



# 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



# **FORMATION ET PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN QUESTIONS**

***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

Numéro 21, 2016



**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 DIPLÔMÉS**

*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
 <b>AXE 3. DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES</b>	
<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
 <b>VARIA</b>	
<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



**DE LA FORMATION À LA PROFESSION ENSEIGNANTE :  
TRAJECTOIRES D'INSERTION, CONSTRUCTION IDENTITAIRE  
ET DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES**





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

**Marie Anne BROYON**<sup>1</sup> (Haute Ecole Pédagogique du Valais, Suisse) et **Jeanne REY**<sup>2</sup> (Haute Ecole Pédagogique Fribourg, Suisse)

La portée de la recherche dans le domaine de l'insertion des enseignants couvre des problématiques variées et touche à des enjeux politiques, professionnels et institutionnels. Ceux-ci s'étendent du pilotage des effectifs enseignants à l'adéquation entre la formation et la pratique professionnelle, en passant par le contrôle de qualité de la formation. Dans plusieurs pays francophones, la proportion d'abandons de la carrière enseignante atteint des seuils qui interrogent les politiques publiques, en particulier lorsque la conjoncture démographique rend le besoin en enseignants qualifiés plus pressants. La politisation croissante du champ de l'éducation et la transformation des rôles et statuts de l'enseignant entraînent de nouveaux processus de construction identitaire chez les débutants dont le statut social et les missions professionnelles n'ont cessé d'évoluer au fil des dernières décennies. Les réformes successives dans l'éducation et la formation, la quête de réflexivité, professionnelle et institutionnelle, accroissent les écarts inter-générationnels entre enseignants qui reflètent des mutations plus larges du contexte socio-politique de l'éducation.

Au moment où la formation des enseignants soulève de nombreuses interrogations, auprès du public en général et auprès des milieux politiques en particulier, aussi bien sur son contenu et sa durée que sur la professionnalisation du métier d'enseignant, ce numéro thématique se consacre aux enjeux actuels de l'insertion des enseignants à la sortie de leur formation. Ces contributions offrent un regard sur ces questions et enjeux, à partir d'une pluralité de points de vue, incluant des travaux conduits en Suisse romande et au Tessin, mais également Outre-Sarine ou en France. L'insertion professionnelle des enseignants est abordée à partir de recherches empiriques portant sur différents objets : la population enseignante, le choix de la profession, la recherche d'emploi, l'abandon de la carrière enseignante, le sens donné à l'expérience vécue, les trajectoires d'insertion, les apports

---

1. Contact : Marie-Anne.Broyon@hepvs.ch

2. Contact : rey-pellissierj@eduf.fr



de la formation initiale, le développement des savoirs et des compétences, les difficultés rencontrées dans la pratique, le développement de l'identité professionnelle, la gestion de la diversité des apprenants. Les liens entre insertion, développement professionnel et professionnalisation du métier d'enseignant y sont abordés à partir de différents éclairages disciplinaires et empiriques.

L'objectif de ce numéro est d'offrir une perspective comparative sur les axes de recherche développés autour de l'insertion des enseignants, dans un contexte de mutation socio-politique. Ces mutations sont de diverse nature. Elles sont à la fois sociales, politiques et structurelles. Elles touchent à la formation et à la construction de l'identité professionnelle, du rapport au savoir et de la relation pédagogique. Elles posent les conditions cadre pour le développement professionnel de l'enseignant, de ses compétences, mais aussi de sa perception du métier et des enjeux de sa profession. Afin de créer du lien entre les articles, de les mettre en résonance et de les faire dialoguer, nous avons sollicité les regards transversaux de trois auteurs, **Jimmy Bourque**, **Vania Widmer** et **François Gremion**, qui nous proposeront, après chaque lot de trois ou quatre articles, leur lecture éclairée des sujets, concepts et résultats de recherche présentés dans ce numéro.

L'insertion professionnelle des enseignants s'est ainsi transformée dans ses conditions objectives à divers niveaux : processus de recherche d'emploi, structure organisationnelle et hiérarchique du travail, diversification et transformations des profils des enseignants, mais aussi des conditions de travail. Ainsi, en Suisse, la possibilité de mobilité inter-cantonale des diplômés en enseignement constitue un phénomène relativement récent, qui était encore loin d'être un acquis il y a à peine deux décennies. Les politiques de coordination au niveau intercantonal, ainsi que la tertiarisation généralisée des formations (et la reconnaissance associée à ce processus) ont contribué à faciliter la mobilité des diplômés au sein de la Suisse et à ébaucher, partiellement au moins, un « marché » de l'emploi de l'enseignement au niveau national. Ces transformations structurelles s'additionnent ainsi aux mutations institutionnelles au niveau des cantons et des établissements, qui fixent les modalités et responsabilités en matière d'engagement et de qualification des nouveaux enseignants. Ainsi, les rôles respectifs des communes et du canton, des inspecteurs, directeurs d'établissements ou commissions scolaires varient en fonction du contexte cantonal (Akkari & Donati, 2008), et évoluent régulièrement.

Par ailleurs, les transformations des discours et des débats sur le rôle et le financement de l'éducation ont également un impact sur l'insertion professionnelle des enseignants. Au niveau politique, on peut notamment mentionner la croissance d'un paradigme économique qui voit dans l'éducation et la formation de futures forces de travail, compatibles avec les besoins de l'économie et du marché de l'emploi, la fonction première de l'école, reléguant d'anciens paradigmes à l'arrière-plan (ex. la formation de « citoyens » ou de sujets « moraux »). Au niveau de la formation des enseignants, d'autres discours et paradigmes sont apparus insistant sur les



compétences, l'autonomie et la professionnalisation. Des transformations de la formation et des conditions d'insertion se reflètent aussi dans la présence de secteurs d'emploi plus étendus pour les diplômés en enseignement, tels que l'enseignement dans le secteur privé, mais aussi l'emploi dans d'autres secteurs de l'éducation, voire de l'économie privée.

La population d'enseignants formés aussi s'est transformée au fil des années, en partie sous l'influence de ces mutations du contexte socio-politique. Ainsi, alors qu'auparavant, le métier d'enseignant restait l'apanage quasi exclusif de citoyens de nationalité suisse, cette variable démographique tend à évoluer et les enseignants de nationalité ou d'origine étrangère sont aujourd'hui bien présents. Selon les données de l'échantillon récolté entre 2007 et 2014 dans le cadre de l'enquête INSERCH<sup>3</sup>, une proportion importante de diplômés n'a désormais pas la nationalité suisse. Tandis qu'au degré primaire, cette proportion reste négligeable (moins de 3% en tout), elle est significativement plus importante au degré secondaire et dépasse le seuil des 13%, avec des variations importantes selon les années et les instituts de formation. L'autre tendance de fond consiste en la féminisation de la profession, tant au niveau primaire qu'au niveau secondaire. Alors que l'enseignement au degré secondaire constituait autrefois un bastion professionnel masculin, la proportion de diplômés fluctue autour d'une représentation équilibrée des deux genres. À l'inverse, l'enseignement au degré primaire tend à se transformer en bastion féminin puisque près de 88% des nouveaux diplômés sont des femmes.

Plusieurs articles de ce numéro interrogeront les conditions, trajectoires et profils d'insertion des enseignants diplômés. **Crispin Girinshuti et Philippe Losego** analysent ainsi les processus et trajectoires de nouveaux enseignants jusqu'à l'obtention d'un emploi qu'ils jugent eux-mêmes satisfaisant, il s'agit généralement un emploi à fort taux d'occupation dans une seule école avec un contrat indéterminé. Les auteurs dépeignent les stratégies de ces nouveaux enseignants pour trouver un poste adéquat et la manière dont ils conjuguent leurs aspirations avec la réalité du terrain. Dans leur article, ils dénoncent également les modes informels d'embauche qui débouchent, le plus souvent, sur des emplois de moindre qualité que la procédure formelle.

**Marie Anne Broyon** examine, dans une perspective internationale, l'impact de la diversité culturelle et linguistique des diplômés des hautes écoles pédagogiques suisses romandes sur leur insertion professionnelle, révélant que les trajectoires des enseignants issus de la diversité diffèrent tant en amont de la formation (choix de la profession) qu'en aval, au niveau de l'engagement. Les profils spécifiques de ces enseignants ont également une influence sur leur vécu de socialisation au sein de l'établissement mais, dans une moindre mesure, sur la construction de leur identité professionnelle.

---

3. Résultats non publiés de l'enquête sur l'insertion professionnelle des nouveaux diplômés des institutions romandes et tessinoise de formation des enseignants (HEP et Universités), reconduite annuellement par l'équipe de recherche interinstitutionnelle INSERCH.



Dans son article, **Jeanne Rey** décortique les profils et trajectoires des diplômés qui suivent une voie « non conventionnelle » au terme de leurs études. Ces diplômés n'enseignant pas dans une école publique se dirigent vers le secteur de l'enseignement privé, vers une formation complémentaire ou se réorientent professionnellement. Son analyse souligne des trajectoires différenciées selon le genre de l'enseignant, ses projets personnels et professionnels, son degré d'enseignement, ainsi que ses expériences plus ou moins satisfaisantes d'insertion professionnelle.

Les réformes de la formation initiale des enseignants produisent des effets à différents niveaux, bien au-delà de l'obtention d'un emploi ou de l'accès au marché du travail. La professionnalisation et la construction de l'identité peuvent par exemple s'en trouver affectées, ce que développe **Thérèse Perez-Roux** dans ce numéro en lien avec la réforme de la *masterisation* mise en place en France en 2010. La réforme de ce master, entrée en vigueur trois ans plus tard, annonce une nouvelle configuration dans la construction de cette identité pendant et après la formation. En Suisse aussi, les grandes réformes de la formation au début des années 2000, reposant notamment sur la tertiarisation de la formation des enseignants du degré primaire (aujourd'hui 1-8 Harmos), fut suivie par des refontes ou aménagements périodiques des curriculums, de manière variable en fonction des instituts de formation. Ces changements ont un impact sur la construction identitaire de l'enseignant et la manière dont il se positionne en tant que professionnel, au niveau des représentations de son rôle et de ses missions face, parfois, au constat d'un certain « décalage » avec des collègues chevronnés formés sous des modèles antérieurs (Changkakoti & Broyon, 2011 ; Rey & Gremaud, 2013).

La construction de l'identité professionnelle se situe au cœur des analyses conduites par plusieurs auteurs dans ce numéro. Thérèse Perez-Roux souligne ainsi la nécessité pour les enseignants débutants de « trouver la juste distance avec les prescriptions institutionnelles et les normes de la formation ». Son analyse de l'identité professionnelle se situe au carrefour de la sociologie compréhensive et d'une approche psychosociologique articulant trois dimensions en tension : biographique, relationnelle et intégrative. Les épreuves du réel, de l'intégration et de la démocratisation auxquelles se confrontent les enseignants du secondaire au cours de leur première année d'insertion participent ainsi de leur construction identitaire.

**Nilima Changkakoti** analyse trois portraits d'enseignants dans une perspective longitudinale en reprenant systématiquement le récit à partir des premières postulations. L'auteure montre l'importance de la collaboration (avec les pairs puis avec les collègues et les autres acteurs), du contexte institutionnel et de la pratique réflexive sur le développement d'identités professionnelles et sur les dynamiques d'insertion. Toutefois, si la réflexivité comme outil d'enseignement est mise en avant, de manière plus ou moins incarnée, dans les trois portraits, elle est considérée dans des perspectives différentes : la réflexivité par le doute, la réflexivité qui part de l'expérience et la réflexivité qui s'appuie sur des concepts théoriques.



Dans leur contribution, **Santiago Mosquera Roa**, **Kristine Balslev**, **Anne Perréard Vité** et **Dominika Dobrowolska** considèrent l'insertion professionnelle à partir de situations professionnalisantes lors de la formation, puis au cours de la première année d'activité en plein emploi. Leur étude de cas souligne le rôle de la communauté professionnelle, collègues et formateurs de terrain, dans la construction d'un soi professionnel impliquant l'adoption de postures et la construction de savoirs professionnels. Une fois la formation achevée, les savoirs d'expériences y occupent le devant de la scène, alors que les savoirs de référence (académiques) transparaissent davantage à travers la posture adoptée, celle d'un professionnel « en recherche ».

Se positionnant à la fois comme enseignante, formatrice d'enseignants et chercheuse, **Katja Vanini** utilise le portfolio biographique, un outil d'auto-évaluation, pour examiner le sens donné par les enseignants novices à leur propre parcours d'insertion. Elle identifie trois formes d'épreuves dont deux (l'« épreuve ressource » et l'« épreuve-crise ») sont conscientisées. En revanche, la troisième qu'elle appelle « proto-épreuve », et qui correspond à des leitmotifs répétés dans le récit et relevés lors de l'analyse, n'est pas nécessairement consciente. Dans ses conclusions, Vanini relève l'importance de former les futurs enseignants à une démarche de construction d'analyse de portfolio biographique dans une perspective d'auto-accompagnement tout au long de l'insertion.

Dans la plupart des institutions de formation des enseignants de Suisse romande, il existe un référentiel de compétences qui définit les objectifs à atteindre et la culture commune à acquérir durant la formation initiale. Il est toutefois évident que le développement de ces compétences va se poursuivre tout au long de la carrière aussi bien par l'expérience professionnelle accumulée que par l'apport de la formation continue même si ce processus ne va pas toujours de soi (Perrenoud, 1996). Aussi, si l'on se réfère à la définition de la compétence donnée par ce même auteur, le moment de la transition entre un statut d'étudiant et un statut d'enseignant semble être un moment clé pour tester ce « *savoir-mobiliser* » qui correspond à « un ensemble de ressources pour faire face efficacement à des situations complexes et inédites » (Perrenoud, 1996, p.30).

**Manuela Keller-Schneider** étudie la perception que les enseignants débutants se font des exigences professionnelles du métier, tout en la comparant à celle des stagiaires en formation initiale et celle des enseignants chevronnés. Ses analyses soulignent que si les trois groupes perçoivent le degré de sollicitation généré par ces exigences professionnelles de manière globalement analogue, avec toutefois de fortes variations entre individus, le sentiment de compétence professionnel tend à baisser en début de carrière, alors que les enseignants débutants sont confrontés, en pleine responsabilité, à toute la complexité des nouveaux défis à relever. Parmi ceux-ci, l'adaptation des cours aux capacités d'apprentissage individuelles des élèves comporte un fort potentiel de développement professionnel, car les débutants la jugent à la fois très importante et très accaparante, tout en se sentant relativement peu compétent dans ce domaine.



Cet affaiblissement du sentiment de compétence en début de carrière nous invite à interroger les dispositifs d'accompagnement des enseignants en phase d'insertion qui visent à soutenir leur développement professionnel. **Isabelle Monnard et Jacqueline Gremaud** présentent ainsi un dispositif formel d'analyse de pratiques entre pairs destinés à des enseignants novices. Leur étude porte en particulier sur le rôle et la posture des praticiens formateurs qui animent ces groupes ; elle débouche sur une réflexion concernant l'accompagnement et, plus spécialement, sur la prise de conscience des pratiques des praticiens formateurs impliqués dans leur étude.

**Isabelle Noël** s'intéresse au développement des compétences d'enseignants en début de carrière dans le domaine de la gestion de la diversité des élèves. Elle identifie trois chemins d'apprentissage chez de jeunes enseignants en charge d'une classe avec des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers : apprentissage par soi-même, à travers une communauté de pratique et par une voie médiane entre ces deux pôles. Sa discussion révèle qu'en dépit des idées reçues, la collaboration avec des enseignants spécialisés peut présenter des limites dès lors qu'on la considère du point de vue du développement des compétences du jeune enseignant, soulignant ainsi l'importance des modalités du travail partagé.

En conclusion, nous aimerions relever que ce numéro thématique fait suite à l'organisation d'une journée scientifique organisée en septembre 2015 à la HEP-Fribourg par les membres de l'équipe INSERCH (Observatoire romand de l'insertion des enseignants). Nous tenons à remercier tous les auteurs qui ont contribué à ce numéro thématique en soulignant que beaucoup d'entre eux collaborent ou ont collaboré, à un moment ou un autre, aux recherches quantitatives et qualitatives sur l'insertion des enseignants en Suisse romande et au Tessin menées par notre équipe.



## Références

- Akkari, A., & Donati, M. (2008). Introduction. In Groupe de recherche suisse sur l'insertion (éd.), *Hier étudiants, aujourd'hui enseignants. Recherche sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP romandes et du Tessin*. (p. 3-15). Bienne, Fribourg, Lausanne, Locarno, Saint Maurice : INSERCH. Repéré à <http://www.inserch.ch/>
- Changkakoti, N., & Broyon, M.-A. (2011). Métier rêvé, métier transmis au rendez-vous de la pratique : identités enseignantes en question. In B. Wentzel, A. Akkari, P.-F. Coen, & N. Changkakoti (éd.), *L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale* (p. 67-88). Bienne : Editions HEP-BEJUNE.
- Rey, J., & Grémaud, J. (2013). Collaborer pour s'insérer ? Analyse des pratiques collaboratives des enseignants débutants. *Education & Formation*, (299), 67-77.
- Perrenoud, P. (1996). Formation continue et développement de compétences professionnelles. *L'éducateur*, no 9, 28-33.





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





## ***Trois ans pour s'insérer Modes d'insertion et qualité des emplois dans l'enseignement primaire vaudois***

**Crispin GIRINSHUTI<sup>1</sup> et Philippe LOSEGO<sup>2</sup>** (Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud, Suisse)

Cet article traite de la recherche d'emploi d'enseignants du degré primaire dans le canton de Vaud. Cet aspect a été assez peu traité en général dans le cas de l'enseignement. Dans une première partie, nous décrivons ce qu'est un bon emploi pour les novices et montrons que cette qualité est liée à la possibilité d'un développement professionnel. Dans une seconde partie, nous relierons la qualité des emplois obtenus aux modes d'accès. Dans une troisième partie, nous constatons l'amélioration de la qualité des emplois sur une phase de trois ans mais aussi une certaine résistance de la «précarité pédagogique», c'est à dire d'emplois stables mais fragmentés.

Mots clés : Insertion professionnelle, enseignement primaire, canton de Vaud, recherche d'emploi, modes d'accès à l'emploi, qualité de l'emploi

### **Introduction : la recherche d'emploi, une notion étrangement absente des études sur l'insertion des enseignants**

#### **Pourquoi s'intéresser à l'insertion professionnelle des enseignants ?**

La préoccupation pour l'insertion professionnelle des enseignants est apparue dans les pays industrialisés vers la fin du XX<sup>e</sup> siècle, sous l'effet de trois conditions : d'une part, une péjoration des conditions de travail et une précarisation des statuts dans certains pays (surtout en Amérique du Nord) qui provoque un taux important d'abandon du métier (Karsenti, Collin, & Dumouchel, 2013). Par ailleurs, les politiques à l'échelle mondiale d'universitarisation des instituts de formation des enseignants (Leavitt, 1992), ont rompu le lien organique avec l'employeur et ont constitué (relativement selon les pays) des «quasi-marchés» (Lessard, 2006) du travail enseignant : l'institut fournit une main d'œuvre qualifiée que les différents employeurs (autorités, établissements) sont libres de recruter ou non, ce qui constitue une forme de sanction de la formation par le marché. Ainsi, dans le cas suisse, les Hautes Ecoles Pédagogiques sont désormais censées entrer en concurrence sur un «quasi-marché» inter-cantonal, même si en pratique,

---

1. Contact : [crispin.girinshuti@hepl.ch](mailto:crispin.girinshuti@hepl.ch)

2. Contact : [philippe.losego@hepl.ch](mailto:philippe.losego@hepl.ch)



la concurrence reste limitée par le fait que les nouveaux enseignants tendent à trouver un emploi dans leur canton de formation, qui est le plus souvent aussi leur canton de domicile et d'insertion sociale. Enfin, cette tertiarisation des instituts de formation, met à leur disposition une main d'œuvre scientifique capable et désireuse de mener des enquêtes sur l'insertion des enseignants (Charles & Clément, 1997).

### **L'insertion professionnelle des enseignants : une négligence de la recherche d'emploi**

L'expression «insertion professionnelle» en général est très polysémique (Mukamurera, 1999). Cela tient au fait qu'il s'agit plutôt d'une notion de sens commun que d'un concept scientifique (Dubar, 1998 ; Eme, 1997 ; Kieffer & Tanguy, 2001 ; Liénard, 2001 ; Loriol, 1999) et à la diversité des disciplines (économie, sciences politiques, sociologie, sciences de l'éducation) qui se sont penchées sur le sujet, avec leurs propres concepts et leurs pré-occupations.

Les études d'insertion professionnelle consacrées aux enseignants ne traitent pas tous les thèmes qui sont traités dans la littérature sur l'insertion en général. Elles se concentrent sur le choix du métier (Charles & Clément, 1997 ; Ramé, 1999, 2002), sur le développement professionnel (Guibert, Lazuech, & Rimbert, 2008 ; Martineau & Presseau, 2003 ; Périer, 2014 ; Rey & Gremaud, 2013) sur les conditions d'exercices des novices et les risques de décrochage (Boe, Cook, & Sunderland, 2008 ; Delvaux & al., 2013 ; Guibert & Lazuech, 2010 ; Imazeki, 2005 ; Karsenti & Collin, 2008 ; Lothaire, Dumay, & Dupriez, 2013 ; Macdonald, 1999) ainsi que sur les dispositifs d'induction qui visent à éviter ces risques (De Lièvre, Braun, Lahaye, & De Stercke, 2013 ; Martineau & Vallerand, 2008 ; Rayou & Ria, 2009).<sup>3</sup> Par ailleurs, dans ces études sur l'insertion des enseignants, le point de vue subjectiviste est devenu dominant.

Pourtant, si nous avons défendu l'idée que l'insertion subjective était un fait relativement autonome (Losego & al., 2011) nous pensons qu'il vaut la peine d'analyser aussi l'insertion «objective», c'est-à-dire à la fois la manière dont les novices accèdent à l'emploi et la qualité de cet emploi, à la manière des études de Granovetter (1995) sur la recherche d'emploi. Ce genre d'étude fait défaut, à notre connaissance, en ce qui concerne les enseignants, à quelque exception près (Girinshuti, 2014 ; Mukamurera, 1999).

Or, en Suisse les diplômés des hautes écoles pédagogiques doivent rechercher leur emploi sur ce que Lessard (2006) appelle un «quasi-marché» du travail enseignant. Il semble donc pertinent de voir comment ils s'y prennent et de quelle manière ils sont récompensés dans cette quête. La situation de ce quasi-marché dépend d'un certain nombre de facteurs en théorie bien connus<sup>4</sup> :

---

3. Pour une mise en question de la pertinence de ces dispositifs, cf. Losego, Amendola & Cusinay (2011).



1. La démographie scolaire (Akkari & Broyon, 2008), même si les autorités cantonales jouent sur les taux d'encadrement pour que les besoins d'enseignants ne varient pas de manière linéaire avec cette démographie (CSRE, 2014).
2. Les départs d'enseignants pour retraite ou par abandon, ou «taux de rotation». Ce taux, qui a été calculé à hauteur de 7% pour l'enseignement primaire Suisse, entre 2004 et 2009 (CSRE, 2014)<sup>5</sup> provoque, en regard des 3.3% de renouvellement fourni par les hautes écoles pédagogiques, un déficit chronique d'enseignants diplômés. Dans le canton de Vaud, la situation est de même ordre, mais devrait se détendre selon des prévisions pour 2016-2020 annonçant un taux de départs en retraite à peu près équivalent à la relève.
3. Les changements structurels (Akkari & Broyon, 2008) comme le concordat HarmoS qui, par exemple dans le canton de Vaud, crée un besoin d'enseignants du degré primaire en allongeant celui-ci.
4. Le nombre d'emploi à temps partiel (CSRE, 2014) paramètre souvent oublié, dont nous allons traiter ici.

### Matériau et méthode

L'enquête s'est effectuée en deux volets, l'un quantitatif, l'autre qualitatif. La partie quantitative s'appuie sur les données de l'enquête INSERCH sur l'insertion des enseignants en Suisse romande hors Genève, portant sur les volées de 2007 à 2014. Pour l'analyse de la qualité des emplois trouvés en première année et des modes d'accès à l'emploi nous avons utilisé toutes les données vaudoises des individus ayant répondu à l'enquête lors de leur première année d'insertion (N=376). Pour l'analyse de l'insertion sur trois ans, nous avons utilisé les données des individus des volées 2008 à 2011 ayant répondu lors de la première année et lors de la troisième année d'insertion (N=105).

Cherchant à connaître la qualité de l'insertion et les modes de recherche d'emploi, nous avons construit des variables comme la «fragmentation de l'emploi», sa «continuité au cours de l'année» et ses «perspectives pour l'année suivante», en codant des réponses à des questions ouvertes sur la trajectoire d'insertion des personnes interrogées.

Pour la partie qualitative, les 21 enseignantes novices dont nous rapportons les témoignages ici ont été interrogées trois fois, en 2010, 2011 et 2012 sur

---

4. En théorie seulement, car les cantons font preuve d'une certaine résistance à investiguer et annoncer les besoins quantitatifs en enseignants, préférant agir au coup par coup, notamment, lorsque besoin s'en fait sentir, en réduisant le taux d'encadrement (i. e. en augmentant le nombre d'élèves par classe), en demandant aux HEP d'ouvrir des formations accélérées et en recourant à une main-d'œuvre étrangère précaire (notamment française dans les cantons romands). En pratique donc, les paramètres qui font varier les besoins en enseignants ne sont pas très clairement affichés.

5. En excluant le pré-scolaire.



leur insertion professionnelle, dans des entretiens que nous avons voulu assez directifs pour les coder aisément avec le logiciel HyperResearch®. Nous avons comparé ces entretiens par année (2010, 2011 & 2012) pour avoir une perspective d'évolution de la situation des enseignants novices (Amendola, André, & Losego, 2015). Cette partie qualitative a été complétée par des entretiens avec des directeurs d'établissement et des doyennes plus particulièrement chargées de l'insertion des novices dans les établissements.

Etant donné que les enseignants du primaire sont des femmes pour 96% (OFS, 2014b), et qu'elles représentent 93% de notre échantillon, nous avons pris le parti de féminiser nos phrases, sans égards pour les très rares hommes présents dans nos échantillons.

En définitive, cet article porte sur l'insertion des novices de l'enseignement primaire vaudois sur une période de trois ans. Dans une première partie, nous décrivons la qualité des emplois obtenus. Dans une deuxième partie nous mettons en relation les modes d'accès à l'emploi avec cette qualité. Dans une troisième partie nous examinons l'insertion sur trois ans et l'amélioration des emplois ainsi que les précarités persistantes.

## **Bons et mauvais emplois : le problème de la fragmentation**

### **Les critères de qualité du « bon emploi » : pouvoir maîtriser sa classe**

A l'issue de leur formation, les enseignantes novices recherchent en majorité un emploi continu sur l'année, avec des perspectives de poursuite pour l'année suivante et à fort pourcentage d'occupation (entre 80 et 100%). Cette norme du « bon emploi » semble assez évidemment correspondre à un besoin de sécurité, notamment économique. Mais ce qui ressort des entretiens effectués avec les débutantes au cours de leur processus d'insertion, c'est surtout la possibilité de s'investir dans le travail, condition à la fois structurante et problématique des métiers de l'enseignement (André, 2013). En effet, disposer d'un emploi à l'année permet de construire sa propre planification au lieu de suivre celle d'une autre maîtresse. Travailler avec la perspective de rester sur le même emploi l'année suivante permet de s'investir dans le suivi d'une volée d'élèves sur un cycle.

Psychologiquement le fait de savoir que c'est ma classe, que je les aurai jusqu'à la fin de la sixième, c'est plus motivant. Il y a un but sur le long terme, de les voir grandir, de les voir évoluer.

### **Micheline<sup>6</sup>, 2<sup>e</sup> année d'insertion**

A l'inverse, même un CDI<sup>7</sup> obtenu à l'issue de la première année probatoire<sup>8</sup> ne rassure pas vraiment les débutantes si elles n'ont pas de certitude concernant l'emploi concret sur lequel elles se trouveront. En définitive

---

6. Les prénoms utilisés dans cet article sont des pseudonymes.

7. CDI : contrat à durée indéterminée, synonyme de sécurité de l'emploi.

8. Pour peu que l'enseignante ait été formellement engagée et pas seulement remplaçante.



cela révèle un marché du travail sur lequel l'emploi n'est pas très difficile à trouver en raison des déficits,<sup>9</sup> mais le « bon emploi » l'est beaucoup plus.

Parce que je ne peux pas être sûre. Oui, j'ai un CDI, mais j'ai un CDI pas dans l'établissement, j'ai un CDI à l'Etat.<sup>10</sup> Je n'ai pas une classe. Je n'ai pas une maîtrise.

### **Emma, 1<sup>re</sup> année d'insertion**

De la même manière, le souhait d'occuper un emploi à temps plein renvoie peu à la question du montant du salaire (sauf dans des cas limite, tels celui d'une mère célibataire) et beaucoup plus à la question de la maîtrise de la classe.

Au niveau du pourcentage, je voudrais bien un peu plus que 50%, parce que maintenant je suis donc à 50... Entre 80 et un 100%, ce serait parfait en tout cas pour commencer. (...). Oui pour moi c'est important d'avoir beaucoup de pourcentage dans la même classe, pour avoir un bon suivi des enfants et puis j'aimerais bien faire un degré tout entier, ou peut-être même deux, si c'est possible.

### **Anna, 1<sup>re</sup> année d'insertion**

La maîtrise d'une classe est un enjeu de développement professionnel. Ce sont les conditions objectives de possibilité de s'investir dans le travail. Si l'on considère maintenant les emplois effectivement obtenus lors de la première année d'insertion, que peut-on en dire ?

Tableau 1 : la qualité des emplois obtenus\*

Critère de qualité	Vaud	Autres cantons Romands
Continuité du poste occupé durant l'année	80.3%	62.8%
Taux d'occupation 80-100%	76.9%	62.2%
Perspectives pour l'année suivante	81.7%	67.5%

\*Ce tableau se lit ainsi : 80.3% des novices en première année d'insertion dans le canton de Vaud ont obtenu un emploi continu sur l'année. Ce n'était le cas que de 62.8% dans les autres cantons romands confondus (hormis Genève).

On peut constater (tableau 1) que la qualité des emplois obtenus est plutôt bonne, surtout en comparaison avec les autres cantons romands (hors-Genève). Cependant, une certaine proportion d'emplois, allant d'un cinquième à un quart selon les critères, est de moins bonne qualité. Ainsi, 20% des novices n'ont pas eu de continuité au cours de leur première année d'insertion et le même nombre approximativement n'avaient pas de perspectives pour l'année suivante au moment de l'enquête. En ce qui concerne le taux d'occupation, la qualité est plus délicate à mesurer, étant

9. 4% des diplômés de la HEP n'ont pas d'emploi dans l'enseignement l'année suivant leur certification, très souvent par choix. Les diplômés en difficultés d'insertion sont plutôt ceux qui effectuent des remplacements courts et successifs (enquête INSERCH 2007-2014).

10. Ce que dit cette enseignante n'est pas tout-à-fait exact puisque le nom d'un établissement scolaire figure sur son contrat.



donné que toutes les novices ne désiraient pas un emploi à 100%, ce qui suppose d'intégrer une dimension subjective, ainsi que nous allons le voir.

### **Le problème spécifique de l'emploi partiel dans l'enseignement : les duos**

Le recours fréquent au temps partiel<sup>11</sup> est une caractéristique assez spécifique de la Suisse, tous secteurs d'activité confondus.<sup>12</sup> Surtout, la différence de recours à l'emploi partiel entre hommes et femmes y est très grande en raison d'une forte division des tâches au sein du couple, que l'on désigne sous le nom de «maternalisme» (Giraud & Lucas, 2009), qui attribue aux femmes l'essentiel du rôle éducatif (OFS, 2003) notamment pour des raisons politiques (Gianettoni, Carvalho Arruda, Gauthier, Gross, & Joye, 2015).

Cependant, si le recours au taux d'occupation dit «très partiel» (inférieur à 50%) dans l'enseignement primaire, est fort dans les cantons alémaniques, il est nettement plus faible dans les cantons romands.<sup>13</sup> Dans le canton de Vaud, il est de 17% (CSRE, 2014, p. 230), ce qui n'est pas très spécifique puisque, tous emplois confondus le taux d'emploi très partiel chez les femmes de la région lémanique s'élève à 19.4% (OFS, 2015), alors que l'enseignement primaire est féminisé à 96% (OFS, 2014b). La spécificité est ailleurs : le caractère «cellulaire» de l'organisation pédagogique (Tardif & Lessard, 1999) qui fait correspondre chaque poste de travail à une classe aboutit à ce que la création d'un emploi à temps partiel génère automatiquement un autre emploi à temps partiel, ce qui n'est pas nécessairement le cas dans d'autres secteurs d'activité où le travail n'est pas découpé de la même manière.

Or, le temps partiel n'est pas utilisé de manière uniforme tout au long de la carrière : dans la population active suisse, 53% des femmes d'une classe d'âge travaillent à temps complet dans les premières années et ne passent au temps partiel qu'après la première grossesse (Levy, Gauthier, & Widmer, 2006).<sup>14</sup> De la même manière, les enseignantes du degré primaire ne souhaitent pas, généralement recourir à l'emploi «très partiel» en début de carrière (CSRE, 2014, p. 230). Ainsi, le choix des trentenaires (CSRE, 2014), de réduire leur temps de travail pour élever leurs enfants en bas âge, impose un certain taux d'emplois partiels aux enseignantes en phase d'insertion

---

11. Pour l'Office Fédéral de la Statistique le «temps partiel» désigne les emplois dont le taux d'occupation est inférieur à 90% et le «temps très partiel» désigne les emplois de moins de 50%.

12. Le travail à temps partiel concerne en Suisse presque 60% des femmes actives et 16% des hommes actifs, contre respectivement 33% des femmes actives et 10% des hommes dans l'Union européenne (OFS, 2014a). Ces chiffres concernent l'année 2014.

13. L'emploi à moins de 50% en primaire est interdit à Genève où les classes sont tenues par deux personnes différentes au maximum, chacune ayant obligatoirement 50% d'activité.

14. Soit, pour 23% d'entre elles, un passage direct du temps complet au temps partiel, et pour 30% d'entre elles une interruption de la vie professionnelle puis un retour à l'occupation à temps partiel. Les autres suivent une carrière à temps plein (34%) ou au contraire cessent toute activité professionnelle (13%).



qui désirent pourtant débiter à temps complet ou avec un fort taux d'occupation.<sup>15</sup> Ainsi (tableau 2), au cours de la première année d'insertion professionnelle, 72% d'entre les novices souhaitaient un emploi à 100%, mais seulement 53% l'ont obtenu. En revanche, seulement 1.3% souhaitaient un temps «très partiel» (inférieur à 50%) et 2.4% ont dû s'en contenter.

Tableau 2 : taux d'occupation des enseignants du primaire vaudois au cours de la première année d'insertion en comparaison avec les autres cantons romands (hors Genève) (2007-2014)

Taux d'occupation	Canton de Vaud		Autres cantons romands <sup>16</sup>	
	Le souhaitaient	L'ont obtenu	Le souhaitaient	L'ont obtenu
100%	72.1	53.2	62.8	38.9
80-99%	15.7	23.7	21.8	23.3
50-79%	10.9	20.7	12.7	31.0
0-49%	1.3	2.4	2.7	6.8
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

\* Source : enquête INSERCH, volées 2007-2014.

Cet état de fait influe directement sur le développement professionnel car, le travail «en duos» avec des enseignantes le plus souvent anciennes et «installées» dans «leur» classe suppose des rapports asymétriques (Losego, 2015a; Losego et al., 2011) qui empêchent souvent les novices de s'imposer dans l'espace physique et social de la classe (Amendola, 2015).

### Des emplois en miettes

Mais en définitive, seulement 2.4% des novices sont engagées à temps très partiel dans le canton de Vaud (tableau 2). L'enjeu se situe ailleurs : pour obtenir quand même un fort taux d'occupation, et sous l'effet des sollicitations par les chefs d'établissement, certaines novices cumulent plusieurs temps «très partiels». Ainsi, certains taux d'occupation élevés (de 80 à 100%) masquent en réalité des emplois fragmentés. Le tableau 3 montre que 31% des novices ont obtenu des emplois faits de plusieurs de ces «queues de postes» pour un taux moyen d'occupation de 80%.

Tableau 3 : Taux moyen d'occupation des enseignants novices vaudois en fonction de la fragmentation des emplois\*

	Part des novices	Taux d'occupation moyen
Emploi unique	68,6	91%
Emploi fragmenté	31,4	80%
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	

\* Le tableau se lit ainsi : 31.4% des novices vaudois obtiennent un emploi fragmenté (plusieurs classes ou plus occupations distinctes) et sont embauchés en moyenne à 80%.

15. A cela, il faut ajouter le temps partiel lié à la gestion du personnel, comme par exemple les décharges horaires pour occuper des fonctions telles que doyennes ou médiatrices, etc.

16. Sauf le canton de Genève.



Le problème de l'emploi partiel se transforme en fragmentation du travail. Les novices concernées se plaignent de leur difficulté à s'investir dans ces emplois fragmentés.

Disons qu'au niveau du travail j'aurais souhaité avoir ma classe. Je me suis moins lancée à corps perdu cette année du fait que je suis partagée entre plusieurs endroits.

### **Sabine 3<sup>e</sup> année d'insertion**

La division du poste en plusieurs duos multiplie le travail invisible : les séances avec les parents, les réseaux autour des élèves en difficultés et les petits gestes du quotidien (effacer le tableau et laisser la classe en ordre, etc.) sont à effectuer plus souvent que dans le cadre d'un emploi unique. S'ajoutent à cela des tâches spécifiquement liées à la fragmentation : déplacements, coordination, division du travail, etc.

*C: L'an dernier vous m'aviez dit que vous n'étiez pas très contente de l'emploi que vous aviez ? Vous aviez trois... trois postes hein c'est ça ?*

D: Oui, quatre...

*C: Quatre ? Ah oui, d'accord...*

D: Ce qui n'est pas évident à gérer... beaucoup de collaboration, beaucoup de ... pas de temps perdu... mais de temps à... à se noter des petites choses dans les cahiers, à se partager les informations, donc euh...

### **Dalila, 3<sup>e</sup> année d'insertion**

Les différentes «duettistes» avec lesquelles chaque novice doit composer ont généralement des exigences variables et sont d'autant plus dominantes dans la relation que leur jeune collègue a un très faible pourcentage de temps dans la classe :

Elle me téléphone toujours en fin de semaine, pendant le week-end pour savoir ce que je vais faire, comment... Je dois rendre des comptes. Et là j'ai l'impression qu'elle me prend encore pour sa stagiaire. Par exemple, j'arrive dans la classe le matin. Il y a des piles de travail où elle me met des post-it dessus «finis ça», «est-ce que tu peux pendre ça dans le couloir», «mets-moi le fil dans ce machin», enfin voilà. J'ai l'impression que je me tape un peu le sale boulot.

### **Marie-Josée, première année d'insertion**

Enfin, ces emplois fragmentés ne se réduisent pas à de l'enseignement «standard». D'autres tâches (devoirs surveillés, assistantat, appuis) peuvent servir à compléter ces emplois «à plein temps», dispersant encore plus l'activité des novices.

## **Les différents modes d'insertion et leurs effets respectifs**

Comme on le sait, le recrutement des enseignants en Suisse se fait sur un «quasi-marché». C'est une sorte de «marché» au sens où le diplôme ne



donne en soi aucun accès à l'emploi, les candidats étant de ce fait livrés à l'estimation de leurs compétences par les employeurs. C'est aussi un marché du fait qu'avec la reconnaissance des titres par la CDIP<sup>17</sup>, les hautes écoles pédagogiques n'ont plus le monopole de la formation sur leur territoire, ce qui crée officiellement une situation concurrentielle.<sup>18</sup> Mais ce n'est qu'un «quasi» marché car les salaires sont fixés par les administrations cantonales et non par un équilibre entre offre et demande. Cependant, d'une certaine manière, le marché «rémunère» les enseignantes novices sous la forme d'une qualité, plus ou moins bonne, des emplois obtenus que nous mettrons ici en lien avec les modes concrets d'accès à l'emploi.

### **Les démarches formelles : utiles ou inutiles ?**

Trouver un emploi peut se faire moyennant une démarche formelle. Les «séminaires d'intégration» de la Haute Ecole Pédagogique enseignent aux futures candidates à l'embauche comment confectionner un dossier de candidature. Puis, en dernière année de formation, des conférences les renseignent sur l'usage du site internet dédié et sur les procédures de recrutement. Après avoir effectué les démarches indiquées, les candidates peuvent être reçues pour un entretien de recrutement par la direction de l'établissement.<sup>19</sup> On peut estimer dans ce cas que ce sont les compétences mises en valeur dans le dossier et lors de l'entretien de recrutement qui expliquent le recrutement.

Mais ces formes (dossier, lettre, etc.) ne sont pas nécessaires. Certaines candidates ne confectionnent aucun dossier, et envoient de simples lettres de candidature. D'autres envoient des candidatures spontanées. D'autres enfin sont sollicitées sans avoir rien tenté :

J'ai rien fait! (...). J'ai fait des offres, parce qu'au séminaire d'intégration, on nous a proposé de faire un curriculum, de faire une offre, etc. J'avais fait tout ce travail, finalement j'ai... Je n'en ai pas eu l'utilité, parce que finalement on est venu me chercher pour un poste avant que j'ai eu le temps de proposer mes services. Donc voilà, de nouveau un peu le hasard, offre à laquelle... J'ai sauté dessus, j'étais super contente, donc voilà. Donc, j'ai pas eu l'impression d'avoir procédé vraiment.

#### **Axelle, 1<sup>re</sup> année d'insertion**

Au total, 12% des candidates ont obtenu leur emploi sans envoyer de dossier de candidature.<sup>20</sup> En fait, la procédure formelle (dossier + entretien) produit une incertitude: par exemple, des candidates sont convoquées

---

17. Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.

18. En pratique, la mobilité entre les cantons romands reste faible (env. 4% selon l'enquête INSERCH).

19. Dans le canton de Vaud, le directeur général de l'enseignement obligatoire est l'autorité d'engagement, mais délègue cette autorité aux chefs d'établissement scolaires.

20. La part de celles qui ont envoyé un dossier de candidature mais n'ont pas été recrutées grâce à ce dossier est certainement bien plus grande mais difficile à évaluer.



simplement pour être « sondées » sans qu'il y ait de postes à la clé. Certains postes sont proposés avant d'être affichés sur le site web. De fait, le délai de traitement des réponses est difficile à connaître et certaines annonces sont périmées. On peut comprendre dans ces conditions que les candidates à l'embauche ressentent le besoin de passer par des relations (professionnelles ou de simple sociabilité) qui peuvent paraître plus rassurantes que les systèmes officiels de régulation du marché du travail.

### **Les stages ou l'emploi préalable : des relations professionnelles**

Réciproquement, les directions d'établissements scolaires sont aussi dans l'incertitude au sujet des compétences des novices. Une évaluation à partir seulement d'un dossier et d'un entretien peut paraître très aléatoire. C'est pourquoi les établissements privilégient souvent les personnes connues, soit ex-stagiaires de l'établissement, soit remplaçantes, tout en se pliant généralement à des formes officielles, en définitive vides de sens. C'est ainsi ce que nous explique ce directeur d'établissement :

« Ensuite si on a une ou deux personnes, mais juste pour les nouveaux brevetés, dont on aimerait s'attacher les services, on les tuyaute, on leur envoie un petit mail en leur disant : « J'ai mis le poste au concours, je le mets demain, postulez, etc. »... Si on a des jeunes enseignantes qu'on aimerait garder, et bien on leur donne un coup de main dans ce sens-là.

#### **André, directeur d'établissement scolaire vaudois**

En retour, si les directions privilégient les candidates connues, celles-ci préfèrent aussi candidater sur leurs lieux de stage, car c'est là qu'elles ont acquis les relations utiles pour collecter de l'information fiable.

En plus, j'ai fait une grande partie de mes stages entre M. et C. donc je connaissais déjà beaucoup de gens. Et c'est vrai que le fait de connaître, de se dire qu'on peut aller poser des questions...

#### **Emma, 1<sup>re</sup> année d'insertion**

Le fait d'avoir effectué un stage dans un établissement ne fonctionne pas comme un diplôme. C'est d'abord un moyen d'accéder à l'information rare et de bonne qualité. Surtout, le stage exprime la probabilité d'avoir établi de bonnes relations professionnelles, en premier lieu avec les praticiens formateurs qui encadrent les stages :

Un stage, une pra fo<sup>21</sup> qui m'a appréciée, une directrice qui a dit « ah ben tiens, il y a tel et tel collègue qui part l'année prochaine, j'ai besoin de quelqu'un », une prafo qui a dit « ben tiens il y a Mademoiselle, enfin Madame... », et puis voilà.

#### **Axelle, 1<sup>re</sup> année d'insertion**

---

21. Praticien-ne formateur-trice, ou appelé aussi dans d'autres lieux, maître de stage, enseignant associé, mentor.



A défaut d'un stage ayant permis d'établir de bonnes relations ou réalisé dans un établissement dans lequel il y avait un emploi, les remplacements ont un peu le même genre d'effet «réseau» que les stages. Mais les débutantes sont souvent déjà un peu membres de la communauté enseignante. Elles sont donc à la fois connues plus largement, ce qui est un avantage, mais il faut noter que personne ne peut véritablement certifier leur valeur professionnelle, du moins avec autant de poids qu'une praticienne formatrice.

### **La sociabilité/proximité**

Si les stages ou les remplacements offrent l'occasion d'établir les relations professionnelles, plutôt hiérarchiques que nous venons de voir (avec leurs praticiennes formatrices, leurs directions ou des collègues plus chevronnées), les débutantes ont aussi des relations plus horizontales et symétriques, bref, amicales ou familiales qui leur servent, le cas échéant, à obtenir informations et recommandations pour accéder à l'emploi.

A: Alors, c'est vraiment du bouche-à-oreille. Une amie a été contactée pour ce remplacement-là et puis elle avait déjà quelque chose dans un autre établissement, donc du coup, elle a mentionné mon nom, et le secrétariat m'a contactée et puis on s'est rencontrés.

C: Donc vous n'avez pas vous-même posé une candidature pour cet établissement?

A: Non.

### **Anna, 1<sup>re</sup> année d'insertion**

De fait, dans un contexte cantonal de faible mobilité géographique les ressources sociales (amitiés, liens familiaux) se confondent souvent avec la «proximité»: souvent, les endroits où l'on est né, où l'on a fait sa propre scolarité, où réside sa famille, son conjoint, ses amis, voire où l'on a effectué un de ses stages (la formation pratique se compose de six stages différents en trois ans) sont un seul et même endroit.<sup>22</sup>

J'ai postulé ici parce que j'ai fait presque tous mes stages à X. Je viens de X., donc j'ai fait mes écoles à X. Et puis je n'ai pas postulé pour un poste précis. J'ai fait une offre spontanée. La directrice m'a contactée et m'a parlé directement du projet. J'ai tout de suite dit oui. Je ne réfléchis pas. C'est oui directement.

### **Juliette, 1<sup>re</sup> année d'insertion**

### **Les effets de conjoncture**

Enfin, on peut regrouper dans une dernière catégorie un peu hétéroclite ce que l'on désignera, faute de mieux, comme des «effets de conjoncture».

---

22. Grossetti (2008) a montré dans un autre domaine (l'innovation) que la notion de proximité est inséparablement spatiale et sociale.



Certaines candidates trouvent un emploi parce qu'il n'y a pas d'autres candidats pour le poste (trop loin de la ville, trop peu intéressant, etc.), parce qu'elles acceptent avec flexibilité des conditions un peu difficiles (emploi fragmenté, dispersé entre plusieurs bâtiments, etc.), ou tout simplement parce qu'il y avait urgence : désistement de dernière minute, maladie, accident, négociation d'un emploi du temps qui échoue, demande d'aménagement d'une autre enseignante, modification de l'enclassement, voire imprévoyance)... Il existe dans les établissements des procédures plus ou moins informelles pour répondre à ces besoins urgents : entretiens effectués à l'avance pour sonder le marché, listes d'attentes, coups de téléphone imprromptus, etc. C'est ainsi qu'une candidate expliquait son recrutement :

Arriver au bon moment au bon endroit... le hasard qui a fait que mon offre arrivait au moment où la direction cherchait quelqu'un dans un délai rapide.

### **Réponse à une question ouverte, enquête quantitative INSERCH**

#### **Les effets du mode d'insertion sur la qualité des emplois**

Quels sont les effets respectifs de ces quatre modes d'accès (procédure formelle, stage ou remplacement, sociabilité/proximité, ou « effets de conjoncture ») sur la qualité des emplois obtenus lors de la première année d'insertion ?

Si l'accès par la procédure « formelle » est le plus difficile et le plus rare, il est aussi celui qui permet d'obtenir un emploi de meilleure qualité. Cela s'explique parce que les « bons emplois » (postes vacants) supposent obligatoirement le respect des formes (dossiers et entretiens) alors que les remplacements ou les « queues de postes » (temps très partiels) ne sont pas toujours soumis à ces formes. De plus, l'envoi de dossiers et les entretiens favorisent les compétences objectivées et facilement démontrables (certificats, notes, spécialisations, formations linguistiques, pratiques artistiques ou brevets sportifs) qui sont un avantage pour les emplois enviables.

En revanche, les emplois obtenus par des « effets de conjoncture » sont souvent de moins bonne qualité (remplacements ou queues de postes). La flexibilité de la candidate suppose précisément qu'elle a accepté un emploi difficile (fragmenté, par exemple) alors que le déficit de candidates ou l'urgence permettent de penser qu'il s'agit probablement d'emplois peu attractifs.

De la même manière, on constate que l'effet de la sociabilité/proximité est plutôt défavorable en terme de qualité des emplois alors que l'effet des stages et des remplacements est favorable puisque non seulement ils permettent l'accès à l'emploi à presque la moitié des candidates (48%) mais de plus ce sont des emplois de bonne qualité dans l'ensemble (tableau 4).



Tableau 4 : Modes d'insertion des diplômés du primaire classés par ordre décroissant de qualité des emplois

Mode d'accès à l'emploi	Parts des modes d'insertion	Unicité	Tx moyen d'occupation	Continuité du poste durant l'année	Perspectives
Procédure formelle	24,1	76,1%	90,3	92,0%	90,7%
Stage et/ou emploi dans l'établissement	47,7	69,5%	88,5	82,8%	86,4%
Sociabilité ou proximité	12,1	68,2%	83,1	68,2%	69,8%
Effets de conjoncture (flexibilité, déficit ou urgence)	16,2	52,5%	84,1	62,7%	64,9%
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>68,2%</b>	<b>87,6</b>	<b>80,0%</b>	<b>82,0%</b>

En fait, les stages et remplacements offrent une certaine forme de « sociabilité » mais différente de celle que nous avons appelée « sociabilité/proximité ». Cette dernière correspond à ce que les analystes de réseaux appellent « liens forts » (Granovetter, 1973) ou « relations homophiles » (Lin, 1995) et relie des « pairs » ou des personnes ayant des similitudes sociologiques, le cas idéal-typique étant celui des camaraderies de HEP. Ces liens donnent souvent accès à des emplois de mauvaise qualité car si l'emploi est excellent, la personne en possession de l'information la gardera pour elle et ne transmettra en probabilité que des informations de faible qualité (emploi instable, fragmenté, etc.). En revanche les liens dits « faibles » (ou « hétérophiles »), moins affectifs mais plus efficaces pour trouver des bonnes informations, sont aussi plus généralement des liens hiérarchiques. Dans ce cas, la personne qui donne l'information étant dans une situation généralement supérieure à la personne qui la reçoit, n'a nul besoin de cet emploi. Ici, ces liens faibles sont généralement produits par les stages ou les remplacements (praticiennes formatrices, collègues plus anciennes, directeurs, etc.). Il s'agit généralement moins d'amitié que de cordiales relations professionnelles.

## Une insertion sur trois ans

Une fois accédé au premier emploi, dans quelle mesure la qualité des emplois des enseignantes s'améliore-t-elle au cours des deux années suivantes ? Les effets discriminants du mode d'entrée, que nous venons de voir sur le premier emploi, perdurent-ils ? Enfin, les souhaits en matière de taux d'occupation changent-ils entre la première et la troisième année d'insertion ?

## Une amélioration générale des emplois obtenus

Les emplois obtenus par une cohorte de débutants sur trois ans s'améliorent très nettement puisqu'en troisième année d'insertion, la presque totalité (99%) d'entre les novices a obtenu un emploi continu sur l'année



et des perspectives pour l'année suivante (tableau 5). Le taux d'emploi unique (ou, si l'on veut, non-fragmenté) s'est élevé de 68% à 89%.

Tableau 5: Evolution de la qualité des emplois sur trois ans d'insertion (primaire vaudois)

	Année 1 <sup>23</sup>	Année 2	Année 3
Continuité sur l'année	80,0%	97%	99%
Perspectives pour l'année suivante	82,0%	100%	99%
Taux moyen d'occupation	87,6% <sup>24</sup>	-	93% <sup>25</sup>
Unicité	68,2%	83,0%	89,2%

Enfin, si l'on observe le taux moyen d'occupation on constate qu'il est de 93%. C'est très proche du taux moyen souhaité, qui est de 94%. Par comparaison, en première année, les novices avaient un taux moyen d'occupation de 87.6% pour un taux moyen souhaité de 93%. On constate donc qu'en regard des souhaits, l'insertion s'accomplit objectivement.

Certains renseignements non fournis par l'enquête quantitative mais que nous pouvons tirer de l'enquête qualitative (avec les limites de validité que pose le petit échantillon concerné) vont dans le sens de ce constat d'amélioration générale (tableau 6).

Tableau 6 : progression de l'insertion professionnelle (enquête qualitative)

	1 <sup>re</sup> année	2 <sup>e</sup> année	3 <sup>e</sup> année
Maîtrise de classe	13/24	13/20	16/21
Emplois en duo	19/24	10/20	10/21
Plusieurs classes	11/24	7/20	3/21
Plusieurs bâtiments	7/24	3/20	3/21
Nombre moyen d'élèves	31	23	22
Mobilité (entre établissements) <sup>26</sup>	5/24	1/20	4/21
Personnes interrogées <sup>27</sup>	24	20	21

23. Les chiffres référant à «l'année 1» ne concernent pas exactement la même population que ceux référant à l'année 2 et à l'année 3. Ils concernent tous les répondants à la première enquête (année 1). Les chiffres référant à l'année 2 et à l'année 3 concernent les répondants aux deux enquêtes effectuées à l'année 1 et à l'année 3. Nous avons préféré garder tous les répondants à la première enquête, car, plus nombreux, ils nous paraissent fournir des chiffres plus fiables.

24. Pour un taux moyen souhaité de 93%.

25. Pour un taux moyen souhaité de 94%.

26. Le chiffre pour la première année représente la mobilité au cours de l'année alors que les chiffres pour les deuxième et troisième années représentent les changements d'établissement par rapport à l'année précédente.

27. En 2<sup>e</sup> année, les novices interrogées n'étaient plus que 20, trois d'entre elles étant sorties de l'enquête pour convenance personnelle et la quatrième étant partie momentanément en voyage. Celle-ci réintègrera l'enseignement pour la troisième année et sera à nouveau interrogée.



La défragmentation de l'emploi est confirmée par la réduction du nombre de classes, de bâtiments<sup>28</sup> et d'élèves.<sup>29</sup> Si le nombre de duos, qui a diminué fortement en 2<sup>e</sup> année (passant de 19/24 à 10/20) ne diminue plus en troisième année, cela change de signification car la proportion d'entre les novices qui sont devenues maîtresse de classe est passée dans le même temps de la moitié à 4/5. Certaines de ces enseignantes en processus d'insertion sont probablement devenues « dominantes » dans la relation de duo.

On constate enfin que la mobilité inter-établissement, faible entre la première et deuxième année, augmente lors de la troisième année. Après avoir cherché à améliorer leur condition dans leur établissement d'insertion (augmenter leur taux d'occupation, avoir une maîtrise de classe, être mieux connues), certaines novices procèdent en 3<sup>e</sup> année à des arrangements plus personnels : un contexte plus confortable (plus proche du conjoint, dans un meilleur établissement<sup>30</sup>) ou un meilleur poste (meilleure stabilité, niveau d'enseignement souhaité, etc.).

### Un engagement calculé ?

Au terme des trois ans d'insertion, on pourrait s'attendre à constater deux faits contradictoires : soit, fortes d'une certaine confiance acquise, les « novices » pourraient souhaiter élever leur taux d'occupation pour améliorer l'ordinaire, soit elles pourraient estimer le moment venu de réduire leur temps de travail pour fonder une famille.

Le tableau 7 montre que les souhaits varient effectivement dans les deux sens entre la 1<sup>re</sup> et la 3<sup>e</sup> année. D'une part, la proportion des novices qui désirent être engagées à 100% a augmenté (de 72 à 81%) au détriment de la part de celles qui veulent être à temps partiel.

Tableau 7 : taux d'occupations souhaités et obtenus en 1<sup>re</sup> et 3<sup>e</sup> année d'insertion

Taux d'occupation	Le souhaitaient en 1 <sup>re</sup> année	Le souhaitaient en 3 <sup>e</sup> année	L'ont obtenu en 3 <sup>e</sup> année
100%	72,1	81	78,1
80-99%	15,7	9,5	10,5
50-79%	10,9	6,7	7,6
0-49%	1,3	2,9	3,8
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

28. Dans le canton de Vaud, les établissements scolaires sont aujourd'hui le produit de la mise en réseaux de plusieurs anciennes écoles ou collèges. Ainsi, notamment à la campagne, les divers bâtiments d'un même établissement peuvent être dans des villages différents et distants.

29. La réduction du nombre d'élèves rend compte non-seulement de la réduction du nombre de classes mais aussi des emplois d'appoint qui multiplient les élèves traités, tels que l'enseignement intensif de français, l'appui, l'assistantat, etc.).

30. Pour leur première année d'insertion, les novices souhaitent très souvent être dans un établissement à recrutement populaire, pour ne pas trop être importunées par les parents (Losego, 2015b). Par la suite, certaines aspirent à se retrouver dans des établissements plus socialement privilégiés.



Par ailleurs, la part de celles qui veulent être à temps très partiel (moins de 50%) a plus que doublé, même s'il s'agit d'effectifs de faible importance (de 1.3% à 2.9%). On notera tout de même qu'une part non négligeable d'entre elles (environ 17%) souhaite être engagée à un taux compris entre 50% et 99%, afin de mieux concilier travail et famille :

Le fait de ne pas travailler à 100%, ça c'est pour moi un énorme avantage, ça permet de quand même d'avoir du temps, ce que je prépare, le préparer comme il faut, et puis d'avoir quand même du temps pour la famille à côté, ça c'est vraiment un gros plus.

#### **Véronique, 2<sup>e</sup> année d'insertion**

Il peut s'agir aussi, de la part de certaines novices, d'un simple désir de garder du temps « pour soi... »

Et je pense que 100%, après je n'aurais pas beaucoup de vie à côté, je serais trop stress. Au moment où je peux avec l'argent m'en sortir, je travaillerai le moins possible.

#### **Rachel 2<sup>e</sup> année d'insertion**

D'ailleurs, certaines enseignantes qui ont déjà eu un emploi à 100% ont été surprises par la charge de travail et ne désirent plus revivre l'expérience :

Après, ben un 100% implique aussi un travail pas négligeable, enfin 100% que dans une classe... C'est vrai que je m'attendais pas à avoir autant, enfin voilà, il y a la classe à tenir au niveau ordre, il y a les enfants à tenir, il y a les parents à voir, enfin je trouve que ça fait beaucoup, beaucoup de choses que le 100% dans une classe oblige, en fait.

#### **Laure, 3<sup>e</sup> année d'insertion**

Ainsi, pour une partie des enseignantes novices, le bon emploi doit permettre de concilier sécurité économique, maîtrise de sa classe et « temps pour soi ». Il va sans dire que ces emplois situés entre 50 et 99% ont pour effet de générer d'autres temps « très partiels » ou « queues de poste », provoquant à leur tour un émiettement de l'emploi.

### **Des situations résiduelles de « précarité pédagogique »**

Une part des novices (11%) est encore en situation « pédagogiquement précaire » lors de la troisième année : elles ont souvent un emploi stable mais fragmenté (tableau 5). L'enquête qualitative (tableau 6) confirme que 3 enseignantes sur 21 enseignent dans plusieurs classes et même dans plusieurs bâtiments. Contrairement au temps partiel qui est la plupart du temps choisi, la fragmentation des emplois est subie. Certaines novices se sont persuadées que cela avait des avantages, comme le fait de ne pas prendre immédiatement la responsabilité d'une classe et de poursuivre par là une sorte de formation. En effet, enseigner dans plusieurs classes permet d'emmagasiner diverses expériences pour l'avenir :



Avec la tête que j'ai, je ne pourrais pas dire que dans 10 ans, je serai bonne. Une toute jeune, on lui dira qu'elle est jeune, qu'elle va s'améliorer. Moi, on va me dire que je vais me périmer, mais en tout cas pas que je vais m'améliorer. Donc me faire une expérience rapidement, c'est aussi ma volonté.

### Emma, 1<sup>re</sup> année d'insertion

Toutefois, à la fin de la première année déjà, pour la plupart des novices, l'expérience a assez duré. En définitive, il semble normal de mettre à profit la première année de précarité pour se former et d'obtenir l'emploi « normal » au cours de la deuxième année. En troisième année en tous cas, pour celles qui sont encore sur ce genre d'emplois, c'est la lassitude qui prime.

C'est juste pas gérable, enfin je veux dire : deux périodes et puis de partir dans les autres collègues à l'autre bout, puis je veux dire, d'avoir déjà un bout de matinée, alors déjà avec les élèves, c'est pas agréable de les quitter comme ça en milieu de matinée, ça a pas tellement de sens et puis au niveau de la médiation, c'est pas non plus fantastique, quoi. Je veux dire au niveau de la disponibilité, etc. Mais voilà, c'est comme ça, cette année...

### Axelle,<sup>31</sup> 3<sup>e</sup> année d'insertion

Si la situation globale s'améliore, on voit que ce n'est pas le cas pour tout le monde. Comment expliquer ces différences ? Si l'on classe les novices par modes d'accès à l'emploi, on constate que la qualité des emplois en troisième année n'est pas uniformément répartie (tableau 8). Il y a une certaine inertie de l'effet du mode d'accès.

Tableau 8 : évolution de la part des emplois uniques sur trois ans selon le mode d'accès à l'emploi

Mode d'accès à l'emploi	Année 1	Année 2	Année 3
Procédure formelle (compétences dossiers ou entretien)	76,50%	100%	100%
Stage et/ou remplacement dans l'établissement	71,7%	78,8%	88,5%
Effets de conjoncture (flexibilité, déficit ou urgence)	52,60%	82,4%	89,5%
Sociabilité/proximité	61,50%	76,9%	76,9%

Toutes les personnes ayant accédé à l'emploi par les modalités formelles sont sur un poste unique dès la 2<sup>e</sup> année. À l'opposé, celles qui ont trouvé leur emploi par des relations de sociabilité ou de proximité sont les plus nombreuses (23%) à rester sur un poste fragmenté. Dans une situation intermédiaire, se trouvent les novices entrées dans le métier par un stage ou un remplacement ou par un « effet de conjoncture » (à peu près 89%, comme la population globale interrogée, cf. tableau 5). On constate donc que la qualité des emplois obtenus grâce à des relations de sociabilité ou proximité reste encore faible après cette phase de trois ans.

31. Rappelons qu'Axelle (cf. *supra*) s'était félicitée de n'avoir pas eu à envoyer un dossier ni à passer un entretien pour trouver son emploi.



## Conclusion

Dans cet article, nous avons décrit la « qualité » des emplois obtenus par les enseignantes fraîchement diplômées de la HEP de Vaud dans l'enseignement primaire vaudois et nous avons constaté qu'elle est plutôt meilleure que celle des emplois obtenus dans les autres cantons romands hors-Genève. Cette qualité est décrite par quatre critères : la continuité de l'emploi au cours de l'année, le taux d'occupation, l'unicité de l'emploi (ou sa non-fragmentation) ainsi que les perspectives pour l'année suivante. Le taux d'occupation est le plus délicat à interpréter car un certain taux d'emploi partiel, voire très partiel, est souhaité par les enseignantes. Nous montrons qu'il y a un lien entre le taux d'emploi partiel et la fragmentation de l'emploi : l'emploi partiel choisi provoque de l'emploi partiel non choisi, et surtout de l'emploi « très partiel » non-chosi. C'est pourquoi des enseignantes sont conduites, pour obtenir un temps de travail suffisant, à cumuler plusieurs emplois à temps très partiel, obtenant ainsi des emplois fragmentés.

Puis nous avons identifié quatre modes d'accès à l'emploi : la procédure formelle, le stage ou remplacement, la sociabilité/proximité et les effets de conjoncture. Le mode le plus fréquent est celui des stages et remplacements, suivi du mode formel, puis des effets de conjoncture et enfin les relations de sociabilité/proximité. Le mode d'accès associé aux meilleurs emplois est la procédure formelle alors que la sociabilité/proximité et l'effet de la conjoncture sont associés aux plus mauvais emplois.

Dans une troisième partie, nous avons analysé l'insertion de ces novices sur trois ans. Leur situation s'améliore grandement selon les quatre critères choisis (continuité, taux d'occupation, unicité et perspectives). Par ailleurs, du point de vue du taux d'occupation souhaité, nous avons constaté un double mouvement de recherche du 100% et du temps très partiel (inférieur à 50%). Enfin, il faut noter un maintien en troisième année d'insertion d'un taux de fragmentation de l'emploi. Il est surtout associé au fait d'avoir trouvé son emploi par des relations de sociabilité/proximité. Ce mode d'accès au marché du travail se révèle donc le plus problématique.



## Références

- Akkari, A., & Broyon, M.-A. (2008). L'adéquation entre demande et offre d'enseignants en Suisse. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (8), 13-27.
- Amendola, C. (2015). Faire la classe. In C. Amendola, B. André, & P. Losego (dir.), *L'insertion subjective d'enseignantes novices* (p. 29-55). Lausanne : Haute Ecole Pédagogique de Lausanne.
- Amendola, C., André, B., & Losego, P. (2015). *L'insertion subjective d'enseignantes novices*. Lausanne : Haute Ecole Pédagogique de Lausanne.
- André, B. (2013). *S'investir dans son travail : les enjeux de l'activité enseignante*. Berne : Peter Lang.
- Boe, E. E., Cook, L. H., & Sunderland, R. J. (2008). Teacher turnover : Examining exit attrition, teaching area transfer, and school migration. *Exceptional Children*, 75(1), 7-31.
- Charles, F., & Clément, J.-P. (1997). *Comment devient-on enseignant ? : l'IUFM et ses publics*. Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg.
- CSRE (Éd.). (2014). *L'éducation en Suisse. Rapport 2014*. Aarau : Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.
- De Lièvre, B., Braun, A., Lahaye, W., & De Stercke, J. (dir.). (2013). *Education & formation, Numéro e-299 : Dossier : Insertion professionnelle des enseignants débutants en francophonie*.
- Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S., Veinstein, M., et al. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail. Consulté à l'adresse <http://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00978999/>
- Dubar, C. (1998). Réflexions sociologiques sur la notion d'insertion. In B. Charlot & D. Glasman (dir.), *Les jeunes, l'insertion, l'emploi* (p. 29-37). Paris : Presses Universitaires de France.
- Eme, B. (1997). Aux frontières de l'économie : politiques et pratiques d'insertion. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 103, 313-333.
- Gianettoni, L., Carvalho Arruda, C., Gauthier, J.-A., Gross, D., & Joye, D. (2015). Aspirations professionnelles des jeunes en Suisse : rôles sexués et conciliation travail/famille. *Social Change*. Consulté à l'adresse <http://www.socialchangeswitzerland.ch/?p=649>
- Giraud, O., & Lucas, B. (2009). Le renouveau des régimes de genre en Allemagne et en Suisse : bonjour 'néo maternalisme' ? *Cahiers du genre*, (1), 17-46.
- Girinshuti, C. (2014). *L'insertion professionnelle des enseignants : comment devient-on enseignant ?* (Projet de thèse). Université Genève/Haute Ecole Pédagogique de Vaud.
- Granovetter, M. (1973). The strength of weak ties. *American journal of sociology*, 78(6)1360-1380.
- Granovetter, M. (1995). *Getting a job : A study of contacts and careers*. Chicago : University of Chicago Press.
- Grossetti, M. (2008). Logiques sociales et spatiales de la création d'entreprises innovantes. *Géographie, économie, société*, 10(1), 5-7.
- Guibert, P., & Lazuech, G. (2010). Parcours professionnels et professionnalisation des enseignants du secondaire : des régularités du social aux trajectoires singulières. *Recherches en éducation*, (8), 50-62.
- Guibert, P., Lazuech, G., & Rimbart, F. (2008). *Enseignants débutants : faire ses classes : l'insertion professionnelle des professeurs du second degré*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Imazeki, J. (2005). Teacher salaries and teacher attrition. *Economics of Education Review*, 24(4), 431-449.
- Karsenti, T., & Collin, S. (2008). Pourquoi les nouveaux enseignants d'immersion ou de français langue seconde quittent-ils la profession ? *Résultat d'une enquête pancanadienne*. Ottawa, Canada : Association canadienne des professeurs d'immersion. Consulté à l'adresse [http://www.academia.edu/download/29562774/Karsenti2008\\_ACPI.pdf](http://www.academia.edu/download/29562774/Karsenti2008_ACPI.pdf)
-



- Karsenti, T., Collin, S., & Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568. <http://doi.org/10.1007/s11159-013-9367-z>
- Kieffer, A., & Tanguy, L. (2001). Les mouvements de la recherche sur l'insertion sociale, 1980-2000. *Education et sociétés*, 7(1), 95-109.
- Leavitt, H. B. (1992). *Issues and Problems in Teacher Education: An International Handbook* Howard B. Leavitt. Westport : Greenwood Press.
- Lessard, C. (2006). Le débat américain sur la certification des enseignants et le piège d'une politique éducative evidence-based. *Revue française de pédagogie*, (1), 3-3.
- Levy, R., Gauthier, J.-A., & Widmer, E. (2006). Entre contraintes institutionnelle et domestique : les parcours de vie masculins et féminins en Suisse. *The Canadian Journal of Sociology*, 31(4), 461-489.
- Liénard, G. (2001). Introduction. In G. Liénard (dir.), *L'insertion : défi pour l'analyse, enjeu pour l'action* (p. 7-19). Bruxelles : Mardaga.
- Lin, N. (1995). Les ressources sociales : une théorie du capital social. *Revue française de sociologie*, 36(4), 688-704. <http://doi.org/10.2307/3322451>
- Loriol, M. (1999). Qu'est-ce que l'insertion ? Propositions pour la formalisation théorique d'une notion pratique. In M. loriol (éd.), *Qu'est-ce que l'insertion ? : entre pratiques institutionnelles et représentations sociales*. Paris : L'Harmattan.
- Losego, P. (2015a). Les enseignantes novices et la collaboration. In C. Amendola, B. André, & P. Losego (dir.), *L'insertion subjective d'enseignantes novices* (p. 57-74). Lausanne : Haute Ecole Pédagogique de Lausanne.
- Losego, P. (2015b). Les parcours d'insertion. In C. Amendola, B. André, & P. Losego (dir.), *L'insertion subjective d'enseignantes novices* (p. 9-28). Lausanne : Haute Ecole Pédagogique de Lausanne.
- Losego, P., Amendola, C., & Cusinay, M. (2011). L'insertion subjective des novices de l'enseignement primaire : collaboration et sentiment de compétence. *Revue Suisse des sciences de l'Education*, 33(3), 479-494.
- Lothaire, S., Dumay, X., & Dupriez, V. (2013). Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école ? Revue de la littérature scientifique relative au turnover des enseignants. *Revue française de pédagogie*, (4), 99-126.
- Macdonald, D. (1999). Teacher attrition : A review of literature. *Teaching and teacher education*, 15(8), 835-848.
- Martineau, S., & Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education Journal*, 12(2).
- Martineau, S., & Vallerand, A.-C. (2008). Introduction : l'insertion professionnelle des enseignants : état des lieux et perspectives de recherche. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, (8), 99-118.
- Mukamurera, J. (1999). Le processus d'insertion professionnelle de diplômés en enseignement au Québec : une analyse de trajectoires. *Perspectives d'avenir en éducation*, 27(1), 64-79.
- OFS. (2003). *Vers l'égalité ? La situation des hommes et des femmes en Suisse. Troisième rapport statistique* (p. 216). Neuchâtel : Office fédéral de la Statistique (OFS). Consulté à l'adresse <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/news/publikationen.html?publicationID=348>
- OFS. (2014a). Indicateurs du marché du travail en comparaison internationale, 2e trimestre 2014. Office Fédéral de la Statistique. Consulté à l'adresse [http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/03/02/blank/data/03.html#parsys\\_3847](http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/03/02/blank/data/03.html#parsys_3847)



- OFS. (2014b). *Personnel des institutions de formation. Edition 2014* (p. 86). Neuchâtel : Office Fédéral de la Statistique. Consulté à l'adresse <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/22/publ.html?publicationID=5598>
- OFS. (2015). *Grandes régions : personnes actives occupées à plein temps et à temps partiel selon le sexe et la nationalité*. Office Fédéral de la Statistique. Consulté à l'adresse <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/03/02/blank/data/03.html>
- Périer, P. (2014). *Professeurs débutants : les épreuves de l'enseignement*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ramé, S. (1999). *L'insertion professionnelle et sociale des néo-enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- Ramé, S. (dir.). (2002). *Insertions et évolutions professionnelles dans le milieu enseignant*. Paris : L'Harmattan.
- Rayou, P., & Ria, L. (2009). Former les nouveaux enseignants. Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels. *Éducation et sociétés*, 23(1), 79–90.
- Rey, J., & Gremaud, J. (2013). Collaborer pour s'insérer ? *Education et Formation*, 67–77.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.





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

**Marie Anne BROYON<sup>1</sup>** (Haute Ecole Pédagogique du Valais, Suisse)

Dans cette contribution, nous nous intéressons aux particularités du parcours d'insertion des enseignants<sup>2</sup> issus de la migration dans le système éducatif suisse. L'étude abordée dans cet article repose sur l'analyse secondaire de 29 entretiens semi-directifs menés avec des enseignants d'origine étrangère durant leurs premières années d'insertion, ceci dans le cadre de deux recherches distinctes. A partir de leur discours, nous chercherons à savoir pourquoi ces enseignants particuliers ont choisi cette profession et si le fait d'être issus de la migration a un impact sur la manière dont ils vivent leur insertion professionnelle en Suisse romande<sup>3</sup>. Dans un deuxième temps, nous comparerons les défis et difficultés rencontrés par ces enseignants novices avec ceux des enseignants issus de la migration dans des pays occidentaux qui font face à un fort taux d'immigration. Les résultats de notre analyse montrent que le fait d'être issus de la migration a bien un impact sur l'insertion des enseignants novices pourtant scolarisés et formés en Suisse. Par ailleurs, certaines des difficultés mentionnées par les enseignants de notre échantillon sont semblables à celles rencontrées par les enseignants issus de la migration récente dans d'autres pays.

**Mots clés :** Enseignants issus de la migration, insertion, formation, choix du métier, recherche d'emploi, identité, pédagogie interculturelle, métacognition, décentration culturelle.

### **Introduction**

Depuis plusieurs années, le nombre d'étudiants issus de la migration ne cesse d'augmenter dans les institutions suisses de formation d'enseignants. Cependant durant leur formation, ces étudiants particuliers font régulièrement part de leur crainte d'être discriminés sur le marché de l'emploi une fois leur diplôme en poche ou de rencontrer plus de problèmes que les autres sur le terrain notamment en terme de collaboration avec les parents d'élèves. Par ailleurs, lorsqu'ils sont interrogés, ils relatent des parcours

---

1. Contact : Marie-Anne.Broyon@hepvs.ch

2. Dans le présent document, les termes employés pour désigner des personnes sont pris au sens générique; ils ont à la fois valeur d'un féminin et d'un masculin.

3. La partie francophone de la Suisse



beaucoup plus « chaotiques » que les enseignants suisses (Changkakoti & Broyon, 2013 ; Broyon & Changkakoti, 2015). Ceci nous porte à croire que la transition entre un statut d'étudiant pas toujours stable à celui d'un professionnel de l'enseignement pourrait être plus délicate chez les enseignants issus de la diversité culturelle que chez les enseignants d'origine suisse d'où l'intérêt de s'intéresser à leur insertion professionnelle. Ce phénomène peut aussi être amplifié par le fait que cette transition arrive à un moment de leur vie où le développement identitaire culturel (cultures d'appartenances) se mêle fortement au développement identitaire professionnel. Enfin très peu de recherches existent dans ce domaine dans les pays francophones en général (Niyubahwe, Mukamura & Jutras, 2013) et à notre connaissance aucune recherche sur le sujet n'a encore été menée en Suisse romande.

## Cadre contextuel et conceptuel

Dans cette partie nous définirons le concept d'insertion en montrant qu'il est plurivoque ; nous aborderons ensuite le contexte d'insertion des enseignants issus de la migration en Suisse et nous terminerons sur une revue des recherches effectuées dans ce domaine dans les pays à forte immigration.

### L'insertion professionnelle

L'insertion professionnelle se situe à un moment charnière de la vie professionnelle du jeune enseignant. Placée entre la formation initiale et l'entrée dans le métier, l'insertion est décrite comme une période d'essais et de tâtonnements pendant laquelle l'enseignant débutant élabore son « moi professionnel » (Nault, 1999). Pour Lamarre (2003), il s'agit d'une expérience de vie au travail, d'une étape de survie pendant laquelle le jeune enseignant doit constamment s'adapter, évoluer et trouver seul des stratégies pour s'en sortir. C'est un moment clé dans la vie de l'enseignant car la manière dont il sera vécu va influencer la dynamique motivationnelle qui l'animera tout au long de sa vie professionnelle (Hétu, Lavoie & Baillauquès, 1999 ; Raymond, 2001). Mais cela va s'en dire que les caractéristiques personnelles de l'enseignant débutant, tout comme son parcours ou ses motivations à entrer dans la profession, vont avoir une influence sur la manière dont il va vivre son insertion. Ces éléments auront aussi un impact sur sa manière de réagir lorsqu'il devra faire face à des situations difficiles (Lamarre, 2003). À ces facteurs individuels, Martineau et Vallerand (2005) ajoutent des éléments contextuels comme la qualité de la formation initiale reçue, le degré de compétence atteint à la fin de cette formation, l'encadrement obtenu en cours de stages et les mesures de soutien présentes lors de l'insertion. Le contexte d'insertion joue aussi un rôle important puisque l'insertion peut aussi être considérée comme un processus socialement construit (Bourque & al., 2009). Ainsi, l'identité professionnelle en construction se consolide de manière progressive par l'appartenance à un réseau de relations, mais aussi par l'identification à une communauté, à une



organisation et à une école. Enfin, le moment de la recherche d'emploi, le type et le statut d'emploi obtenu, le pourcentage choisi ou non, l'adéquation entre formation et emploi, vont aussi avoir un impact sur l'insertion des enseignants débutants (Mukamurera, 2011).

### **Contexte de formation et d'insertion des enseignants issus de la migration en Suisse**

Comme la plupart des systèmes éducatifs des pays industrialisés, le système éducatif suisse est de plus en plus confronté à la diversité culturelle et linguistique des élèves. En 2013/2014, dans la région lémanique (Genève, Valais, Vaud), 35,7% des élèves de l'école obligatoire étaient d'origine étrangère et plus de 35% d'entre eux avaient pour langue maternelle une autre langue que la langue d'enseignement (Office Fédéral de la Statistique [OFS], 2015<sup>4</sup>). En outre, la proportion des classes qualifiées de « très hétérogènes » a fortement augmenté en Suisse depuis les années 90, spécialement dans les filières d'enseignement les moins prestigieuses, réservées aux élèves les plus faibles, dans lesquelles le pourcentage d'élèves issus de la diversité culturelle est passé de 27% en 1990/91 à environ 42% aujourd'hui (OFS, 2015). Toutefois, la diversité des élèves est loin d'être reflétée par celle du corps enseignant. Les mêmes statistiques (OFS, 2015) montrent qu'en 2013/2014, le pourcentage d'enseignants étrangers possédant un diplôme suisse ou un diplôme étranger<sup>5</sup> et exerçant dans la scolarité obligatoire en Suisse était de 5,1% avec une répartition qui diffère du simple au double entre le préscolaire/primaire (3,0 et 3,7%) et le secondaire I (8,1%). Néanmoins, ces chiffres ne reflètent pas tout à fait la réalité de la diversité culturelle et linguistique des enseignants puisque les enseignants de la première ou de la deuxième génération ayant obtenu la nationalité suisse ne sont pas comptabilisés. Par ailleurs, certaines enquêtes en cours montrent une évolution qui va dans le sens d'une représentativité en forte croissance d'étudiants issus de la migration dans les institutions de formation suisses (Beck, Bischoff & Edelmann, 2014 ; Beltron, 2013 ; Luginbühl, Kosorok & Labhart, 2013). Cette évolution est due, en grande partie, au fait que les jeunes secondos (Bolzman, Fibbi & Vial, 2003) issus des migrations des pays de l'ex-Yougoslavie et du Portugal sont maintenant en âge d'entrer sur le marché du travail.

Pourtant, même si les éléments statistiques montrent que l'accès à la formation pour les étudiants issus de la migration semble être en voie d'amélioration, du moins dans certaines institutions, l'équité d'accès n'est pas

---

4. Récupéré du site de l'OFS (office fédérale de la statistique), section Education, Science <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15.html>

5. Il est à signaler que le métier d'enseignant a longtemps été réservé aux seuls ressortissants suisses. Depuis la mise en place des accords bilatéraux avec l'Europe sur la libre circulation des personnes (2002), il existe, pour les enseignants étrangers, la possibilité de faire reconnaître un diplôme étranger par la CDIP. En moyenne 500 diplômes étrangers sont reconnus par année, tous degrés confondus. Toutefois, le recrutement d'enseignants possédant un diplôme étranger reste faible, surtout au degré primaire.



optimale. Plusieurs hypothèses peuvent être avancées pour expliquer cette situation (Broyon & Changkakoti, 2015). D'une part, le processus de sélection des futurs enseignants n'est pas forcément favorable aux jeunes venant d'horizons culturels autres que celui du monde scolaire. En effet, quand il existe une sélection à l'entrée de la formation, les bons élèves, proches de la culture scolaire ont plus de chances d'être retenus que les jeunes provenant de milieux sociaux et ethnoculturels différents qui ont souvent suivi une trajectoire scolaire plus sinueuse. D'autre part, un processus de discrimination silencieuse situé en amont tend à décourager de nombreux élèves d'origine étrangère de faire des études supérieures. Enfin, il n'est pas impossible qu'un souhait pour un meilleur retour sur l'investissement éducatif pousse les bons étudiants issus de la migration à choisir des métiers mieux payés que ceux de l'enseignement (Broyon & Changkakoti, 2015 ; Edelmann, 2008).

En ce qui concerne ce public spécifique, l'équité pédagogique laisse aussi à désirer. En effet, très peu de place et de poids sont donnés à l'éducation à la diversité ou à la langue d'origine dans les plans d'études et les cursus de formation. Plus grave encore, les recherches suisses en cours ont montré que la diversité culturelle des futurs enseignants est généralement gommée, voire ignorée durant la formation (Broyon & Changkakoti, 2015 ; Edelmann & Beck, 2014). L'équité externe ou l'équité d'accomplissement qui consiste à examiner les chances équivalentes de se réaliser professionnellement pour des personnes ayant un même niveau de formation semblent aussi poser problème. En effet, les recherches menées en Suisse alémanique ont mis en avant le fait que ces étudiants issus de la migration ressentent un besoin d'encadrement plus important que les autres pour s'insérer dans la profession, et ceci plus particulièrement lors de la démarche de recherche d'emploi (Edelmann & Beck, 2014). En Suisse romande, nous n'avons pas beaucoup d'informations concernant ces derniers éléments c'est pourquoi il nous semble intéressant d'examiner des données préexistantes sur la diversité culturelle et linguistique des enseignants sous l'angle plus spécifique de l'insertion professionnelle.

### **L'insertion des enseignants issus de la migration dans les pays à forte immigration**

Dans une recension des études effectuée sur l'insertion des enseignants issus de la migration au Canada, en Australie, en Grande-Bretagne et en Israël, Niyubahwe, Mukamura & Jutras (2013) ont révélé que les enseignants immigrants, arrivés à l'âge adulte dans leur pays d'accueil, peuvent être confrontés à de nombreux défis. Pour ces auteures, l'insertion professionnelle des enseignants migrants est caractérisée par des difficultés d'accès à l'emploi, des difficultés d'intégration à la culture ou à l'équipe de l'établissement scolaire, des difficultés de non-reconnaissance des compétences acquises dans leur expérience professionnelle antérieure et des difficultés d'adaptation au rôle professionnel et au nouveau contexte d'enseignement. Les mêmes difficultés se retrouvent dans d'autres études effectuées



dans ce domaine en Australie (Reid, Collins & Singh, 2014) et en Nouvelle-Zélande (Stanyon, 2013). Toutefois, la plupart de ces études montrent que l'insertion des enseignants issus de la migration récente s'avère moins difficile quand ces derniers bénéficient de mesures formelles d'accueil et d'accompagnement au sein de leur établissement.

Comme mentionné plus haut, les difficultés rencontrées par les enseignants issus de la migration récente se situent à plusieurs niveaux. Pour ce qui concerne l'accès à l'emploi, ces enseignants rencontrent régulièrement des problèmes de reconnaissance de leurs diplômes et ceci, bien qu'ils aient suivi une formation universitaire et qu'ils aient eu une expérience préalable dans leur pays d'origine. Cette non-reconnaissance les oblige à effectuer une formation complémentaire, parfois très coûteuse et sans aucune garantie de trouver un emploi à la clé ; le taux de chômage et de sous-emploi de cette population étant beaucoup plus élevé que chez les natifs. Enfin, s'ils obtiennent un poste, ils reçoivent souvent les classes les plus difficiles, celles dont les enseignants natifs ne veulent pas (Niyubahwe, Mukamura & Jutras, 2013).

Leurs problèmes d'intégration dans l'établissement sont souvent liés à une mauvaise connaissance du système scolaire, à des difficultés de communication avec les collègues ou avec la direction qui débouchent sur une mise à l'écart ou des actes discriminatoires voire racistes pour les enseignants issus de minorités visibles. Par ailleurs, l'intégration dans un système scolaire inconnu provoque parfois des conflits de valeurs ayant une répercussion sur leurs pratiques pédagogiques. Ils rencontrent également des problèmes de maîtrise de la langue d'enseignement ce qui peut altérer la gestion de classe tout comme la non-compréhension des codes culturels. Leur accent pose aussi souvent problème dans la communication avec les élèves, avec leurs collègues ou avec les parents. Certains éléments contextuels contribuent à aggraver la situation comme le fait de devoir créer du matériel didactique alors qu'ils ont été habitués à du matériel standardisé ou de passer de classes très homogènes à des classes multiculturelles ou très hétérogènes au niveau socio-économique. Le manque de respect affiché par les élèves et des parents peut aussi être très déstabilisant notamment pour les enseignants qui proviennent de pays où les enseignants jouissent d'un statut social élevé. Pour faire face à ces difficultés, les enseignants issus de la migration ont alors tendance à recourir à des stratégies qui leur semblaient efficaces dans leur pays d'origine mais qui sont totalement incompatibles avec celles pratiquées dans le système scolaire du pays d'accueil (Niyubahwe, Mukamura & Jutras, 2013).

Le fait de suivre une formation d'enseignant dans le pays d'accueil ne semble pas forcément atténuer les défis et les difficultés à surmonter. Ainsi, les recherches effectuées sur les étudiants issus de la migration dans les institutions de formation au Canada rapportent des difficultés d'insertion similaires à celles qui ont été évoquées plus haut (Duchesnes, 2008 ; Mujawamariya, 2010). Par exemple, le fait de ne pas bien connaître le système éducatif et la philosophie éducative du pays d'accueil tout comme le fait de



se référer à des pratiques pédagogiques en vigueur dans leur pays d'origine entraînent souvent des difficultés d'adaptation telles qu'elles mettent en danger la réussite des stages (Duchesnes, 2008). Pour les étudiants issus des minorités visibles, les problèmes rencontrés durant la formation semblent même être amplifiés car en plus des habituels problèmes de maîtrise de la langue d'instruction, ces étudiants font l'objet de discriminations. Ainsi, ils ne sentent pas les bienvenus dans les stages, ils ne sont pas intégrés dans les groupes de travail par les étudiants blancs et plus grave encore, certains de leurs professeurs font preuve d'une attitude discriminatoire à leur égard pendant les cours ou lors des évaluations (Mujawamariya, 2010). En revanche, durant les stages, ces étudiants se sentent généralement bien accueillis par les élèves, en particulier par les élèves qui sont également issus des minorités visibles. Ce dernier élément peut être mis en lien avec les résultats des recherches Nord-Américaines qui montrent que les enseignants issus de la diversité ethnoculturelle ont un impact très positif sur l'intégration scolaire des enfants issus des minorités en leur servant de modèle d'intégration et en utilisant des méthodes pédagogiques mieux adaptées (Ladson-Billings, 2011 ; Villegas & Irvine, 2010).

## Aspects méthodologiques

Dans cette recherche, nous avons effectué une analyse secondaire des données récoltées dans le cadre de deux recherches auxquelles nous avons participé à la fois comme membre du groupe initiateur et comme chercheuse. Nous avons analysés 7 entretiens exploratoires menés par membres de notre équipe avec des enseignants issus de la diversité dans le prolongement d'une recherche qualitative sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP romandes et du Tessin (GRSIE, 2008) et 23 entretiens menés par des chercheurs ou des étudiants de master dans le cadre d'une recherche sur la diversité linguistique et culturelle des enseignants à Genève et en Valais (Akkari, Broyon & Changkakoti, 2012). Pour ces deux recherches, les critères liés à la migration retenus étaient le plurilinguisme déclaré, la naissance à l'étranger, l'origine étrangère de l'un des parents au moins ou la nationalité étrangère. Les éléments communs aux deux guides d'entretien nous ont permis d'effectuer une analyse systématique de contenu en nous focalisant sur les éléments en lien avec l'insertion.

Les enseignants sélectionnés pour cette étude étaient en fonction depuis plus d'une année (généralement entre une année et trois ans) ils avaient tous suivi leur scolarité obligatoire en Suisse et étaient tous passés par une institution de formation d'enseignants en Suisse (bachelor ou master selon le degré d'enseignement). Pour les enseignants du primaire genevois, certains effectuaient encore leur stage en autonomie lors de leur dernière année de formation (c'est-à-dire en quatrième année de formation), ce qui correspond à la première année d'insertion dans les autres cantons romands. Parmi la dizaine d'enseignants du secondaire I et II interrogés, certains étaient en fonction depuis un peu plus longtemps mais nous les avons conservés dans l'échantillon parce que leur parcours d'insertion



montrait bien les difficultés qui peuvent être rencontrées pendant cette période charnière. En ce qui concerne les variables individuelles, plus de deux tiers des enseignants interrogés étaient des enseignantes. La plupart étaient nés en Suisse et avaient obtenu la nationalité suisse. En revanche, s'ils étaient plurilingues, ils étaient presque tous allophones au début de leur scolarité. Il est à signaler que les enseignants genevois issus de la diversité ont souvent plusieurs nationalités (2 parfois 3) et des parents binationaux alors que dans les autres cantons, les parents des enseignants proviennent généralement d'une même communauté. Leurs origines correspondent aux origines les plus représentées dans la population scolaire romande : Portugal, Espagne, Italie, Kosovo, Serbie, Turquie et Maghreb pour Genève (OFS, 2015).

La méthode utilisée pour l'analyse est une analyse systématique de contenus effectuée sur les transcriptions à l'aide du logiciel N'Vivo. Cette analyse repose sur un travail de codage et de classement des contenus (Miles & Huberman, 1984) permettant de faire émerger des thèmes récurrents avec un minimum d'a priori. Nous avons adopté une démarche flexible, procédant par va-et-vient entre recueil de données, théorie et premières analyses. Les catégories retenues pour l'analyse sont les suivantes : le choix du métier, les représentations du métier (personnelles ou au sein de la communauté d'appartenance), la recherche d'emploi et les modalités d'embauche, la socialisation professionnelle (relations avec les élèves, les collègues, la direction et les parents), les cultures d'appartenance versus la culture professionnelle et les pratiques spécifiques, notamment l'influence de leur parcours scolaire en tant qu'élève issu de la migration sur la prise en compte de la diversité au sein de la classe.

## Résultats de l'étude

Pour faciliter la lecture, nous avons regroupé les catégories d'analyse évoquées plus haut sous quatre dimensions : le choix de la profession, la recherche d'emploi et les modalités d'embauche, la socialisation professionnelle et la culture d'appartenance versus la culture professionnelle.

### Le choix de la profession

Les facteurs motivationnels généralement présents dans le discours des enseignants lorsqu'ils ont à expliquer le choix de leur profession comme l'amour des enfants, la vocation, l'envie de transmettre, l'héritage familial ou la rencontre pendant leur scolarité avec des enseignants qui incarnent cette fonction (Berger & D'Ascoli, 2011), se retrouvent dans les propos des enseignants issus de la migration. Mais d'autres facteurs présents dans le discours des enseignants de notre échantillon semblent plus spécifiquement liés à l'expérience migratoire comme le fait d'avoir été l'aîné dans la fratrie, les valeurs à transmettre, l'impératif de gagner rapidement sa vie ou les représentations positives du métier d'enseignant au sein de la famille ou de la communauté d'origine.



### **Apprécier le contact avec les enfants et l'envie de transmettre**

La première motivation évoquée est le goût du contact et du travail avec les enfants ou les adolescents : « *Le challenge de capter l'attention des élèves de cet âge où ils sont un peu dans la rébellion, dans la recherche d'une identité* » (Nour, origines suisse et libanaise). Le rôle de « passeur » de l'aîné, décrit par Perregaux, Changkakoti, Hutter, Gremion, & Lecomte Andrade (2006), aidant ses cadets à entrer dans la langue et dans les normes du pays d'accueil, est relaté par plusieurs enseignants interrogés. « *j'ai vraiment toujours eu ce rôle d'aide scolaire pour mes frères et sœurs et c'est vraiment un monde qui m'a toujours accompagnée durant toute ma scolarité et qui est quelque chose où je me sentais à l'aise* » (Illira, originaire du Kosovo). Cette enseignante ayant entamé un master en enseignement spécialisé, on peut imaginer que ce type d'expériences a aussi contribué à la réorientation de ceux et celles qui se dirigent vers le travail en classes d'accueil, dans le soutien ou l'enseignement spécialisé. Une expérience d'encadrement dans le domaine sportif peut aussi donner l'envie d'enseigner ; il s'agit parfois d'une envie si forte qu'elle va même jusqu'à détourner le jeune adulte d'entrer dans une formation prestigieuse :

*Par mon expérience et mon niveau j'ai pu en fait encadrer dans mon club tous les mercredis depuis l'âge de seize ans tous les nouveaux... c'est moi qui leur apprenais les bases et j'ai remarqué que cette relation me plaisait en fait. De voir une progression, d'inculquer des bases, des savoirs, etc., et bien cela a peu à peu révélé en fait cette envie de devenir enseignant on va dire. Mais au moment de faire le choix, après le collège, il y avait un peu ce tiraillement du coup... cela a été un peu à pile ou face on va dire le choix d'aller à l'École Polytechnique Fédérale ou de me rabattre sur ma première idée. (Rafael, originaire du Portugal).*

Plus interpellant, le fait de ne pas avoir apprécié l'école ou de ne pas avoir accepté la manière dont l'institution scolaire a traité un membre de la fratrie peut aussi influencer le choix de cette profession, mais dans tous les cas, il est couplé avec une forte envie de vouloir changer l'institution.

### **La vocation et l'enseignant modèle**

La dimension vocationnelle en lien avec l'amour des enfants ou de l'école se retrouve dans les propos de beaucoup d'enseignants interrogés : « *C'est un rêve de petite fille* » (Zana, Kurde originaire de Turquie), « *J'ai toujours adoré les enfants* » (Flavia, originaire du Portugal), « *J'ai toujours aimé l'école, j'ai toujours été une bonne élève* » (Lucia, originaire d'Italie). Par ailleurs, la rencontre avec un enseignant modèle est très souvent placée à la base de cette vocation : « *J'ai eu, bien entendu, des bons professeurs qui ont certainement été des formes de modèles à un moment donné, qui ont pu m'influencer ... un peu inconsciemment oui* » (Luca origines italienne et polonaise), « *C'est surtout des enseignants qui étaient des modèles pour moi* » (Diljan, originaire du Kosovo) et ceci plus encore si l'enseignant a pris le temps d'expliquer les choses ou de s'intéresser à leur culture d'origine :



*C'était une découverte elle a pris le temps de m'expliquer... Elle avait des rapports différents aussi avec ma maman, elle discutait avec ma maman... Quand ça touche aussi la sphère familiale et qu'on s'intéresse à notre culture alors qu'on ne l'a jamais fait avant, c'est énorme, ça valorise. (Illira, originaire du Kosovo).*

### **Les héritiers ou l'héritage compensatoire**

Un bon tiers des enseignants interrogés ont des parents proches (parents, oncles, tantes, grands-parents) dans le métier «*Mon père est enseignant, c'est lui qui a intégré pour la première fois des jeunes avec un handicap, j'ai donc entendu un discours positif à la maison*» (Indira, originaire du Sri Lanka adoptée par une famille suisse). Cette appartenance à une famille d'enseignants ou travaillant dans le relationnel n'est pas particulier à l'échantillon concerné puisque cet élément est présent dans la population enseignante en général (Guibert & Lazuech, 2007). Le cas de trois enseignants issus de la diversité est un peu spécifique, car la vocation d'un parent non réalisée ou réalisée plus tardivement semble avoir fonctionné comme une injonction plus ou moins tacite à choisir ce métier.

*J'ai ma mère qui plus tard en fait... j'avais déjà commencé cette formation et elle a décidé de se reconvertir et puis, elle devenue éducatrice de la petite enfance... Du coup elle a trouvé sa voie et puis je pense qu'elle m'a un petit peu guidé là-dedans, alors qu'elle n'était pas du tout enseignante (Rafael, originaire du Portugal).*

Notons que ce type d'héritage compensatoire avait déjà été observé dans des familles suisses lors d'une recherche préalable sur l'insertion des enseignants (Broyon & Changkakoti, 2008).

### **L'importance accordée à la formation ou au statut d'enseignant dans la famille ou la communauté**

Les études supérieures, encore considérées comme un ascenseur social, font partie d'une stratégie d'intégration fortement encouragée par les parents. En revanche le choix de la profession enseignante est apprécié différemment selon l'origine ethnoculturelle ou le statut socio-économique de la famille. Ainsi, pour certains parents d'origine modeste, il s'agit d'un choix valorisant, surtout si la profession est bien perçue dans la société d'origine :

*Il y avait quand même cette fierté, là de dire voilà, fille d'émigrés, mes parents sont venus pour travailler ici pour avoir de l'argent... et finalement, je me retrouve à l'université, et puis après dans un poste d'enseignante. Pour nous c'était encore quelque chose d'assez prestigieux, dans le sens que dans le village d'où je viens, être enseignante ce n'est pas rien (Alessia, originaire d'Italie).*

Alors que d'autres parents migrants, mieux formés, trouvent la formation d'enseignant moins prestigieuse que d'autres études : «*On vient d'une famille qui vient d'ailleurs donc c'est important de faire des études et puis pour eux,*



être enseignant. Ce n'était pas assez» (Mila, originaire de Serbie). Pour certains, devenir enseignant peut également être considéré comme une stratégie identitaire qui est de faire entrer une diversité plus grande dans le bastion encore assez monoculturel de l'enseignement : «...mais tu pourrais faire évoluer les mentalités dire que ben oui il y a des Kosovars qui peuvent enseigner, qui peuvent devenir enseignants» (Curligna, originaire du Kosovo). A noter toutefois, que cette perception de l'enseignant comme symbole d'intégration est moins présente dans le discours des enseignants genevois ou des enseignants provenant de migrations plus anciennes (espagnole, italienne).

### **Le choix par défaut ou par nécessité**

Pour les enseignants du secondaire, le choix d'entrer dans cette profession est souvent un deuxième choix ou un choix par défaut. Certains n'ont pas réussi à entrer dans une profession choisie au préalable, d'autres ont suivi des études qui n'offrent pas vraiment d'autres débouchés que l'enseignement : «Non ce n'était pas un choix premier, c'était une conséquence du fait que je m'intéressais à la philosophie et à l'histoire, et je me disais que j'allais sûrement pas avoir énormément de boulot possible avec ces matières-là.» (Jan, origines italienne et polonaise). Ce choix par défaut est fréquemment mentionné par les enseignants du secondaire en formation, aussi il ne s'applique pas qu'aux enseignants issus de la migration (Keck, Berweger, Denzler, Bieri Buschor & Kappler, 2012 ; Malet, 2008).

Le choix délibéré d'une formation professionnalisante qui n'est pas trop longue afin d'être assez vite autonome sur le plan financier est aussi un élément avancé par certains enseignants du primaire. Par ailleurs, un enseignant du secondaire relève que :

*C'était déjà difficile pour mon père quand il a appris que le collègue c'était cinq ans... il pensait que j'allais faire un apprentissage ; après quand il a appris que j'allais faire les lettres... eux ils étaient plus terre à terre, ils voulaient que j'aie un (vrai) métier (Diljan, originaire du Kosovo).*

Cela répond bien aux injonctions sociales que subissent généralement les étudiants non issus de milieux favorisés à gagner au plus vite une autonomie financière et morale vis-à-vis de leurs parents (Lahire, 2003).

### **La recherche d'emploi et les modalités d'embauche**

Baucoup d'enseignants issus de la migration relèvent le poids des dimensions sociales et politiques dans le processus de recrutement local. Le fait de ne pas être de la commune ou de ne pas faire partie du réseau du directeur est un handicap auquel s'ajoutent le type de permis d'établissement et l'origine étrangère rendue visible par le nom ou l'apparence physique :

*J'ai essayé beaucoup d'échecs, beaucoup de refus... Je l'ai eu senti quand je me présentais et que je disais mon nom de famille, j'ai senti tout de suite, souvent au téléphone, une réticence. «Ah, ce nom de famille vient d'où ?» (Mila, originaire de Serbie).*



Pour les enseignants du secondaire, c'est encore plus apparent lorsqu'il y a peu de postes à pourvoir dans les branches enseignées :

*S'il y avait du travail, mon nom à consonance étrangère ce ne serait pas important. Après je me dis qu'il y a peu de postes, peut-être qu'à ce moment-là quand il faut sélectionner plus ou moins consciemment, on va peut-être préférer un nom à consonance bien d'ici. (Jan, origines italienne et polonaise).*

Lors des entretiens d'embauche, le fait d'être musulman semble poser problème aux autorités scolaires de cantons historiquement catholiques. Ainsi certaines questions reviennent fréquemment : «*Est-ce que vous êtes une musulmane pratiquante... qu'est-ce que vous allez faire de cette religion, de votre religion dans votre classe*» (Zana, Kurde originaire de Turquie).

Certains enseignants issus des pays de l'ex-Yougoslavie rapportent des entretiens d'embauche très pénibles durant lesquels ils ont longuement été questionnés quant aux risques de collusion avec les parents de même origine ou aux risques de relations conflictuelles avec les élèves et les parents appartenant au camp opposé (guerre des Balkans). Toutefois, les parcours spécifiques relevant d'une «*bonne intégration*», le fait de revendiquer une certaine ouverture culturelle et surtout le fait de parler une langue très présente dans la population scolaire du lieu de postulation représentent des atouts qui peuvent faire pencher favorablement la balance lors de l'entretien d'embauche. En outre, le fait d'avoir pour langue maternelle une langue enseignée à l'école est un atout indéniable pour obtenir un poste.

Lors de l'embauche, l'identification à une population culturellement diverse participe généralement au choix d'exercer ou non dans un établissement scolaire. En effet, la plupart des enseignants interrogés préfèrent ou préféreraient travailler dans un établissement où l'hétérogénéité culturelle est grande comme les établissements du REP (réseau d'éducation prioritaire) et les classes d'accueil à Genève ou les grands centres scolaires dans les autres cantons. En premier lieu parce qu'ils l'ont l'habitude de côtoyer la diversité culturelle et qu'ils savent comment la gérer, mais c'est aussi une manière d'éviter que leur légitimité soit remise en cause dans des quartiers ou des villages périphériques où le niveau socioéconomique des parents est plus élevé.

### **La socialisation professionnelle**

Nous pouvons relever divers éléments dans le discours des enseignants interrogés qui montrent les avantages que représentent les enseignants issus de la migration pour les élèves et plus particulièrement pour les élèves migrants. Le premier contact avec les élèves se passe généralement très bien. Et, si le nom ou l'aspect physique de l'enseignant peuvent faire naître une certaine curiosité concernant l'origine de l'enseignant, ce sont aussi des éléments qui facilitent le contact avec les élèves notamment avec les élèves d'origine étrangère avec qui, il se crée tout de suite une certaine connivence «*Je me présentais, j'écrivais mon nom au tableau et forcément*



*cela suscitait une curiosité chez mes élèves ce qui faisait une première accroche avec eux qui était positive.»* (Jan, origines italienne et polonaise). Il y a aussi le fait d'être un modèle de réussite pour les élèves d'origine étrangère, un élément très présent dans la littérature (Guyton, Saxton & Wesche 1996 ; Jones, Young & Rodriguez, 1999 ; Ochoa, 2007) :

*Je parlais justement de ces élèves qui venaient d'arriver, qui se sentent pas du tout appartenir à la culture d'ici et du coup de voir des personnes d'une culture différente, mais qui sont enseignants, qui sont quand même importants, du coup là ils disent ah oui, moi aussi je peux.* (Laetitia, originaire d'Espagne).

Ou plus généralement, le fait de se voir comme modèle pour tous les migrants y compris les parents d'élèves *«De voir un enseignant de couleur, cela leur offre un petit espoir de pouvoir faire un jour autre chose que de la conciergerie»* (Indira, originaire du Sri-Lanka adoptée par une famille suisse).

Chez les enseignants issus de la migration, le fait d'avoir eu un parcours similaire a fait développer des compétences et des attitudes particulières qui permettent aux élèves primo-arrivants de se sentir mieux acceptés et reconnus. *«Nous aussi on a passé par là. Un jour on a été à leur place : on sait ce que sait d'être au fond de la classe et ne rien comprendre de ce qui était dit»* (Fabienne, originaire du Portugal). Certains enseignants ont mal vécu les préjugés et l'indifférence aux différences dans leur propre parcours et sont ainsi prévenus contre ce type d'attitudes. Ils sont donc plus sensibles aux différences, à toutes les différences. Enfin, plusieurs enseignants interrogés relèvent qu'ils font très attention à ne jamais catégoriser les élèves dans une culture, une classe sociale ou un comportement.

En ce qui concerne la relation école parents, nous relevons que les apports d'un parcours de migration sur la relation et la communication avec les parents issus de la migration sont des éléments très présents dans le discours des enseignants interrogés. La proximité des expériences et la connaissance de langues autres sont des atouts incontestables quand il est important pour l'enseignant de comprendre et surtout, de se faire comprendre. Toutefois, cette proximité est vécue comme à double tranchant quand l'enseignant partage une origine commune avec ses interlocuteurs. En effet, si elle permet l'établissement d'une relation de confiance qui favorise l'écoute, elle peut aussi entraîner des demandes de traitement de faveur et ceci, aussi bien de la part des élèves que de leurs parents :

*Ils pensent qu'on sera plus compatissant envers leurs enfants du fait qu'on est de la même origine peut-être qu'on va laisser passer des choses peut-être qu'on sera plus gentil et quand on applique finalement les mêmes règles qu'avec les autres, là cela pose problème...* (Mila, originaire de Serbie).

Certains enseignants relèvent aussi le contraste entre des parents d'élèves issus de certaines cultures qui ne contestent jamais les décisions des enseignants : *«Ils ont une confiance tellement aveugle envers les enseignants,*



que..., au contraire, ils sont presque à genoux» (Carla, originaire d'Espagne) et d'autres trop présents et trop pressants: «Il y a des personnes qui, enfin, les parents d'une certaine culture qui sont, enfin pas tous, mais... ce sont des parents qui sont très présents, et déjà dans la manière de s'exprimer et tout, on se sent presque agressé quelques fois» (Keyra, Kurde originaire de Turquie). Cette même enseignante qui exerce dans un canton catholique et culturellement assez homogène, relate aussi avoir eu quelques soucis avec des parents suisses:

*J'ai eu pendant ma première année d'enseignement une élève qui était suisse. Et pour les parents, c'était très difficile qu'ils aient, enfin qu'elle ait une enseignante étrangère en fait. Alors, ils venaient photographier la classe pour voir ce que je faisais, comment c'était décoré, qu'est-ce qui était affiché sur les murs, ça, c'était une expérience difficile. Et j'ai eu la même chose avec les parents étrangers.* (Keyra).

Toutefois, comme les choses se sont arrangées l'année suivante, il est probable que le fait qu'elle soit novice dans le métier ait aussi eu une influence sur ce manque de crédibilité.

La plupart des enseignants issus de la migration disent avoir de bons rapports avec leurs collègues et leur direction parce que le fait d'être passés par un processus d'intégration leur a permis d'acquérir une flexibilité relationnelle facilitant la communication. Dans les établissements, les rapprochements se font généralement par affinités et ne sont pas en lien avec l'origine. Certaines activités comme les activités parascolaires semblent avoir un impact sur l'intégration sociale des enseignants au sein de l'établissement: «Là on voit les collègues différemment, on discute un peu plus en profondeur de nous en sortant du cadre professionnel» (Nour, origines suisse et libanaise). Néanmoins, malgré cette bonne entente, il arrive que les rapports avec les collègues deviennent plus compliqués, par exemple, quand les enseignants issus de la migration doivent sans cesse lutter contre les stéréotypes liés à leur communauté ou subir des moqueries et surtout lorsqu'ils se sentent dans l'obligation de défendre les élèves allophones dans la salle des maîtres. Aussi, certains vont parfois jusqu'à dissimuler leur origine pour ne pas créer de tensions ou d'incompréhensions, mais malheureusement ce n'est pas toujours possible surtout pour les enseignants issus des minorités visibles. Certains relèvent même des cas de discrimination:

*Le cas d'une amie africaine qui a été méprisée par une collègue. Elle devait faire un remplacement quand l'enseignante a vu que sa remplaçante était noire, c'est parti: «mais la HEP nous a pas prévenus, je savais pas qu'il y avait des noirs qui enseignaient, il faut que je prévienne les parents, il faut que je prépare différemment mon remplacement» et puis mon amie a dit «mais c'est tellement quotidien que je ne vais même pas réagir à ça».* (Ximena, originaire de Suisse alémanique et d'Argentine).



## Cultures d'appartenance versus culture professionnelle

La plupart des enseignants interrogés prétendent adopter au quotidien une position nuancée par rapport aux cultures d'origine, refusant de se laisser catégoriser comme étant « différents ». Ils ont un diplôme d'enseignement et sont donc enseignants au même titre que leurs collègues de formation. Aussi, face à une classe, ils se sentent des professionnels comme les autres. De plus, les enseignants du secondaire s'apparentent avant tout à leur discipline d'enseignement tout comme le font les enseignants suisses d'ailleurs : « *Mais au niveau, je pense que, une fois qu'on entre dans une classe, qu'on soit étranger, qu'on soit suisse, qu'on enseigne les maths ou, ou l'allemand, rien ne change. On est un professionnel face à une, à une classe* » (Silvio, originaire d'Italie). Cependant une analyse plus poussée de leur discours montre tout de même certaines spécificités voire certaines tensions liées au fait qu'ils sont issus de la diversité culturelle et linguistique. Le fait, par exemple, de ne pas répondre à des collègues qui tiennent un discours catégorisant ou discriminant sur des élèves d'origine étrangère dans la salle des maîtres de peur de ne pas être intégré dans l'équipe :

*Moi j'avais beaucoup de mal à l'entendre, parce que j'avais envie de dire non, mais eh oh, je suis là hein en fait. J'ai... je suis aussi étrangère, j'ai aussi des parents qui ont émigré [...] mais en même temps, on n'a pas envie de... on a envie de s'insérer dans le monde enseignant et puis de faire partie de l'équipe* (Amel, originaire d'Algérie).

En revanche, d'autres se montrent plus combatifs et plus actifs dans la promotion de cette diversité en classe et dans leur établissement.

Par ailleurs, si la plupart des enseignants interrogés se sentent suisses ou en tous les cas bien intégrés à la société suisse, ils restent très attachés à leur culture d'origine. Ce lien très fort avec la culture d'origine est souvent exprimé en lien avec l'amour de la langue, la langue maternelle ou paternelle, et ceci, plus particulièrement chez les enseignants issus de la migration italienne, espagnole ou portugaise. Ces amoureux de la langue semblent aussi avoir développé une compétence métalinguistique intéressante qui leur permet de mieux gérer l'accueil d'élèves primo-arrivants dans la classe. Pour Nassim et Nour, originaires respectivement du Maghreb et du Moyen-Orient, l'attachement à une culture passe aussi par un attachement fort à la religion musulmane. Toutefois, dans leur discours, c'est comme s'ils se sentaient obligés de devoir continuellement se justifier en montrant qu'ils sont aussi ouverts que les autres, voire plus, et qu'ils peuvent aussi avoir des idées de « gauche ».

En ce qui concerne les pratiques, cette double voire triple appartenance identitaire génère des différences au niveau des attitudes et de la perception des choses : « *cette double identité, cela amène quand même quelque chose, une autre vision peut-être que certains collègues n'ont pas* » (Lisa, originaire d'Italie) voire certaines différences en ce qui concerne les attentes envers les élèves comme le fait de placer l'entraide et la cohésion du groupe avant la prise de responsabilité et l'autonomie par exemple.



L'ouverture, la patience le respect, la tolérance sont des termes qui sont aussi très présents dans le discours des enseignants issus de la migration. Nous relevons également la présence de beaucoup d'éléments concernant un traitement juste et équitable des élèves : « être égal et équitable », « être à la fois sévère, mais juste », « ne pas catégoriser », « ne pas porter de jugement définitif ». En revanche, ces enseignants s'efforcent encore plus que les autres, à respecter scrupuleusement tout ce qui leur est prescrit dans la profession : « toujours respecter le programme », « s'efforcer de ne jamais utiliser la langue d'origine en classe », « assurer un cadre propice à l'apprentissage », « assurer la sécurité des élèves au niveau des règles », etc.

Enfin, les enseignants interrogés ont souvent fait allusion à une démarche de questionnement de soi et de l'autre et de décentration culturelle par le biais de confrontations. Cette capacité de métacognition culturelle, qui passe par une démarche de comparaison entre langues et de façons de penser et de faire, est attribuée au fait d'avoir grandi dans un environnement pluriculturel (Chua, Morris & Mor, 2012). Cette démarche spécifique de questionnement peut être mise en lien avec la réflexivité considérée comme « La » composante essentielle de l'identité de l'enseignant professionnel (Wentzel & Akkari, 2012).

## Comparaison internationale

Lorsque nous comparons nos résultats à ceux des recherches menées auprès d'enseignants issus de la migration récente au Canada, en Israël, en Australie et en Nouvelle Zélande (Niyubahwe, Mukamura & Jutras ; 2013 ; Reid, Collins & Singh, 2014 ; Stanyon, 2013), nous constatons certaines similarités qui interrogent alors que le niveau d'intégration des enseignants interrogés en Suisse romande n'est pas du tout le même. Pour rappel, dans notre recherche, les enseignants sont, pour la plupart, nés en Suisse et ils ont tous été scolarisés et formés dans notre pays alors que dans les autres pays mentionnés ci-dessus, il s'agit d'enseignants formés et ayant exercé dans leur pays d'origine.

Ainsi, si pour des raisons évidentes, tous les aspects négatifs liés à la non-reconnaissance des diplômes, à un accent prononcé, à une mauvaise connaissance de la langue d'enseignement, des codes culturels ou du système éducatif n'apparaissent pas dans nos résultats, les comportements discriminatoires et les mises à l'écart sont bien présents dans le discours d'un bon tiers des personnes interrogées. Au moment de la recherche d'emploi, par exemple, les caractéristiques saillantes aux yeux de la population suisse comme le fait de porter un nom à consonance étrangère, d'avoir une couleur de peau plus foncée ou d'être originaire d'un pays extra-européen peuvent véritablement poser problème, certains enseignants de notre échantillon ayant passé jusqu'à dix entretiens avant d'être engagés. Au sein de l'établissement scolaire, les relations avec les collègues ne sont pas toujours faciles. Ainsi, les enseignants issus de migrations récentes exerçant dans un canton culturellement homogène et catholique peuvent parfois se sentir contraints pour leur survie professionnelle



d'adopter des stratégies d'invisibilité (Changkakoti & Broyon, 2013). Pour ces derniers, il s'agit de se fondre dans la masse en faisant silence sur leurs particularités culturelles ou religieuses tout en s'interdisant de réagir aux blagues et remarques contres les minorités ou de réagir à la stigmatisation de la diversité culturelle des élèves par leurs collègues. En revanche, pour les enseignants issus de migrations plus anciennes ou ayant vécu toute leur scolarité dans une grande ville multiculturelle comme Genève, il est beaucoup plus facile de se sentir en résonance avec la diversité présente dans leur établissement scolaire.

En outre, notre enquête pointe des effets très positifs de la migration sur la pratique éducative et pédagogique des enseignants interrogés, une valeur ajoutée régulièrement mentionnée dans la littérature nord-américaine (Ladson-Billings, 2011 ; Villegas & Irvine, 2010). La plupart d'entre eux semblent, en effet, avoir développé des compétences et des valeurs particulières, liées à l'exercice quotidien de l'interculturalité dans leur famille ou dans la société d'accueil. Ces éléments apportent un véritable plus au système scolaire suisse pour l'intégration des élèves primo-arrivants dans les classes et la relation école familles migrantes.

## Conclusion

En conclusion, nous allons examiner les perspectives apportées par nos résultats en termes de formation et de recherche.

Concernant la formation, toutes les personnes interrogées disent avoir été traitées comme les autres étudiants durant leurs études à l'Université ou leur formation d'enseignant, en regrettant toutefois que leurs compétences interculturelles n'aient jamais été valorisées. Plus de place devrait être donnée, selon nous, à la pluralité dans la formation en général. L'intégration des expériences spécifiques des étudiants issus de la diversité culturelle, linguistique ou religieuse pendant les séances d'analyse de pratiques et les cours de didactiques de langues ou d'éthique pourraient y contribuer de manière efficace.

Les conflits de valeurs, les sentiments de non-acceptation, les actes discriminatoires et les préjugés révélés par les enseignants musulmans de notre échantillon font écho à l'islamophobie ambiante qui règne actuellement en Suisse et en Europe. Cette question semble particulièrement d'actualité, à un moment où les effets de la crise migratoire mondiale provoquent l'arrivée d'un nombre important d'élèves issus de l'asile dans nos classes. Aussi, nous pensons qu'il est nécessaire de thématiser ces éléments dans la formation des enseignants et de mettre en place des campagnes de prévention et de sensibilisation dans les établissements scolaires.

Enfin, au sein de notre équipe de recherche, nous sommes beaucoup intéressés aux enseignants issus de la migration formés dans les institutions de formation d'enseignants de Suisse romande, principalement parce qu'il s'agissait de nos anciens étudiants. Dans les années à venir, l'afflux de migrants et le vieillissement de la population enseignante pourrait



provoquer une pénurie importante d'enseignants dans les écoles publiques ce qui aura pour conséquence d'ouvrir la profession à plus d'enseignants «importés», formés et ayant déjà exercé dans leur pays d'origine. Aussi, au vu des résultats de notre recherche et de ceux des recherches menées dans d'autres pays à forte immigration, il nous semble essentiel d'inclure cette population dans les prochaines recherches menées en Suisse dans ce domaine. Par ailleurs, dans le futur, nous aurons également besoin de données quantitatives pour pouvoir évaluer au mieux et à une plus grande échelle l'insertion professionnelles des enseignants issus de la migration, qu'elle soit récente ou plus ancienne.



## Références

- Akkari, A., Broyon, M.A., & Changkakoti, N. (2012). Les enseignants et la diversité culturelle en Suisse : entre rhétorique de valorisation et réalités du terrain. *Ville-Ecole-Intégration Diversité*, 168, 103-110.
- Beck, M., Bischoff, S., & Edelmann, D. (2014). *Migrationsbedingte und soziale Diversität von Studierenden der Pädagogischen Hochschule St.Gallen*. St.Gallen: Pädagogische Hochschule St.Gallen (PHSG).
- Beltron, S. (2013). *Les enseignants issus de la diversité. Etude de cas : Suisse Romande dans les cantons de Genève et du Valais*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Genève.
- Berger, J.-L. & D'Ascoli, Y. (2011). Les motivations à devenir enseignant. Revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière. *Revue française de pédagogie*, 175, 113-145.
- Bolzmann C., Fibbi R., & Vial M. (2003), «*Secondas – Secondos*»: le processus d'intégration des jeunes adultes issus de la migration espagnole et italienne en Suisse, Zurich : Seismo
- Bourque, J., Gremion, F., Akkari, A., Broyon, M.-A., B., Boéchat-Heer, S., & Gremaud, J. (2009). L'insertion professionnelle en enseignement : Validation d'un modèle inspiré de Bronfenbrenner. *Revue suisse des Sciences de l'éducation*, 2, 355-376.
- Broyon, M. A. & Changkakoti N. (2008). Identités professionnelles en construction. In GRSIE (dir.). *Hier étudiants, aujourd'hui enseignants*. Recherche sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP romandes et du Tessin (p. 115-137). Repéré à : [http://www.inserch.ch/rapport/Rapport\\_GRSIE\\_09-1.10.08.pdf](http://www.inserch.ch/rapport/Rapport_GRSIE_09-1.10.08.pdf)
- Broyon, M.A. & Changkakoti, N. (2015). Des enseignants de familles venues d'ailleurs : plus value de sens pour qui et à quelles conditions. In M. Sanchez-Mazas, N. Changkakoti et M.A. Broyon (dir.), *Education à la diversité, décalage, impensés, avancée*. (p. 102-120). Paris : L'Harmattan.
- Changkakoti, M. & Broyon, M.A. (2013). Enseignants venus d'ailleurs : tension entre culture professionnelle et personnelle. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 63, 99-10.
- Chua, R. Y. J., Morris, M. W., & Mor, S. (2012). Collaborating across cultures: Cultural metacognition and affect-based trust in creative collaboration. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 118, 179-188.
- Duchesne, C. (2008). Difficultés d'insertion professionnelle en enseignement : le rôle des conceptions d'étudiants étrangers inscrits dans un programme de formation des maîtres. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 8, 119-139.
- Edelmann, D. (2008). *Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen*. Zürich : Lit.
- Edelmann, D. & Beck, M. (2014, septembre). *Diversity-Management: A Concept for Teacher Education of the Future ? Perspectives on a Mixed-Methods Research Project in Switzerland*. Communication présentée au congrès de l'ECER (European conference on educational research), The Past, the Present and the Future of Educational Research, Porto.
- Guibert, P. & Lazuech, G. (2007). Parcours d'insertion professionnelle des enseignants du secondaire. Actes de l'Actualité de la recherche en éducation et formation (AREF), Strasbourg. Repéré à [http://aref2007.u-strasbg.fr/actes\\_pdf/AREF2007\\_Lazuech\\_gilles\\_GUIBERT\\_PASCAL\\_258.pdf](http://aref2007.u-strasbg.fr/actes_pdf/AREF2007_Lazuech_gilles_GUIBERT_PASCAL_258.pdf)
- Guyton, E., Saxton, R. & Wesche, M. (1996). Experiences of diverse students in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 12, 643-652.
- Héty, J.-C., Lavoie, M. & Baillauquès, S. (dir.). (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Bruxelles : De Boeck.



- Jones, E. B., Young, R., & Rodriguez, J. L. (1999). Identity and career choice among Mexican American and Euro-American preservice bilingual teachers. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 21(4), 431–446.
- Keck Frei, A., Berweger, S., Denzler, S., Bieri Buschor, C., & Kappler, C. (2012). Wer selektioniert sich in die Ausbildung zur Sekundarlehrperson? Studienwahl vor dem Hintergrund sozialer Herkunft, pädagogischer Interessen und fachlicher Orientierung. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 34(3), 483–500.
- Ladson-Billings, G. (2011). Asking the Right Questions: A Research Agenda for Studying Diversity in Teacher Education. In A. Ball & C. Tyson (Eds.), *The American Educational Research Association Handbook on Studying Diversity in Teacher Education*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Lahire, B. (2003). *Les difficultés scolaires des étudiants issus des milieux populaires*, communication au colloque Démocratie, classes préparatoires et grandes écoles, organisé par Ecole Normale Supérieure de Paris, Paris, 16 mai 2003.
- Lamarre, A.-M. (2003). *Etude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- Luginbühl, D. & Kosorok Labhart, C. (2014). *Kulturelle Vielfalt in der Lehrerinnen und Lehrerbildung – Ein Lernfeld für interkulturelle Kompetenz*. Communication soumise à la journée d'étude Diversität angehender und amtierender Lehrpersonen: Fokus Migration. Theoretische Hintergründe, empirische Erkenntnisse und zukünftige Entwicklungen, Pädagogische Hochschule St. Gallen.
- Malet, R. (2008). *La formation des enseignants comparée*. Frankfurt: Peter Lang
- Martineau, S. & Vallerand, A.-C. (2005, décembre). *L'insertion professionnelle des enseignants: un enjeu pour le milieu scolaire, un défi pour le monde de la recherche*. Communication présentée au séminaire du CRIFPE, Jouvence, Estrie. Powerpoint repéré à <http://slideplayer.fr/slide/5128900/>
- Miles, M. B. & Huberman, M. (1984). *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. London: Sage.
- Mujawamariya, D. (2010). Ce sont nos écoles aussi: Propos de minorités visibles et ethnoculturelles aspirant à la profession enseignante en Ontario francophone. *Education Canada*, 42(3), 21–35
- Mukamurera, J. (2011). Les multiples dimensions de l'insertion professionnelle: portrait, expériences et significations d'enseignants. Dans B. Wentzel, A. Akkari, P. Coen & N. Changakoti (dir.), *Entre formation et travail. L'insertion professionnelle des enseignants dans une perspective internationale* (p. 17-38). Bienne: BEJUNE.
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J., & Jutras, F. (2013). Professional Integration of Immigrant teachers in the school system: A literature review. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(2), 279-296.
- Nault, T. (1999). Ecllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. In J.-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (pp. 139-160). Bruxelles: De Boeck.
- Ochoa, G. L. (2007). *Learning from Latino teachers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Perregaux, C., Changkakoti, N., Hutter, V., Gremion, M., & Lecomte Andrade, G. (2006). Quels changements la scolarisation de l'aîné-e peut-elle provoquer dans une famille migrante? In L'impact de la migration sur les enfants, les jeunes et les relations entre générations - *Cahier thématique du PNR*, 52, 8-13.
- Raymond, D. (2001). Processus et programmes d'insertion professionnelle des enseignants du collégial. *Pédagogie collégiale*, 14 (3), 22-27.



- 
- Reid, C., Collins, J., & Singh, M. (dir). (2014). *Global teachers, Australia perspectives: Goodbye Mr. Chips, Hello Ms Banerjee*. Singapore : Springer Press.
- Stanyon, C.E. (2013). *Journeys Into Teaching: Pathways Created by Overseas-Trained Teachers Into a Career Secondary School Teaching in New Zealand* (Master's thesis). Victoria University of Wellington. Repéré à <http://hdl.handle.net/10063/3082>
- Villegas, A.M. & Irvine, J.J. (2010). Diversifying the Teaching Force : An Examination of Major Arguments. *The Urban Review*, 42(3), 175-192.
- Wentzel, B. & Akkari, A. (2012). L'insertion professionnelle des enseignants du secondaire en Suisse : la professionnalisation en débat. In P. Guibert, et P. Périer (dir.). *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. Parcours, expériences, épreuves*, (p.127-142). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.



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

**Jeanne REY<sup>1</sup>** (Haute Ecole Pédagogique, Fribourg, Suisse)

Cet article analyse les trajectoires alternatives des diplômés en enseignement qui ne s'insèrent pas professionnellement dans l'école publique. Sur la base d'une enquête par questionnaire conduite au cours de la dernière décennie en Suisse romande et au Tessin, il décrit les choix, raisons, motifs et conditions de leur (non) insertion professionnelle, ainsi que certaines caractéristiques de leurs trajectoires. Celles-ci sont étudiées à partir de deux sous-groupes distincts : les diplômés qui travaillent dans l'enseignement privé et les diplômés qui n'ont aucune activité dans l'enseignement après l'obtention de leur diplôme. L'analyse révèle un certain découplage entre formation et emploi dans le domaine de l'enseignement, dont les formes varient en fonction du degré d'enseignement, du genre de l'enseignant, de ses projets personnels, professionnels et pédagogiques, ainsi que du niveau de précarité rencontré au cours de son insertion professionnelle. Dans un contexte marqué par de nouvelles formations à l'enseignement, une menace de pénurie d'enseignants, ainsi que des transformations de l'emploi à plus large échelle, l'analyse de ces trajectoires offre un éclairage sur l'évolution de la profession à partir de ses marges.

**Mots clés :** Insertion professionnelle des enseignants, trajectoires d'insertion, trajectoires de formation, privatisation de l'enseignement, débuts de carrière, choix professionnels, précarisation, enseignement privé, enseignement public, transformations de la profession enseignante

### **Introduction**

Au cours de la dernière décennie, l'insertion professionnelle des enseignants a fait l'objet de recherches importantes menées dans divers contextes nationaux. En Suisse romande, de nombreuses facettes des processus d'insertion ont ainsi été analysées, de la recherche d'un poste de travail au déploiement des pratiques et compétences professionnelles (Akkari, Solar-Pelletier, & Heer, 2007 ; Wentzel, Akkari, & Changkakoti, 2008 ; Wentzel, Akkari, Coen, & Changkakoti, 2011). Ces recherches ont pris leur essor au moment où la tertiarisation de la formation des enseignants (primaire) coïncidait avec la mise en place des Hautes Ecoles Pédagogiques. Il s'agissait alors de suivre ces nouvelles générations d'enseignants, dans le but de comprendre l'impact des changements structurels de la formation sur l'insertion professionnelle.

---

1. Contact : rey-pellissierj@eduf.ch



Ces études se sont alors concentrées sur les diplômés qui suivaient une voie que l'on peut qualifier de « conventionnelle », c'est-à-dire celle de la recherche d'un poste dans l'enseignement public.

Par contraste, peu d'attention a été consacrée jusqu'ici aux trajectoires des diplômés en enseignement qui suivent des voies professionnelles alternatives, soit en investissant d'autres espaces d'enseignement (notamment celui des écoles privées), soit en se détournant du métier d'enseignant, de manière choisie ou contrainte, afin d'explorer de nouvelles options professionnelles ou d'entreprendre d'autres formations. Or, l'étude des profils et trajectoires de ces diplômés suivant une voie non conventionnelle est prometteuse sur plusieurs plans. Elle nous offre un regard « de biais » sur les processus d'insertion en insistant sur les cas les moins linéaires, révélateurs du fait que même dans le domaine de l'enseignement, on ne peut postuler d'adéquation automatique entre la formation et l'emploi. Ces trajectoires offrent également un autre éclairage sur la profession enseignante, à partir de ses marges, puisqu'elles permettent de souligner les raisons et les conditions qui ont amené une partie des jeunes générations à renoncer, de manière provisoire ou définitive, à la profession, après s'y être initialement destiné. Enfin, en contexte de pénurie d'enseignants, l'étude de ces trajectoires alternatives est très actuelle puisque l'abandon de la profession enseignante tend à accentuer cette situation de pénurie. Dans de nombreux pays, on déplore une proportion importante d'abandons de la carrière enseignante au cours des premières années suivant la fin de la formation initiale (De Stercke et al., 2010; Mukamurera, 2011; Müller Kucera & Stauffer, 2003). En Suisse, le taux d'abandon de la carrière n'atteint pas les seuils dramatiques de certains pays occidentaux. Néanmoins, les premières années suivant l'obtention du diplôme restent une période charnière et sensible sur ce plan. Cette question est d'autant plus critique que le besoin, voire la pénurie d'enseignants se fait actuellement ressentir dans plusieurs cantons, sous l'effet cumulé de la croissance démographique, du travail à temps partiel et de fluctuations cycliques de départs à la retraite d'enseignants (Wolter et al., 2014)<sup>2</sup>.

Pour ces raisons, il nous semble important d'analyser les trajectoires professionnelles de ces diplômés qui décident de tourner le dos à une carrière dans l'enseignement, ainsi que les espaces alternatifs dans lesquels les diplômés peuvent exercer leurs compétences acquises en formation initiale. Il s'agit notamment des écoles privées, rarement considérées dans les recherches sur l'insertion professionnelle, mais également d'autres espaces éducatifs, au-delà de la scolarité (post)obligatoire (petite enfance, extra-scolaire ou formation d'adultes) qui soulignent la transférabilité des compétences acquises vers d'autres domaines de l'éducation. Quelles sont donc les trajectoires d'insertion professionnelle empruntées par les

---

2. Si l'on estime que plus de 80% des diplômés des Hautes Ecoles Pédagogiques (HEP) sont encore actifs dans l'enseignement cinq ans après la fin de leurs études, en période de pénurie, tel qu'actuellement observée dans plusieurs cantons, ce taux d'abandon reste problématique puisqu'il contribue à accroître la difficulté à repourvoir les postes dans l'enseignement.



enseignants diplômés, en-dehors de l'enseignement public? Quels sont les profils des diplômés qui empruntent ces voies alternatives? Quelles sont les conditions ou motifs qui influencent leurs trajectoires? Ces diplômés des HEP sont-ils à jamais «perdus» pour l'enseignement public ou s'agit-il uniquement d'un détour temporaire?

Dans cet article, nous aborderons ces questions à partir d'une enquête sur les diplômés des HEP de Suisse occidentale et du Tessin, en nous focalisant sur ceux dont les trajectoires d'insertion professionnelle peuvent être qualifiées d'«alternatives», c'est-à-dire n'aboutissant pas à un emploi dans l'enseignement public<sup>3</sup>. Ces trajectoires sont ici analysées à partir de deux sous-groupes distincts: les diplômés qui travaillent dans l'enseignement privé et les diplômés qui n'ont aucune activité dans l'enseignement. Nous développerons en premier lieu l'importance de ces trajectoires alternatives d'insertion, qui se situent au cœur de la question de l'insertion professionnelle, dans une perspective historique de construction de cette problématique sociale. Nous soulignerons que dans le contexte actuel, cette problématique s'articule davantage au souci d'une possible pénurie d'enseignants qu'à celui de difficultés structurelles d'insertion sur le marché du travail. Nous évoquerons également les principales formes que prennent ces trajectoires et en détaillerons les qualités: enseignement dans le secteur privé, poursuite des études, emploi hors de l'enseignement. Nous exposerons ensuite la méthode de recherche et présenterons les résultats en deux sections: les enseignants travaillant dans le secteur privé, puis les diplômés des HEP qui ne sont pas professionnellement actifs dans l'enseignement. La discussion finale permettra de synthétiser et de contextualiser les principaux résultats. L'étude de ces trajectoires atteste ainsi d'un certain découplage entre formation et emploi dans le domaine de l'enseignement, dont les formes varient en fonction du genre de l'enseignant, de ses projets personnels, professionnels et pédagogiques, ainsi que du degré de précarité rencontrée au cours de son insertion professionnelle.

## **Les «trajectoires alternatives» au cœur de l'insertion professionnelle des enseignants**

Afin de souligner l'importance de l'analyse de ces trajectoires pour la problématique plus générale de l'insertion professionnelle, il convient de contextualiser ici la notion même d'insertion professionnelle. Dubar (2001) souligne que l'insertion professionnelle est devenue un problème il y a environ quarante ans, vers la fin des «Trente Glorieuses», alors que l'adéquation entre formation et emploi ne constituait plus une évidence. L'espace ainsi créé entre «formation» et «emploi» fut dès lors régi par la «concurrence», où la notion de «compétence», comprise comme un ensemble de qualités, expériences et aptitudes personnelles et professionnelles, se substitue (ou s'additionne) au critère de la formation. Ainsi, les diplômés

---

3. Cette recherche bénéficie du soutien du Fonds national suisse de la recherche scientifique (PZ00P1\_161231).



qui n'obtiennent pas d'emploi correspondant à leur niveau de qualification dès la fin de leur formation dessinent en quelque sorte ce nouvel « espace » de l'insertion professionnelle, puisqu'ils remettent en cause l'adéquation entre formation et emploi. C'est cette absence d'adéquation qui a conduit à envisager la question de l'insertion comme un problème. Par conséquent, l'étude de cette population « non insérée », ou dont l'insertion est non linéaire, constitue une entrée privilégiée pour aborder la question de l'insertion professionnelle, dans le contexte de l'enseignement.

La question de l'abandon de la carrière enseignante n'est pas nouvelle et est présente dans les discours institutionnels et politiques en Suisse depuis plus d'une décennie (Müller Kucera & Stauffer, 2003), bien qu'elle soit essentiellement abordée sous l'angle des besoins en effectifs d'enseignants qualifiés. Il s'agit tout d'abord de veiller à ce que les postes soient repourvus, mais également à ce que les enseignants ne soient pas surnuméraires sur le marché de l'emploi. Ainsi, d'une année à l'autre, selon les cantons et les degrés d'enseignement, l'offre de travail surpasse ou est insuffisante pour répondre aux demandes d'emploi dans l'enseignement. Toutefois, ces derniers temps, le marché de l'emploi est plutôt favorable aux enseignants débutants (Gremion, Akkari, & Lauwerier, 2011) et les taux d'occupation des enseignants en Suisse romande et au Tessin restent globalement élevés (Broyon et al., 2014). Les pronostics futurs pointent également dans cette direction en soulignant une probable pénurie d'enseignants au cours des années à venir (Wolter et al., 2014).

Malgré la centralité de cette question, en Suisse, les motifs qui poussent les enseignants à quitter l'enseignement sont peu étudiés (Müller Kucera & Stauffer, 2003) et l'on connaît encore moins les composantes de leurs trajectoires au-delà de l'univers de l'enseignement. Parmi les motifs d'abandon de la carrière, on peut mentionner la reconnaissance sociale moindre et la baisse du prestige de la profession, observables dans la plupart des pays européens, y compris en Suisse (Changkakoti & Broyon, 2011 ; Müller Kucera & Stauffer, 2003), où l'enseignant « n'est plus un notable » et « tout le monde, les parents en particulier, peut le critiquer » (Changkakoti & Broyon, 2011, p. 72). Cet aspect est particulièrement souligné au niveau primaire, où les interactions avec les parents sont plus nombreuses. C'est également à ce degré d'enseignement que se concentrent les professionnels actifs en milieu rural, où intégration professionnelle rime davantage avec intégration sociale locale, et l'adoption de multiples casquettes au sein d'une commune – influençant parfois directement le recrutement des nouveaux enseignants (Gremaud & Rey, 2010). Au niveau secondaire, on constate que l'enseignement est de plus en plus considérée comme « une option parmi d'autres » par les enseignants (Gremion et al., 2011), qui disposent par ailleurs de domaines de spécialisation (liés à leurs « branches enseignables ») et donc d'un éventail de perspectives professionnelles généralement plus large que les enseignants du primaire.

D'autres dimensions du métier peuvent potentiellement conduire à l'abandon de la carrière, telles que des problèmes dans la gestion de classe ou des élèves en difficulté (Gremaud & Rey, 2011 ; Mukamurera, 2002 ; Noël,



2011) mettant à mal le sentiment de compétence de l'enseignant débutant (Martineau & Annie, 2003), une surcharge de travail pouvant conduire à l'épuisement professionnel, mais aussi le stress et le « choc de la réalité » de l'enseignement (Huberman, 1989; Mukamurera, 2011), en particulier lorsque l'enseignant débutant manque de soutien et de collaborations porteuses avec ses collègues (Rey & Gremaud, 2013). Enfin, l'environnement de travail et la qualité de l'insertion dans l'établissement (Losego, Amendola, & Cusinay, 2011; Mukamurera, 2002) constituent d'autres éléments qui jouent un rôle central dans le sentiment de réussite de l'insertion professionnelle. Si l'on sait désormais que les premières années d'activité professionnelle constituent une période de vulnérabilité spécifique par rapport à la problématique de l'abandon, on connaît moins bien les profils et conditions qui poussent une partie des diplômés dans l'enseignement à renoncer à entrer dans le métier, avant même d'avoir acquis leurs premières expériences en tant qu'enseignant.

Outre les abandons précoces de la carrière et les réorientations professionnelles, certains diplômés réinvestissent l'enseignement en-dehors du secteur public, pourtant largement prépondérant en Suisse, pour s'insérer professionnellement dans l'enseignement privé. Leurs trajectoires et leur profil sont largement méconnus, bien que leur nombre ne doive pas être sous-évalué. Faible au niveau primaire, la proportion d'écoles privées augmente au niveau secondaire, en partie à cause de systèmes cantonaux de sélection d'accès au baccalauréat et aux hautes écoles (filière), mais aussi pour répondre à la demande croissante d'une clientèle internationale. A l'instar des autres pays européens, le secteur des écoles privées a connu une croissance en Suisse au cours des deux dernières décennies. A la fin des années 1990, moins de 3% des écoliers de la scolarité obligatoire et 5,1% des élèves du secondaire 2 fréquentaient une école privée (Hofstetter & Santini-Amgarten, 2010). Au cours des dernières années, la proportion d'élèves du secteur privé a connu une tendance à la hausse en Suisse. Au niveau de la scolarité obligatoire par exemple, cette proportion a augmenté d'un tiers en sept ans, passant ainsi de 3,4% en 2000-2001 à 4,5% en 2007-2008 (Office fédéral de la statistique, 2015a). Au niveau secondaire 2, cette proportion est encore plus élevée et concerne 9,4% des élèves en 2013-2014 (Office fédéral de la statistique, 2015b), soit une augmentation d'effectifs de 53% depuis 1999-2000, alors que les effectifs globaux n'ont augmenté que de 18% au cours de la même période. On peut notamment associer cette croissance du secteur privé à la prédominance des discours et politiques néolibérales qui valorisent la compétition entre établissements et souvent le libre choix des écoles par les parents, suscitant des situations de « marchés scolaires » ou « quasi-marchés » (Felouzis, Maroy, & van Zanten, 2013), bien que cette situation soit variable en fonction des cantons suisses. Mais depuis les années 1990, l'augmentation des processus de marchandisation de l'éducation, souvent liés au déclin de l'Etat Providence, s'observent à une échelle globale (Ball, 2012). On peut ainsi faire l'hypothèse que le développement du secteur de l'enseignement privé, bien que dans des proportions relativement modestes en Suisse, offre une pluralisation de l'offre d'embauche



aux nouveaux diplômés qui participe à la pénurie actuelle d'enseignants dans le secteur public. Les analyses des profils et trajectoires de ces enseignants permettront néanmoins d'expliquer pourquoi cette hypothèse n'est pas vérifiée dans le contexte helvétique.

## Méthode

Les données récoltées dans cet article sont issues de l'enquête INSERCH (Groupe de recherche suisse sur l'insertion des enseignants, 2008). L'année suivant l'obtention de leur diplôme, un questionnaire en ligne portant sur différentes dimensions de l'insertion professionnelle des enseignants est proposé à l'ensemble des diplômés des HEP de Suisse romande et du Tessin (SUPSI). Chaque volée de diplômés est ensuite recontactée au terme de la troisième année suivant l'obtention du diplôme, permettant un suivi longitudinal ou de cohorte des diplômés (Gremion et al., 2011). Cette enquête fut initiée en 2006, puis donna lieu à une révision totale du questionnaire. Les données analysées dans cet article proviennent de la période 2007 – 2014 et comportent huit volées d'enseignants diplômés, avec un échantillon total de  $N = 4349$ . Grâce au cumul des données issues de chaque année de passation de l'enquête, nous avons pu obtenir un échantillon suffisamment grand pour analyser des sous-groupes relativement peu représentés au sein de chaque volée (environ 7% en moyenne), totalisant ainsi un échantillon de 297 répondants aux trajectoires alternatives à celle de l'enseignement dans le secteur public. Les données ont été analysées de manière descriptive, ainsi qu'en recourant à des statistiques inférentielles (analyses de variance et  $\chi^2$  de Pearson). Les questions ouvertes furent analysées de manière qualitative par une analyse de contenu (Bardin, 2011) et, dans certains cas, par un traitement statistique descriptif des catégories produites.

Comme toute enquête quantitative, cette étude présente plusieurs limites. Un premier biais de cette enquête relève d'un biais d'échantillonnage : il nous est en effet impossible de garantir que le profil des non répondants soit identique à celui des répondants (Bourque et al., 2008). De plus, pour les diplômés ayant abandonné la carrière enseignante ou opté pour des trajectoires alternatives, il est possible que le taux de réponse soit légèrement inférieur à celui des diplômés qui se sont insérés professionnellement dans l'enseignement. À cela s'ajoute un biais de désirabilité sociale, fréquent dans les recherches quantitatives comportant des jugements de valeurs ou appréciations.

## Profils des enseignants débutants travaillant dans le secteur privé

### Des trajectoires plus fragmentées

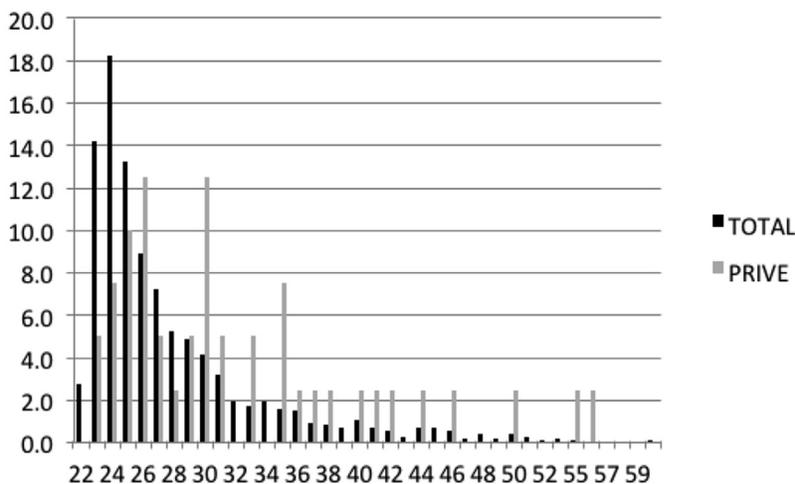
Les enseignants travaillant dans l'enseignement privé sont souvent professionnellement actifs avant d'entreprendre leur formation initiale en enseignement. La proportion d'enseignants du privé qui bénéficiait d'un emploi dans l'enseignement avant de commencer la formation HEP est largement



supérieure à celle de l'ensemble des diplômés. Elle est de 42% chez les enseignants en poste dans le privé, alors qu'elle n'est que de 22% dans l'ensemble des enseignants. Ce constat explique également la proportion d'enseignants du secteur privé (27%) qui se « sentaient » déjà enseignants avant d'entamer leur formation dans une Haute Ecole Pédagogique, deux fois plus élevée que dans le secteur public (13%). On peut expliquer ces trajectoires par les exigences différentes des écoles privées en matière de diplôme d'enseignement, offrant une plus grande flexibilité dans les critères d'embauche. Mais ce constat concerne également les autres expériences professionnelles, puisque 34% des enseignants nouvellement diplômés du secteur privé ont eu une expérience professionnelle en-dehors de l'enseignement, contre 29% dans l'échantillon de référence.

Cette observation se répercute également sur l'âge des enseignants récemment diplômés dans le secteur privé, qui est de 32 ans en moyenne un an après l'obtention de leur diplôme, avec trois « pics » à 26 ans, 30 ans et 35 ans. Par contraste, la moyenne est de 28 ans dans la population globale, avec une distribution normale (figure 1). Ceci indique une trajectoire de formation moins linéaire des enseignants qui travaillent dans le secteur privé, caractéristique des formations faites « sur le tard ».

Figure 1. Age des enseignants diplômés, un an après l'obtention de leur diplôme (en%)



Au degré secondaire, les enseignants du secteur privé présentent une plus grande hétérogénéité de profils en termes de nationalité. Près d'un quart (23%) d'entre eux ont une nationalité autre que la nationalité suisse, essentiellement européenne ou francophone (Canada), alors que cette proportion n'est que de 13% dans le secteur public. Au niveau primaire, on ne constate pas de différence analogue, puisque les enseignants de nationalité étrangère sont rares (3%) dans le privé comme dans le public.



## Une insertion professionnelle plus difficile

A plusieurs égards, l'insertion professionnelle des enseignants travaillant dans le secteur privé fut plus longue et plus précaire que celle de l'échantillon de référence. Dans leurs recherches d'emploi, les enseignants diplômés travaillant dans le secteur privé ont envoyé un nombre plus élevé de candidatures que les enseignants du secteur public. Au niveau primaire, on observe une moyenne de 21 candidatures pour les premiers, alors que les seconds en ont envoyé 18 en moyenne. Mais l'écart se creuse au niveau secondaire, où les 20 candidatures envoyées en moyenne par les enseignants du privé contraste avec les 14 candidatures de leurs collègues du public. Cet écart est globalement significatif ( $F=3.0$ ;  $p=.05$ ), en contrôlant le canton d'enseignement, le degré d'enseignement et le genre de l'enseignant ( $R^2$  corrigé=.01). Malgré cet effort supplémentaire en termes de recherche d'emploi, les enseignants débutants qui travaillent dans le secteur privé au moment de l'enquête ont reçu moins de réponses favorables pour leurs postulations. Seuls 20% des enseignants du secteur privé affirment avoir reçu plus d'une offre d'emploi, contre 38% des enseignants du secteur public.

On pourrait faire l'hypothèse que ce sont ceux dont les postulations furent infructueuses qui se rabattent sur les écoles privées, alors que d'autres conservent leur emploi antérieur et continuent à « travailler dans une école privée (suite à des) postulations dans le public sans résultats. » Ce constat se retrouve dans les données qualitatives récoltées, à l'instar de cette enseignante vaudoise, qui décrivait ainsi sa trajectoire : « Postulations dans le canton : pas de poste. Puis postulation dans une école privée du canton de Vaud où j'enseigne depuis l'obtention de mon diplôme. » Ainsi, les emplois dans le secteur privé offrent des alternatives professionnelles aux enseignants, dans un contexte de pénurie de postes.

En parallèle, on observe également une moindre satisfaction des enseignants travaillant dans le privé quant à leur taux d'engagement. Au cours de l'année suivant l'obtention de leur diplôme, ces derniers travaillent à un taux d'emploi moyen inférieur (73%<sub>privé</sub> contre 80%<sub>public</sub>) et ils sont plus nombreux à s'estimer insatisfaits de ce taux d'emploi (42%) que leurs collègues dans le public (insatisfaits à 25% seulement). Cette insatisfaction s'accompagne également d'un morcellement du travail plus important entre plusieurs établissements scolaires. Au cours de la première année, 29% des enseignants débutants du secteur privé enseignent dans plusieurs établissements au moment de l'enquête, alors qu'ils ne sont que 17% dans le secteur public. D'ailleurs, pour plusieurs d'entre eux, les engagements ont lieu à la fois dans un établissement privé et dans un établissement public, à l'exemple d'une enseignante fribourgeoise qui, en 2008, après l'obtention de son diplôme, travaillait « à 50% en 3<sup>ème</sup> primaire, à 17% en 5<sup>ème</sup> primaire et à 30% dans une école privée qui enseigne le français à des adolescents alémaniques ». De manière analogue, cette enseignante diplômée de la HEP BEJUNE (Berne, Jura, Neuchâtel) cumule des emplois dans les secteurs public et privé encore trois ans après l'obtention de son diplôme :



«(La première) année de remplacement à l'école primaire; (la deuxième) année comme titulaire de classe à temps partiel à l'école primaire et enseignante de soutien à l'intégration et responsable d'une structure de devoirs surveillés; la troisième année comme titulaire de classe à l'école primaire, enseignante de soutien dans une classe à effectif chargé, enseignante à temps partiel dans une école privée, maîtresse enfantine dans un jardin d'enfants privé et responsable d'une structure de devoirs surveillés».

Les voies d'accès à l'emploi sont également différentes. Alors que les enseignants en poste dans le secteur public ont, pour plus d'un tiers d'entre eux (37%), effectué un stage pendant leur formation dans l'établissement où ils ont trouvé un emploi, ce cas de figure est beaucoup plus rare dans le secteur privé (19%)<sup>4</sup>. Cette différence significative ( $\chi^2$  de Pearson = 5.4;  $P < .05$ ) ne se retrouve pas dans le lien entre l'obtention d'un emploi avant la formation initiale et le premier emploi après la formation dans le même établissement de référence (20%<sub>pri</sub>, 18%<sub>pub</sub>). Ceci indique que les enseignants débutants du secteur privé n'ont pas entrepris une formation pour certifier un emploi déjà obtenu, ni pour étendre leurs compétences dans une pratique pédagogique déjà avérée au sein d'une école, mais qu'ils déploient au contraire une forte mobilité en termes de lieu et d'établissement de travail. La formation correspond, dans leur projet, à une étape vers l'obtention d'un autre type d'emploi.

Les éléments jugés décisifs pour trouver un emploi sont également différents : les écoles privées recherchent des profils particuliers. Par exemple, la maîtrise de plusieurs langues, le bilinguisme, voire le trilinguisme, constituent des compétences mentionnées par plusieurs enseignants du secteur privé. Mais toutes les langues ne sont pas valorisées : l'anglais arrive en tête avec, en second lieu, l'allemand. Ceci renvoie à la présence de nombreuses écoles privées qui proposent une éducation plurilingue. D'autres enseignants mentionnent leur expérience professionnelle préalable, aussi bien dans le domaine de l'enseignement qu'en-dehors de celui-ci. Une expérience à l'étranger peut également constituer un atout décisif. Contrairement au secteur de l'enseignement public où cette expérience professionnelle préalable ne fait généralement pas partie des critères d'embauche (Gremaud & Rey, 2010), les écoles privées valorisent des trajectoires moins linéaires. Ainsi, cette enseignante d'anglais et d'italien de 35 ans, interrogée en 2011, mentionnait son « parcours professionnel un peu atypique » comme critère déterminant de son engagement, signalant qu'elle est « une personne capable de travailler dans des contextes différents sans problèmes ». D'autres critères peuvent occasionnellement être soulignés, par exemple la « foi chrétienne » pour les écoles privées avec un profil professionnel spécifique. Si les relations et réseaux de connaissances peuvent constituer un élément décisif lors de l'engagement, dans le secteur privé comme dans le public, le diplôme HEP n'est en revanche pas

4. Ceci concerne en premier lieu les enseignants qui cumulent des emplois dans les secteurs public et privé.



toujours considéré comme un critère indispensable à l'engagement, mais plutôt comme un élément additionnel confortant un choix reposant sur une d'autres critères, comme le signale cette enseignante du primaire, au cours de sa première année de pratique :

«Je travaille à Montreux dans une école privée. Une copine m'a proposé ce poste car elle y travaillait déjà. J'ai contacté le directeur de l'école et il a souhaité voir mon CV et me rencontrer. Après deux minutes, il m'a rappelée et m'a dit que c'était en ordre et qu'il était très intéressé. Je pense que le temps pressait. Lors de l'entretien, il m'a dit que le fait que j'aie suivi la formation à la HEP Valais le rassurait : « Quand j'ai vu HEP Valais, je me suis dit que c'était bon. » »

Par ailleurs, ces propos font écho au constat d'autres enseignants qui mentionnent le fait que les écoles privées offrent souvent des conditions salariales moins favorables. Par conséquent, ces écoles se trouvent en position de faiblesse, par rapport aux employeurs publics, pour recruter du personnel enseignant formé dans les HEP, en Suisse romande comme au Tessin :

«L'elemento decisivo è stato il fatto di accettare di lavorare in una scuola privata, non avendo trovato un incarico in quella pubblica, accettando così di lavorare per qualche franco in meno.»

Plusieurs enseignants travaillant dans le secteur privé nous ont confié avoir été engagés à la dernière minute, dans l'urgence, à peine quelques jours avant le début de l'école. Ils mentionnent également la forte mobilité des enseignants diplômés des HEP suisses au sein de ces écoles, l'emploi dans le secteur privé ne constituant qu'un passage temporaire avant d'obtenir un emploi dans le secteur public. Toutefois, au-delà de considérations strictement économiques, les enseignants débutants dans le secteur privé mentionnent également des qualités et compétences personnelles et professionnelles comme des éléments décisifs pour l'obtention d'un poste, telles que la créativité, les qualités relationnelles, les conceptions de l'enseignement, l'ouverture au travail en équipe, les qualités organisationnelles ou la motivation.

### **Une situation professionnelle plus précaire**

À plusieurs égards, la situation professionnelle des enseignants travaillant dans le secteur privé est plus précaire que celle de leurs collègues de l'enseignement public. Par exemple, les perspectives envisagées pour la poursuite de la carrière dans l'enseignement varient en fonction du secteur : les enseignants engagés dans une école privée envisagent davantage de changer de profession s'ils trouvent de meilleures conditions de travail dans un autre domaine (tableau 1), notamment s'ils obtiennent un meilleur salaire, ou en réaction à la précarité de l'emploi, à l'absence de postes disponibles, ou suite à des désillusions face à la réalité de l'enseignement.



Tableau 1 : «Les facteurs suivants pourraient hypothétiquement me pousser à abandonner l'enseignement.» (1 = pas du tout ; 6 = de manière décisive)

	m secteur privé	m secteur public
Recherche de meilleures conditions de travail dans un autre domaine**	3.1	2.5
Salaire*	2.9	2.5
Précarité de l'emploi*	3.2	2.7
Pas de poste disponible*	2.9	2.4
Désillusionnement face à la réalité de l'enseignement*	3.1	2.7

\*=significatif à  $p < .05$ ; \*\*=significatif à  $p < .01$

Outre la probabilité de changer de profession, d'autres variables indiquent une plus grande précarité de l'emploi dans le secteur privé. Ainsi, la satisfaction salariale des enseignants du secteur privé est significativement moindre que celle des enseignants du secteur public ( $m_{\text{priv}} = 3.7$ ;  $m_{\text{pub}} = 4.3$ ), en tenant compte du degré et canton d'enseignement, du genre de l'enseignant et du nombre d'années écoulées depuis l'obtention du diplôme ( $F_{1,3849} = 4.0$ ;  $p < .05$ ;  $R^2$  corrigé = .09). C'est au degré secondaire que cette différence est la plus marquée, avec plus d'un point d'écart entre les enseignants du secteur public et privé ( $m_{\text{priv}} = 3.4$ ;  $m_{\text{pub}} = 4.6$ ). Ainsi, alors qu'un ajustement salarial est presque automatique dans le secteur public après l'obtention du diplôme (pour les étudiants qui enseignaient déjà pendant leur formation), le secteur privé ne procède pas automatiquement à un tel ajustement, ce que souligne cette enseignante : «J'ai continué à travailler là où je travaillais à 50% pendant ma HEP, mais j'ai augmenté mon temps de travail à 70%. Je n'ai toutefois pas pu obtenir d'augmentation de salaire, vu que je travaille dans le privé vaudois.» Les conditions salariales généralement moins favorables dans le secteur privé expliquent également la fragmentation plus grande de l'emploi des enseignants débutants, pour lesquels un taux d'activité à temps partiel permet difficilement de «joindre les deux bouts», à l'instar de cette enseignante diplômée de la HEP Vaud qui cumule trois postes au sein de trois établissements privés : «J'ai dû travailler dans des écoles privées car il n'y a pas de postes disponibles dans le public pour le moment. Je travaille actuellement dans trois écoles privées afin de pouvoir gagner un salaire me permettant de vivre.»

Les enseignants du secteur privé sont également moins satisfaits de leur sécurité de l'emploi ( $m_{\text{priv}} = 3.9$ ;  $m_{\text{pub}} = 4.3$ ). Quant aux autres aspects liés à la pratique de la profession, tels que la qualité du climat de travail et de l'enseignement au sein de l'établissement, les rapports avec la direction, la disponibilité du matériel pédagogique, la charge de travail annuelle ou les relations avec les parents, on ne note aucune différence significative de la satisfaction des enseignants débutants entre les secteurs privé et public. Toutefois, on observe que les enseignants du degré secondaire sont plus souvent amenés à enseigner des matières pour lesquelles ils n'ont pas reçu de formation didactique ( $\chi^2$  de Pearson = 15.4;  $p < .01$ ) lorsqu'ils travaillent dans le secteur privé (44% des enseignants) que lorsqu'ils



travaillent dans le secteur public (25%). Ceci confirme qu'une plus grande flexibilité est attendue de la part des enseignants du secondaire employés par une école privée. Cette précarité structurelle de l'emploi des enseignants débutants travaillant dans le secteur privé se ressent également dans leur bien-être psychologique. En effet, la proportion d'enseignants affirmant avoir eu recours régulièrement à un soutien psychologique est deux fois supérieure (14%) à celle des enseignants du secteur public (7%)<sup>5</sup>.

Globalement, les enseignants travaillant dans le secteur privé jugent leur insertion professionnelle moins réussie ( $m=4.6$ ) que les enseignants du public ( $m=4.9$ ), et ce de manière significative ( $F_{1,3680}=4.2$ ;  $p<.05$ ;  $R^2$  corrigé  $=.04$ ), mais cette différence est plus prononcée au niveau secondaire ( $m_{\text{priv}}=4.0$ ;  $m_{\text{pub}}=4.9$ ).

### Des ambitions pédagogiques et professionnelles

Certains enseignants travaillent dans le secteur privé faute d'avoir pu accéder au secteur public, jugé plus désirable. En particulier au degré secondaire 2, l'obtention d'un poste dans l'enseignement public semble aléatoire aux yeux de certains candidats, et particulièrement sujet aux logiques de réseautage. Evoquant ses perspectives futures, un enseignant déplore ainsi l'opacité du système de nomination et réclame « plus de transparence lors des mises au concours des postes et des remplacements. » Il évoque également ses espoirs d'obtenir un poste dans le secteur public.

« (Je souhaite) trouver un travail à 100% mieux rémunéré que dans l'école privée où j'enseigne, si possible dans le public, même s'il semblerait obligatoire de rentrer par la petite porte des remplacements et qu'il n'y a aucune chance d'obtenir un emploi avec les postulations officielles pour les gymnases. »

Pourtant, tous les enseignants ne sont pas pressés de quitter leur école privée, et certains envisagent au contraire d'y rester à moyen terme. Parmi les avantages que peut offrir un emploi dans une école privée, on peut citer la taille des effectifs de classe. En effet, les enseignants s'estiment plus satisfaits du nombre d'élèves de leurs classes que leurs collègues du secteur public ( $m_{\text{priv}}=4.7$ ;  $m_{\text{pub}}=4.1$ ). Cette différence est significative, en contrôlant le degré et le canton d'enseignement, le genre de l'enseignant et le nombre d'années écoulées depuis l'obtention du diplôme ( $F_{1,3824}=5.4$ ;  $p<.05$ ;  $R^2$  corrigé  $=.02$ ). Ainsi, une enseignante primaire nous indique que dans l'école privée confessionnelle où elle travaille, les classes comptent entre 10 et 13 élèves qui n'ont, selon ses dires, « aucune difficulté scolaire ».

Certaines écoles privées offrent également un cadre souple pour l'expérimentation de nouveaux dispositifs pédagogiques. Ainsi, cette enseignante se projette dans le futur en évoquant son souhait de « mettre en place ma classe, mes idées, ... et expérimenter ! ». Un enseignant de chimie et de physique

5. Il s'agit d'enseignants qui ont attribué les valeurs 4, 5 ou 6 sur une échelle de 1 « pas du tout » à 6 « beaucoup ».



envisage de « développer des activités motivantes » et de « stimuler la créativité des élèves ». Les enseignants en poste dans les écoles privées démontrent également un attrait pour une trajectoire professionnelle au sein des Hautes Ecoles Pédagogiques, ainsi que pour la recherche, notamment en sciences de l'éducation. Plusieurs d'entre eux ont des emplois à temps partiel à l'Université, alors que d'autres souhaitent s'appuyer sur des nouvelles connaissances scientifiques pour développer leurs compétences.

« (Dans mes projets à long terme, j'aimerais) faire de la recherche en science de l'éducation, étudier la pertinence des programmes sur le développement cognitif de l'élève, éventuellement créer des nouveaux programmes en harmonie avec les besoins et les devoirs du citoyen du XXI<sup>e</sup> siècle. »

Par ailleurs, la proportion de répondants à notre enquête ayant accepté de faire un entretien de recherche complémentaire est significativement plus importante chez les enseignants du secteur privé<sup>6</sup>, ce qui confirme leur intérêt pour la recherche.

Parmi les autres projets de ces enseignants, un voyage ou l'enseignement à l'étranger sont aussi évoqués, peut-être suscités par des écoles privées offrant un environnement et une ouverture internationale. Si les enseignants ayant des emplois précaires ou des contrats à durée déterminée non renouvelables sont avant tout focalisés sur leur prochain poste de travail, les enseignants qui ont un poste qu'ils jugent plus stable formulent davantage leurs projets en termes pédagogiques, ou en termes de formation continue ou post-grade. Fonder une école privée et contribuer à son développement participe également des horizons de développement professionnels soulignés par certains diplômés, y compris des enseignants non actifs dans le secteur privé. Par exemple, une diplômée de la HEP Fribourg ambitionne d'« enseigner à l'école Montessori de Bâle et d'y monter une section bilingue ». Le secteur privé peut ainsi être perçu comme un espace de réalisation et de développement pédagogiques.

## **Profil et trajectoires des diplômés HEP sans emploi dans l'enseignement**

L'année suivant l'obtention de leur diplôme, environ 90% des diplômés des HEP interrogés enseignent au moment de l'enquête, avec des proportions qui varient entre 86% et 96% en fonction des années et des degrés d'enseignement (Broyon et al., 2014). Mais ce taux d'emploi élevé ne reflète probablement pas complètement la réalité du terrain. En effet, il est probable que le taux de réponse au questionnaire soit plus faible parmi les personnes qui ont choisi d'autres voies professionnelles que celle l'enseignement, une

6. Alors qu'un tiers des répondants employés dans le secteur public s'est dit disponible pour faire un entretien d'approfondissement au sujet du thème de la recherche, près de la moitié (49%) des enseignants du privé se sont montrés disposés à le faire (Chi2 de Pearson = 8.4 ; p<.05).



fois leur diplôme en poche, ce que tendrait à confirmer une comparaison avec les données nationales (Wolter et al., 2014). Malgré un échantillon peut-être sous-représentatif de cette population, notre étude offre une possibilité inédite d'analyser les trajectoires de ces diplômés en enseignement qui tournent le dos à la profession et choisissent une autre trajectoire. Entre 2007 et 2014, l'échantillon accumulé est suffisamment conséquent (N=206) pour pouvoir procéder à la première analyse des trajectoires de ces « désertereurs » de l'enseignement.

Une partie des diplômés qui n'ont pas exercé dans l'enseignement au cours de l'année scolaire de l'enquête l'ont « subi » plutôt que « choisi ». Un tiers d'entre eux (34%) affirme rechercher un emploi dans l'enseignement. Parmi les raisons évoquées de leur non insertion professionnelle, beaucoup fustigent les logiques de réseau et le « pistonnage » lors de l'embauche, alors que d'autres évoquent un marché de l'emploi tendu dans l'enseignement de certaines disciplines au degré secondaire. De nombreux répondants évoquent également leur manque d'expérience. Une maternité au cours de l'année ou des origines étrangères extra-européennes figurent également parmi les raisons supposées du rejet de certains candidats. Ces derniers ont pourtant fait preuve de détermination dans leurs postulations, puisqu'ils ont envoyé leurs candidatures dans un périmètre plus large que ceux qui disposent d'un poste au moment de l'enquête. Par exemple, 29% des diplômés qui n'ont pas trouvé d'emploi ont envoyé leur candidature dans d'autres cantons que leur canton de résidence, alors que seuls 18% des enseignants en poste au moment de l'enquête ont effectué cette démarche.

Deux tiers des diplômés sans activité dans l'enseignement n'ont par contraste pas cherché activement d'emploi dans le domaine. S'agit-il pour autant d'un indicateur de désintérêt pour l'enseignement ? Nos données tendent à prouver le contraire. En effet, parmi l'ensemble des diplômés HEP n'ayant exercé aucune activité dans l'enseignement au cours de l'année, la moitié (51%) estime ne pas avoir quitté l'enseignement, alors que 40% affirme avoir quitté l'enseignement de manière provisoire, sans exclure la possibilité de reprendre une activité dans le domaine. Enfin, seule une petite minorité (9%) estime avoir tiré un trait définitif sur l'enseignement.

Dès lors, quels sont les projets poursuivis par ces enseignants au cours de leur arrêt, provisoire ou définitif, volontaire ou contraint, de l'enseignement ? Une partie d'entre eux poursuivent des études, essentiellement de Master ou de doctorat (figure 2). On comprend ainsi pourquoi la plupart des diplômés des HEP sans activité dans l'enseignement au cours de l'année de l'enquête, y compris ceux qui ne cherchent pas un emploi dans l'enseignement, estiment ne pas avoir quitté l'enseignement. C'est souvent pour se former davantage, pour entreprendre une formation complémentaire ou pour se spécialiser que les enseignants abandonnent provisoirement l'enseignement.

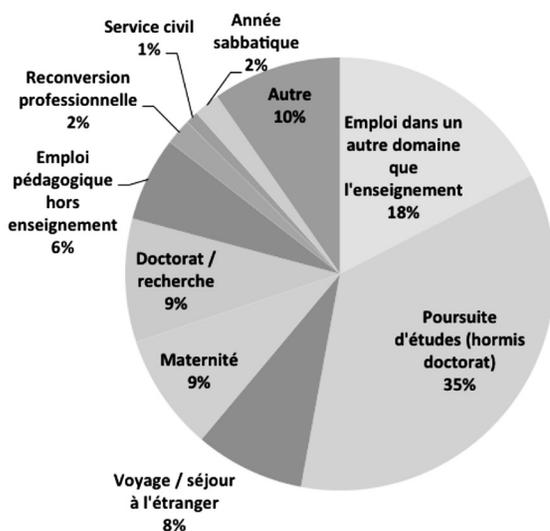


Figure 2 : Occupations des diplômés HEP qui n'ont exercé aucune activité dans l'enseignement au cours de l'année

Hormis les études, près d'un quart des diplômés qui n'enseignent pas dispose d'un emploi dans un autre domaine que celui de l'enseignement ou de la recherche (24%), dont 6% dans une fonction pédagogique en milieu extra-scolaire. La maternité (9%), ainsi que les séjours à l'étranger et années sabbatiques (10%) constituent les deux autres grands domaines d'activité des diplômés au moment de l'enquête. Enfin, des enseignants s'engagent dans le service civil, entreprennent une reconversion professionnelle ou s'adonnent à d'autres projets.

Les diplômés des HEP qui occupent un emploi dans un autre domaine que celui de l'enseignement après l'obtention de leur diplôme travaillent dans des secteurs variés (Figure 3). Les professions libérales constituent un quart de l'échantillon (24%), auxquelles s'ajoutent le domaine spécifique de la communication et du marketing (12%), ainsi que celui de l'industrie et du bâtiment (4%). La recherche (16%) et l'administration (18%) constituent deux autres secteurs prisés. On observe également des activités liées au domaine l'éducation qui ne s'inscrivent pas directement dans le cadre scolaire, comme le travail comme éducatrice de l'enfance<sup>7</sup> dans une structure d'accueil préscolaire. C'est aussi dans ce groupe de diplômés actifs professionnellement hors de l'enseignement que l'on retrouve la plus grande proportion de répondants qui affirment avoir quitté l'enseignement (70%), de manière définitive (21%) ou provisoire (49%).

7. Cette fonction est choisie essentiellement par les diplômées femmes.

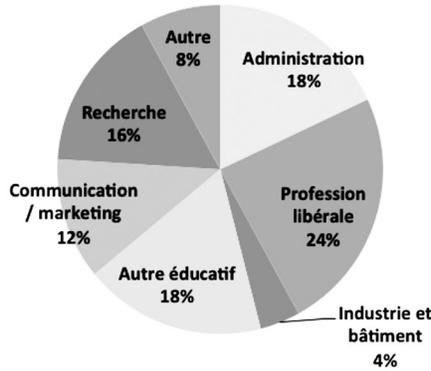
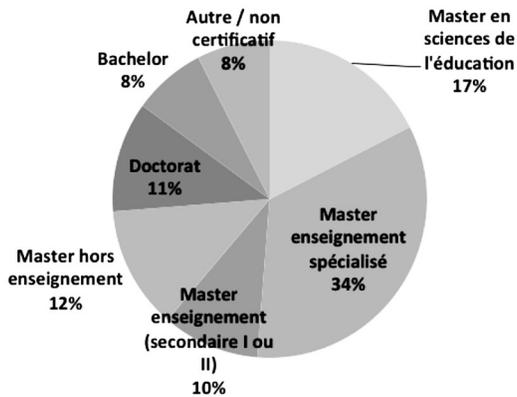


Figure 3 : Activités professionnelles hors enseignement<sup>8</sup>

Les diplômés des HEP qui n'enseignent pas parce qu'ils poursuivent leurs études sont, à l'inverse du groupe précédent, les plus nombreux à affirmer qu'ils n'ont pas quitté le domaine de l'enseignement (66%), et seuls 5% des répondants estiment avoir tiré un trait définitif sur le métier d'enseignant. Cela s'explique notamment par la proportion très importante d'étudiants investissant des filières d'études liées à l'enseignement (graphique 4). En effet, près de deux diplômés sur trois qui n'enseignent pas et poursuivent des études le font dans un domaine lié à l'éducation, notamment dans le cadre des sciences de l'éducation (17%), en éducation spécialisée (34%), ou en vue d'obtenir un autre diplôme en enseignement (10%). Dans la très grande majorité des cas, le diplôme visé est un Master (73%) alors que les doctorats (11%), Bachelor (8%) et autres formations (8%) sont plus faiblement représentées.



Graphique 4 : Filières d'études et diplômes visés par les diplômés HEP poursuivant des études<sup>9</sup>.

8. Seuls les diplômés n'ayant aucune activité dans l'enseignement au cours de l'année de l'enquête sont inclus dans ce graphique.

9. Seuls les diplômés n'ayant aucune activité dans l'enseignement au cours de l'année de l'enquête sont inclus dans ce graphique.



## Autres motifs d'abandon de l'enseignement

Outre la poursuite d'un projet de formation ou d'un autre projet personnel, certains diplômés des HEP renoncent, provisoirement ou définitivement, à l'enseignement pour des raisons liées à la profession elle-même. Les opportunités de changement d'orientation professionnelle et l'absence de poste disponible arrivent en tête des raisons mentionnées, dans des proportions toutefois différentes en fonction des sous-groupes en question (Tableau 2). Ainsi, les diplômés qui poursuivent leurs études sont davantage mus par la perspective de se réorienter professionnellement ( $m=4.1$ ) que les diplômés actifs professionnellement hors de l'enseignement ( $m=3.6$ ), qui sont eux davantage à la recherche de meilleures conditions ( $m_{\text{emploi hors ens.}}=3.3$ ;  $m_{\text{études}}=2.6$ ) ou soulignent leur manque de motivation à enseigner ( $m_{\text{emploi hors ens.}}=3.0$ ;  $m_{\text{études}}=1.8$ ).

Tableau 2 : « Si vous n'enseignez pas ou plus, dans quelle mesure les facteurs suivants ont-ils contribué à cette situation ? » (1 = pas du tout ; 6 = de façon décisive)

	m	Sous-groupe "autre activité professionnelle"	Sous-groupe "aux études"	F	degrés de liberté
Opportunité de changement d'orientation professionnelle**	3.41	3.61	4.05	7.90	150
Pas de poste disponible	3.09	3.20	3.10	-	-
Recherche de meilleures conditions de travail dans un autre domaine**	2.65	3.34	2.58	6.36	143
Conditions de travail difficiles*	2.43	2.89	2.50	3.64	138
Désillusionnement face à la réalité de l'enseignement	2.35	2.67	2.35	-	-
Manque de soutien lors de l'insertion professionnelle	2.27	2.70	2.04	-	-
Manque de motivation à enseigner**	2.22	2.98	1.80	5.26	152
Manque de reconnaissance du public envers cette profession*	2.11	2.48	2.22	2.85	139
Conciliation travail - famille**	2.09	1.91	1.30	6.79	142
Précarité d'emploi	2.08	2.20	2.33	-	-
Epuisement professionnel	1.99	2.36	1.87	-	-
Difficultés de gestion de classe	1.98	2.19	2.13	-	-
Salaire*	1.79	1.95	2.08	3.28	134
Pression des parents d'élèves	1.62	1.89	1.58	-	-
Conflits avec les supérieurs hiérarchiques*	1.44	1.73	1.14	3.28	130
Relations de travail difficiles avec les collègues	1.30	1.36	1.27	-	-
Raisons de santé (autres que l'épuisement professionnel)	1.18	1.20	1.09	-	-

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$

Aucun des motifs investigués n'atteint toutefois la moyenne arithmétique de l'échelle (3.5), ce qui indique que, dans l'ensemble, c'est moins par rejet de la profession et de ses dimensions négatives que par le désir de poursuivre un autre projet que ces choix sont réalisés. Ce constat est confirmé par la comparaison de ces scores avec ceux des diplômés qui ont un emploi dans l'enseignement. Lorsque l'on demande à ces derniers si les facteurs mentionnés pourraient les pousser à abandonner l'enseignement, ils



attribuent un score plus élevé que les diplômés hors enseignement sur la quasi-totalité des items. L'écart se creuse sur certaines dimensions, telles que l'épuisement professionnel ( $m_{\text{enseignants}} = 3.9$ ;  $m_{\text{sans enseignement}} = 2.0$ ) et les raisons de santé ( $m_{\text{enseignants}} = 3.6$ ;  $m_{\text{sans enseignement}} = 1.2$ ) ou encore le manque de motivation à enseigner ( $m_{\text{enseignants}} = 3.4$ ;  $m_{\text{sans enseignement}} = 2.2$ ). Ceci indique que les diplômés qui n'enseignent pas sont moins dans une démarche de fuite d'une profession dont ils auraient pressenti les dimensions négatives au cours de stages ou d'emplois préalables à leur formation, que dans une dynamique proactive de projet alternatif.

Cette observation est confirmée par la partie qualitative du questionnaire, à l'instar de cette diplômée du secondaire en mathématiques et physique, qui déclare qu'elle n'enseigne pas car elle a « envie de découvrir d'autres domaines professionnels, pour avoir une expérience professionnelle plus large ». Une autre diplômée en enseignement de l'histoire et de la géographie évoque quant à elle ses projets de vie professionnelle : « L'enseignement m'intéresse vivement, mais une autre activité (recherche et travail dans l'édition), m'intéresse un peu plus pour l'instant ».

D'autres voix, discordantes, dressent un portrait bien moins idyllique de la profession enseignante, qui souligne la dimension astreignante et l'usure même précoce du métier. Ainsi, une enseignante primaire formée à Fribourg affirme avoir eu l'« impression d'être dépassée par un travail très exigeant et un manque de soutien en cas de situations problématiques que l'on peut rencontrer ». Elle affirme même éprouver du « dégoût » pour ce métier « à cause d'une charge de travail totalement exagérée (voire même ingérable) durant les stages. » Cette image négative est parfois confirmée par l'observation des enseignants chevronnés : « Au vu du mal-être général des enseignants rencontrés jusqu'à maintenant, je n'ai pas du tout été tentée d'exercer ce métier. » Une autre diplômée en enseignement primaire de la HEP BEJUNE affirme qu'« il s'agissait véritablement d'un épuisement lié à la gestion de classe » l'ayant incitée à quitter la profession.

Par ailleurs, la féminisation de la profession semble jouer un rôle de repoussoir pour certains diplômés hommes, en particulier au degré primaire. Ainsi, un diplômé de la HEP Fribourg mentionne la « féminisation de la profession » comme un facteur qui l'a poussé à quitter l'enseignement. Au-delà de son caractère anecdotique, cette déclaration est davantage le symptôme d'une réalité sociologique plus fondamentale : alors que les hommes ne représentent que 12% des effectifs des diplômés HEP au niveau de l'enseignement primaire, ils représentent 21% des diplômés qui n'ont aucune activité dans l'enseignement dans l'année de l'enquête. La proportion d'hommes n'ayant aucun emploi dans le secteur est donc deux fois supérieure chez les répondants hommes (8%) que chez les femmes (4%) au niveau primaire. Cette différence est significative ( $\text{Chi}^2$  de Pearson<sub>4, 2943</sub> = 27.3;  $p < .01$ ), mais ne se retrouve pas au niveau secondaire, où la proportion de diplômés hommes et femmes est relativement équilibrée.



Parmi les autres différences liées au genre, on retrouve des éléments liés à la conciliation entre vie professionnelle et vie familiale, tels que les congés maternité, parfois additionnés d'une précarité liée à des contrats à durée déterminée, à l'instar de cette enseignante valaisanne qui se déclare «dégoutée» par le fait que son contrat à durée déterminée n'ait pas été renouvelé quand elle était enceinte. Une autre enseignante, formée dans le canton de Vaud, se déclare «un peu désillusionnée» par l'impression de ne pas avoir été retenue à cause de sa grossesse, ce qui l'a poussée à réorienter ses projets professionnels: «Depuis, je préfère chercher de nouveau dans la biologie». Ces différences entre hommes et femmes quant à l'articulation entre vie professionnelle et vie privée s'observent aussi de manière quantitative au niveau primaire. Par exemple, la difficulté de concilier vie professionnelle et vie familiale est un facteur significativement plus important de l'abandon (provisoire ou définitif) du métier chez les femmes ( $m_{\text{femmes}} = 2.6$ ;  $m_{\text{hommes}} = 1.7$ ;  $F_{1,71} = 15.5$ ;  $p < .05$ ).

On observe également une discrimination à l'embauche sur la base du genre au niveau primaire. Les femmes citent l'absence de poste disponible comme un facteur décisif de leur non insertion professionnelle dans l'enseignement dans 46% des cas<sup>10</sup>, alors que seuls 25% des hommes dressent un constat analogue. Cette différence significative ( $m_{\text{femmes}} = 3.2$ ;  $m_{\text{hommes}} = 2.1$ ;  $F_{1,79} = 17.1$ ;  $p < .05$ ) est absente au degré secondaire, où une proportion similaire d'hommes (47%) et de femmes (45%) estime que le manque de poste a contribué de manière décisive à leur absence d'activité dans l'enseignement. Les hommes diplômés en enseignement primaire sont quant à eux plus sensibles au manque de reconnaissance de la profession, mentionné par 37% d'entre eux comme un élément déterminant pour l'abandon du métier, contre seulement 17% des femmes. Ils évoquent aussi plus souvent les conditions salariales, mentionnées comme décisives par 15% des hommes contre 5% des femmes. Si des tendances analogues transparaissent au niveau secondaire, ces différences sont toutefois plus faibles et sont non significatives dans nos analyses.

## Discussion

Cet article propose un regard inédit sur les trajectoires des diplômés qui empruntent une autre voie que celle de l'enseignement dans le secteur public. Au terme de ces analyses, une première observation s'impose: dans la majorité des cas, ces diplômés ne tournent pas définitivement le dos à l'enseignement, ils souhaitent au contraire le réinvestir, parfois avec une autre approche, à l'issue d'une formation complémentaire, ou après avoir mené à bien un projet personnel. Dans ce sens, la plupart d'entre eux ne semblent pas définitivement «perdus» pour l'enseignement public, mais désirent réinvestir le domaine armés de nouvelles compétences, expériences ou visions pédagogiques. Ces trajectoires non linéaires correspondent ainsi au découplage entre formation et emploi (Dubar, 2001),

10. Valeurs 4-6 sur l'échelle allant de 1 «pas du tout» à 6 «de façon décisive».



où les notions de compétence et d'expérience deviennent plus centrales que la qualification (comprise comme l'obtention du diplôme) pour investir un champ professionnel. Il est important de souligner que c'est moins de manière contrainte que délibérée que s'opère ce détour, ce qui témoigne d'une certaine forme d'appropriation d'un paradigme basé sur les notions d'autonomie et de compétence, que l'on associe aussi aux mutations dites « postfordiste » du travail et de l'emploi (Vallas, 2002).

Par ailleurs, l'analyse de ces trajectoires met en lumière la flexibilité souvent requise en cette période d'insertion professionnelle. Paradoxalement, le groupe de diplômés étudié qui semble davantage subir sa situation est celui des enseignants employés dans le secteur privé. Plus qu'un choix réel, l'enseignement dans le secteur privé semble constituer une alternative, faute de mieux, en réponse à une expérience de plus forte précarité au cours de l'insertion professionnelle. Mais loin de se cantonner aux cas des enseignants du secteur privé, cette flexibilité requise rappelle au contraire d'autres types de compromis propres à l'insertion professionnelle des enseignants : celui des diplômés de l'enseignement au degré secondaire 2 qui acceptent un emploi au degré secondaire 1, ou celui des diplômés qui enseignent des matières pour lesquelles ils n'ont pas été formés (Broyon et al., 2012). Ainsi, les premières années d'enseignement riment souvent avec une flexibilité accrue, nécessaire ou imposée. Car pour les enseignants débutants, l'insertion professionnelle semble prioritaire sur l'obtention de conditions de travail idéales, et ils acceptent, bon gré mal gré, que leur quête d'un poste adéquat à leur formation (en termes de degré, de disciplines enseignables, de secteur d'enseignement) puisse s'étendre sur plusieurs années.

Dans le secteur privé, les enseignants récemment diplômés des HEP sont proportionnellement plus représentés au niveau secondaire (3.1% dans notre échantillon) qu'au niveau primaire (1.3%), ce qui correspond également à une réalité sociologique plus large, puisque l'enseignement privé en Suisse est environ deux fois plus développé au niveau secondaire qu'au niveau primaire. On peut en partie expliquer cette différence par la sélection du système scolaire helvétique, organisé en filières dans de nombreux cantons suisses. Outre le fait d'accroître les inégalités scolaires (Felouzis & Goastellec, 2015), cette sélection engendre également une demande d'offres de scolarisation permettant aux élèves non admis dans les filières (pré-)gymnasiales d'accéder à la maturité fédérale ou au baccalauréat. A cela s'ajoute la croissance récente de communautés d'« expatriés » qui, particulièrement au degré secondaire, souhaitent offrir une formation à leurs élèves qui soit compatible avec les exigences d'Universités étrangères, essentiellement issues de l'espace anglo-saxon. Ceci explique également le fait que le plurilinguisme constitue une compétence valorisée et parfois jugée décisive par des enseignants pour l'obtention de leur poste dans le secteur privé.

Les enseignants du secteur privé envisagent davantage de quitter l'enseignement pour des raisons liées à leurs conditions de travail, aux conditions salariales et à la précarité de l'emploi, ce qui révèle une plus grande



précarité structurelle de l'emploi dans le secteur privé, tant au niveau de la rémunération que de la stabilité des postes. En effet, les enseignants du secteur public bénéficient d'une relative protection de l'emploi, qui peut varier en fonction des cantons et qui s'acquiert parfois au terme de plusieurs années d'enseignement. Mais cette protection, liée à l'histoire de la fonction publique, est absente du secteur privé. Celui-ci est soumis au droit du travail suisse, relativement libéral en matière de gestion du personnel. Par conséquent, ces enseignants sont sujets aux fluctuations du nombre d'élèves, ainsi qu'aux possibles fermetures de classes qui en découlent, liées au contexte économique et migratoire aussi bien qu'aux politiques éducatives et fiscales. Si au cours des dernières décennies, le secteur de l'éducation privée a connu une phase de croissance en Suisse (Office fédéral de la statistique, 2015a, 2015b), il subsiste une incertitude quant à l'évolution future du secteur qui pèse également sur le sentiment de sécurité professionnelle des enseignants.

Les écoles privées font parfois naître des visions ou ambitions pédagogiques chez les diplômés qui y travaillent, ce que l'on peut rapprocher du rôle historique que certaines de ces écoles ont joué dans le développement de la pédagogie, en offrant des espaces pour l'expérimentation de nouvelles approches et manières d'enseigner au cours du XX<sup>e</sup> siècle (Hofstetter & Santini-Amgarten, 2010). Certaines écoles privées offrent-elles, aujourd'hui encore, des espaces d'innovation pédagogique que ne permet pas l'enseignement dans le secteur public ? Un volet qualitatif serait utile pour en apprendre davantage à ce sujet. Toutefois, cette ambition de développement pédagogique se retrouve également chez les diplômés HEP qui n'enseignent pas, puisqu'une proportion importante d'entre eux poursuivent leurs études dans un domaine lié à l'enseignement (sciences de l'éducation, éducation spécialisée, etc.). Ces trajectoires sont désormais facilitées par les « passerelles » entre les études dans les HEP et les formations complémentaires ou post-grade en Université (ou en HEP) dans les domaines pédagogiques.

La posture encore teintée d'idéalisme des diplômés sans activité dans l'enseignement offre un éclairage spécifique sur la profession, et plus spécifiquement sur le processus d'insertion professionnelle. En effet, ces diplômés se situent encore dans une forme d'idéalisation de la pratique (Changkakoti & Broyon, 2011) et repoussent le moment du « choc des réalités », mis en évidence dans d'autres travaux sur l'insertion professionnelle. Pourtant, leurs études, projets professionnels ou autres activités les préparent potentiellement à une trajectoire différente de celle d'un enseignant. Ainsi, si la plupart d'entre eux estiment ne pas avoir renoncé de manière définitive à l'enseignement, seul un suivi de leurs trajectoires à moyen terme permettrait de confirmer cette tendance. Ce que l'on observe à ce stade, c'est le rôle moteur de l'attrait pour des alternatives (des études, un voyage) ou certaines conditions et contraintes spécifiques (service civil, absence de poste disponible), qui prennent le pas sur un rejet généralisé de la profession. Si ce constat est plutôt rassurant, il convient de le nuancer en rappelant



qu'un biais d'échantillonnage n'est pas exclu, ce qui pourrait conduire à une surreprésentation de diplômés non insérés ayant gardé un rapport positif à la profession parmi les répondants à l'enquête.

Enfin, ces analyses offrent un éclairage sur certaines composantes sociologiques de la profession enseignante, notamment sur l'importance du facteur genre au moment de l'insertion professionnelle. Ainsi, les trajectoires d'insertion masculines et féminines prennent une forme différente. Alors que les femmes sont plus nombreuses à mettre en pause leur insertion pour cause de maternité, elles rencontrent davantage de précarité dues aux contrats à durée déterminée, souvent caractéristiques des débuts de carrière. Le choix de la profession est aussi motivé par leur volonté de concilier vie privée et professionnelle par un emploi à temps partiel, relativement facile à obtenir dans l'enseignement. Par contraste, les hommes, en particulier au niveau primaire, se désintéressent plus souvent de la profession afin d'investir d'autres domaines mieux valorisés socialement. Nos analyses soulignent également que des inégalités de genre se creusent pour les diplômés du niveau primaire, tant du point de vue des employeurs (préférence pour les candidats masculins à l'embauche) que des diplômés eux-mêmes (prétention salariale et besoin de reconnaissance sociale moindre chez les femmes). Ces résultats indiquent que l'effet du facteur genre, qui impacte déjà la profession en amont de la formation initiale dans le choix de carrière, est encore renforcé en aval, au moment de l'insertion professionnelle.

## Conclusion

Dans un contexte marqué par de nouvelles formations à l'enseignement en Suisse (tertiarisation, création des HEP), une menace de pénurie d'enseignants, ainsi que des transformations de la profession et plus largement de l'emploi, les trajectoires analysées dans cet article offrent un regard sur l'évolution de la profession à partir de ses marges. Dubar (2001) souligne que l'insertion professionnelle est devenue un « problème social » à partir du moment où la sortie des études fut dissociée de l'entrée dans le monde du travail. Les trajectoires professionnelles alternatives analysées dans cet article relèvent bien de cette dissociation, où le diplôme n'assure plus de manière automatique l'accès à une fonction correspondant exactement à la formation. Mais dans les cas observés, cette dissociation est plus souvent choisie que subie, ce qui interroge la notion même d'insertion professionnelle en tant que problème. Un tiers des diplômés sans emploi dans l'enseignement y cherchent activement un emploi, alors que les autres optent volontairement pour une autre voie, tel qu'un prolongement des études, souvent dans le domaine de l'éducation. Le diplôme obtenu ouvre également d'autres voies, d'autres opportunités que celle d'une pure adéquation à la formation terminée. Ces diplômés n'ont donc pas quitté, volontairement du moins, le domaine de l'enseignement, mais se préparent à le réinvestir, peut-être à partir d'une autre fonction, et avec un bagage professionnel ou de formation un peu plus large. On ne peut donc pas parler de désertion à large échelle de la profession enseignante à l'issue de la formation initiale.



Mais cette étude souligne également des zones d'ombre dans ce processus. Ceux qui ont voulu s'insérer, et qui l'ont fait sans succès, évoquent l'opacité des procédures de nomination, souvent obligatoires avant d'engager un candidat, alors que le futur titulaire du poste est déjà identifié et connu par les autorités d'engagement. Les diplômés travaillant dans une école privée semblent souvent sur le banc des « laissés pour compte », puisqu'ils auraient préféré être employés dans le secteur public. Si le recrutement des enseignants, en tous cas au degré primaire, est « formellement » régi par les lois du marché – bien qu'avec des variations cantonales (Akkari & Donati, 2008), les réactions des diplômés soulignent le caractère quelque peu fictionnel de ce « marché de l'emploi », dans lequel les cartes sont souvent distribuées en amont (Changkakoti & Donati, 2008 ; Gremaud & Rey, 2010). Cette prédominance des logiques de réseautage est renforcée par une absence de consensus autour de notions de « qualité » éducative ou pédagogique dans les critères d'embauche. Ainsi, contrairement à l'hypothèse avancée en début d'article, la concurrence du secteur privé pour le recrutement d'enseignants dans le secteur public est en réalité très faible, et son impact sur la pénurie d'enseignants observée dans plusieurs cantons est négligeable. Celle-ci doit davantage s'expliquer par des facteurs conjoncturels, tels que les fluctuations démographiques, ou des facteurs structurels et sociaux, qui ont un impact sur l'attractivité des métiers de l'enseignement. Plus largement, l'étude de ces trajectoires d'insertion professionnelle alternatives souligne le fait que la formation à l'enseignement, de par la structure des formations tertiaires ainsi que de celle du marché du travail, peut ouvrir sur des trajectoires non linéaires qui confirment la présence, dans le domaine de l'enseignement également, d'un certain découplage entre formation et emploi, qui varie en fonction du type de formation (degré d'enseignement), du genre de l'enseignant, de ses projets et expériences d'insertion professionnelle.



## Références

- Akkari, A. & Donati, M. (2008). Introduction. Dans Groupe de recherche suisse sur l'insertion (dir.), *Hier étudiants, aujourd'hui enseignants. Recherche sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP romandes et du Tessin*. (p. 3-15). Bienne, Fribourg, Lausanne, Locarno, Saint Maurice : INSERCH.
- Akkari, A., Solar-Pelletier, L., & Heer (dir.). (2007). L'insertion professionnelle des enseignants. *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE*, 6.
- Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc. New policy networks and the neo-liberal imaginary*. New York : Routledge.
- Bardin, L. (2011). *L'analyse de contenu* (3e tirage). Paris : PUF.
- Bourque, J., Akkari, J., Broyon, M.-A., Heer, S., Gremion, F., & Gremaud, J. (2008). L'insertion professionnelle des enseignants : recension d'écrits. *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE*, 8, 11-33.
- Broyon, M.-A., Canevascini, S., Forster, M., Girinshuti, C., Gremion, F., Losego, P., Rey, J., & Zampieri, S. (2014). *L'insertion professionnelle des enseignants de Suisse Romande et du Tessin : résultats de l'enquête réalisée en 2014 auprès des nouveaux diplômés des degrés préscolaires, primaires, secondaires I et II des HEP de Suisse romande et du Tessin*. Bienne, Fribourg, Lausanne, Locarno, Saint Maurice : INSERCH.
- Broyon, M.-A., Canevascini, S., Girinshuti, C., Gremion, F., Losego, P., Rey Pellissier, J., & Zampieri, S. (2012). *Insertion professionnelle des enseignants de Suisse Romande et du Tessin. Résultats de l'enquête réalisée en 2012 auprès des nouveaux diplômés des degrés préscolaires, primaires, secondaires I et II des HEP de Suisse romande et du Tessin*. Bienne, Fribourg, Lausanne, Locarno, Saint Maurice : INSERCH.
- Changkakoti, N. & Broyon, M.-A. (2011). Métier rêvé, métier transmis au rendez-vous de la pratique : identités enseignantes en question. Dans B. Wentzel, A. Akkari, P.-F. Coen, & N. Changkakoti (dir.), *L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale* (p. 67-88). Bienne : Editions HEP-BEJUNE.
- Changkakoti, N. & Donati, M. (2008). Transition entre la fin des études et l'obtention du premier emploi en tant que nouveau diplômé. Dans Groupe de recherche suisse sur l'insertion des enseignants (dir.), «*Hier étudiants, aujourd'hui enseignants.*» *Recherche sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP romandes et du Tessin*. Bienne, Fribourg, Lausanne, Locarno, Saint Maurice : INSERCH. Consulté à l'adresse <http://www.inserch.ch/>
- De Stercke, J., Renson, J. M., De Lièvre, B., Beckers, J., Leemans, M., Temperman, G., Cambier, J. B. (2010). *Dynamiser l'insertion professionnelle des enseignants débutants du secondaire. Rapport final de recherche*. Bruxelles : Université de Liège et Université de Mons.
- Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Education et sociétés*, 7, 23-36.
- Felouzis, G. & Goastellec, G. (dir.). (2015). *Les inégalités scolaires en Suisse. Ecole, société et politiques éducatives*. Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien : Peter Lang.
- Felouzis, G., Maroy, C., & van Zanten, A. (2013). *Les marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Gremaud, J. & Rey, J. (2010). *L'insertion des enseignants HEP dans le canton de Fribourg. Regards portés par les acteurs impliqués dans l'insertion professionnelle des enseignants débutants primaires et enfantines*. Fribourg : Haute Ecole pédagogique, Service de la recherche.
- Gremaud, J. & Rey, J. (2011). L'élève hors cadre, un défi pour l'enseignant débutant. Dans B. Wentzel, A. Akkari, P.-F. Coen, & N. Changkakoti (dir.), *L'insertion professionnelle des enseignants dans une perspective internationale : entre formation et travail* (p. 89-108). Bienne : HEP-BEJUNE.



- Gremion, F., Akkari, A., & Lauwerier, T. (2011). Professionnalisation de l'enseignant débutant dans une perspective longitudinale. Dans B. Wentzel, A. Akkari, P.-F. Coen, & N. Changkakoti (dir.), *L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale* (p. 39-65). Bienne : HEP-BEJUNE.
- Groupe de recherche suisse sur l'insertion des enseignants. (2008). *Hier étudiants, aujourd'hui enseignants. Recherche sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP romandes et du Tessin*. Bienne, Fribourg, Lausanne, Locarno, Saint Maurice : INSERCH.
- Hofstetter, R. & Santini-Amgarten, B. (2010). Privatschulen. Dans M. Jorio (dir.), *Historisches Lexikon der Schweiz* (p. 877-880). Basel : Schwabe Verlag.
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante. Un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, 86, 5-16.
- Losego, P., Amendola, C., & Cusinay, M. (2011). L'insertion subjective des novices de l'enseignement primaire : collaboration et sentiment de compétence, 33(3), 479-494.
- Martineau, S. & Annie, P. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, 12(2), 54-67.
- Mukamurera, J. (2002). L'accès à l'enseignement au Québec : quelle formation pour quelle insertion ? Dans *Actes de la 6<sup>e</sup> Biennale de l'éducation et de la formation*. Paris, France. Consulté à l'adresse <http://www.inrp.fr/biennale/6biennale/Contrib/affich.php?&mode=long&NUM=455>
- Mukamurera, J. (2011). Les multiples dimensions de l'insertion professionnelle : portrait, expériences et significations d'enseignants. Dans B. Wentzel, A. Akkari, P.-F. Coen, & N. Changkakoti (dir.), *L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale* (p. 17-38). Bienne : HEP-BEJUNE.
- Müller Kucera, K. & Stauffer, M. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Etude thématique nationale de l'OCDE. Rapport de base nationale suisse*. Berne : Conférence Suisse de Coordination pour la Recherche en Education.
- Noël, I. (2011). Deux jeunes enseignants face à des élèves présentant des troubles du comportement. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1, 40-46.
- Office fédéral de la statistique. (2015a). *Obligatorische Schule : Lernende nach Grossregion und Kanton. 1999/2000-2013/2014*. Neuchâtel : OFS. Consulté à l'adresse [http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/03/key/blank/obligatorische\\_r/schuelerinnen\\_und.html](http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/03/key/blank/obligatorische_r/schuelerinnen_und.html)
- Office fédéral de la statistique. (2015b). *Sekundarstufe II, allgemeinbildende Ausbildungen und Berufsmaturität : Lernende nach Bildungstyp. 1999/2000-2013/2014*. Neuchâtel : OFS. Consulté à l'adresse [http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/04/00/blank/schuelerinnen\\_und.html](http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/04/00/blank/schuelerinnen_und.html)
- Rey, J. & Gremaud, J. (2013). Collaborer pour s'insérer ? Analyse des pratiques collaboratives des enseignants débutants. *Education & Formation*, (299), 67-77.
- Vallas, S. P. (2002). Rethinking Post-Fordism : The Meaning of Workplace Flexibility. *Sociological Theory*, 17(1), 68-101.
- Wentzel, B., Akkari, A., & Changkakoti, N. (dir.). (2008). L'insertion professionnelle des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 8.
- Wentzel, B., Akkari, A., Coen, P.-F., & Changkakoti, N. (dir.). (2011). *L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale*. Bienne : HEP-BEJUNE.
- Wolter, S. C., Cattaneo, M. A., Denzler, S., Diem, A., Grossenbacher, S., Hof, S., & Oggenfuss, C. (2014). *Swiss Education Report 2014*. Aarau : Swiss Coordination Centre for Research in Education.





## ***Migration, qualité des emplois et trajectoires alternatives dans l'insertion professionnelle en enseignement en Suisse***

**Jimmy BOURQUE**<sup>1</sup> (Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, Canada)

### **Introduction**

L'insertion professionnelle en enseignement a été beaucoup étudiée à partir du moment où, comme le soulignent Girishunti et Losego dans ce volume, on assiste, à la fin du XX<sup>e</sup> siècle, à une précarisation du statut d'enseignant (Charles & Clément, 1997). Cette conjoncture nouvelle conjugue plusieurs causes : le transfert de la formation des maîtres vers les universités et hautes écoles, la dévalorisation croissante du statut de la profession – l'instituteur n'est plus l'un des notables du village – et la naissance d'un marché du travail enseignant avec l'apparition des pénuries de postes. La perte de prestige de la profession s'opère en parallèle avec sa féminisation et sa paupérisation en termes de conditions de travail (Changkakoti & Broyon, 2011 ; Ramé, 1999).

Les premières recherches sur la question abordent l'insertion professionnelle sous l'angle des « cycles de vie », qui suppose que l'enseignante ou l'enseignant novice traverse diverses phases successives, dont le nombre varie selon les auteurs, pour atteindre le statut d'enseignant expert (Fuller & Brown, 1975 ; Huberman, 1989). Ces modèles décrivent la première période d'insertion, qui durerait environ trois ans, comme une période de survie difficile, au cours de laquelle on constate un nombre important d'abandons de la profession. Ce phénomène de l'abandon a aussi été étudié, comme les mesures susceptibles de le prévenir, ce que les auteurs anglo-saxons appellent *teacher induction* et que l'on qualifie plutôt de mesures d'aide à l'insertion dans la littérature francophone (Ingersoll & Smith, 2004).

Depuis les années 1980, la profession enseignante a vécu un certain nombre de cycles d'abondance, puis de pénurie d'enseignantes et d'enseignants, cycles qui se sont traduits par des périodes de faste où on a même recours, dans certains pays, à des enseignantes et enseignants non qualifiés pour combler les postes vacants, surtout dans certaines disciplines – mathématique et sciences au secondaire au premier chef (Lee, Clery & Presley, 2001), et de précarité, où le travail contractuel temporaire devient la norme et où l'obtention d'un poste à durée indéterminée peut prendre de cinq à sept ans. Ces cycles ont vu le concept de l'insertion professionnelle être

---

1. Contact : jimmy.bourque@umoncton.ca



redéfini par les novices pour mieux correspondre à leur réalité : de l'obtention du poste à durée indéterminée convoité, le succès de l'insertion est redéfini comme l'atteinte d'un niveau de compétence lorsque la précarité domine le marché du travail enseignant (Mukamurera, 2005).

À travers cette historicité de l'insertion professionnelle en enseignement, de nouvelles réalités ont commencé à poindre et deviennent suffisamment présentes aujourd'hui pour attirer le regard du chercheur. Trois textes de cette revue thématique abordent ces phénomènes relativement récents : M.A. Broyon aborde le cas des enseignantes et enseignants novices issus de la migration, Girishunti et Losego se penchent sur la qualité des emplois en enseignement dans le contexte vaudois et J. Rey explore les trajectoires alternatives de ces diplômées et diplômés de la formation des maîtres qui œuvrent dans le secteur privé ou alors dans des activités périphériques à l'enseignement proprement dit. Ces trois phénomènes témoignent de transformations importantes et relativement récentes de la situation de l'insertion professionnelle en enseignement en Suisse romande : d'abord, l'accès au marché du travail d'un nombre considérable d'enfants d'immigrés formés en Suisse dans les Hautes écoles pédagogiques (HEP), puis une précarisation progressive du marché de l'emploi en éducation en Suisse, et enfin, conséquence en partie de cette précarisation, l'exode d'une fraction non négligeable des volées récentes d'impétrantes et d'impétrants des HEP vers l'école privée ou des occupations connexes à l'enseignement.

Avec ce texte, nous proposons une réflexion critique sur ces trois articles, avec comme visée principale de cerner des points de tensions et questions pressantes qui pourraient alimenter de nouveaux efforts de recherche.

## **L'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants issus de la migration**

Le texte de M.A. Broyon, qui se base sur deux corpus de recherches qualitatives, souligne d'abord la variété et, dans certains cas, la particularité des raisons qui ont mené les étudiantes et étudiants issus de la migration à choisir une carrière en enseignement. Si l'amour des enfants, la vocation éducationnelle et l'influence de proches semblent émerger dans toutes les recherches sur le sujet, le statut de la profession, la mobilité socioscolaire et le choix par défaut ou nécessité semblent plus caractéristiques des trajectoires migratoires. Il est d'abord intéressant de constater l'écart entre la perception négative du statut de l'enseignement comme profession dans les sociétés occidentales et le statut de cette même profession dans d'autres pays, en particulier les pays émergents, où l'éducation demeure un domaine hautement valorisé. Les tendances sociales ayant mené à la dévalorisation de l'enseignement en Europe de l'Ouest et en Amérique du Nord ne se sont pas encore autant manifestées en Afrique, en Asie et dans certains pays de l'Europe de l'Est : paupérisation de la profession, féminisation (surtout au secondaire) et précarité n'ont donc peut-être pas encore façonné le statut accordé à cette option professionnelle par les jeunes issus de la migration, même lorsque scolarisés et formés en Suisse.



L'autre aspect de l'insertion professionnelle en enseignement des novices issus de la migration mis en relief par le texte de Broyon est la difficulté accrue d'obtenir un poste et de s'insérer au sein de l'école. En plus d'une sélection à l'embauche qui désavantage les candidates et candidats de l'immigration récente, il semble exister une certaine méfiance, sinon au moins une démarcation claire entre les natifs et les autres. « Ah, ce nom de famille vient d'où ? » ou « Est-ce que vous êtes une musulmane pratiquante ? » sont deux questions posées par des employeurs potentiels qui illustrent la reconnaissance d'une différence de statut. Cette distinction n'est pas anodine. Des études menées dans d'autres pays et d'autres domaines confirment ce qui est soulevé ici : le statut d'étranger, peu importe le niveau de compétence, constitue généralement un obstacle supplémentaire à l'embauche. Ainsi, des études américaines ont démontré que pour un même dossier de postulation dont seul le nom du candidat variait (l'un des noms utilisés était un nom à consonance anglo-saxonne, l'autre à consonance africaine), le candidat au nom étranger était systématiquement moins susceptible d'être convoqué pour une entrevue (Bertrand & Mullainathan, 2004 ; Nunley, Pugh, Romero & Seals, 2014). Pourtant, la diversité culturelle peut très bien constituer une ressource précieuse, en particulier dans les classes d'accueil où les écoles caractérisées par une diversité culturelle importante.

Cette question constitue un enjeu sensible et un point de tension important. Il serait donc intéressant et socialement pertinent de tracer un portrait statistique, idéalement longitudinal pour capter les tendances temporelles, de la situation de l'insertion en enseignement des novices provenant de la migration dans les cantons suisses.

## **La qualité des emplois en enseignement primaire dans le canton de Vaud**

Depuis les années 1980, les cycles d'excès de l'offre sur la demande d'enseignantes et d'enseignants, souvent ressentis plus durement au primaire, ont entraînés la précarisation des postes, caractérisée notamment par les suppléances à long et court terme et les tâches fragmentées entre plusieurs classes, voire plusieurs écoles, le temps partiel et une attente de plusieurs années avant d'avoir finalement accès à un poste à durée indéterminée (Akkari & Broyon, 2008 ; Müller-Kucera & Stauffer, 2003). Dans leur article, Girishunti et Losego soulignent le contraste entre les caractéristiques désirées d'un « bon emploi » en début de carrière, soit un fort taux d'occupation dans une seule école avec de bonnes perspectives de réengagement pour les années à venir, et la réalité du terrain. Si le chômage demeure toujours relativement rare chez les enseignantes et enseignants novices en Suisse, il existe un pourcentage non négligeable d'emplois moins désirables : de 20 à 25% dans le canton de Vaud, mais davantage (35 à 40%) dans l'ensemble de la Suisse romande. Durant les années d'insertion professionnelle, seulement un novice sur trois à la recherche d'un taux d'occupation de 100% dans le canton de Vaud l'obtient. De plus, près d'un novice sur trois cumule plus d'un emploi pour parvenir à un taux d'occupation satisfaisant (80% en moyenne).



Or, ce cumul d'emploi et le travail à temps partiel, voire très partiel, résultent généralement en des possibilités d'investissement limitées dans la vie de l'école. L'insertion professionnelle constitue alors un plus grand défi.

L'article de Girishunti et Losego soulève de façon encore plus directe un constat aussi ressorti par Broyon: la critique des modes informels d'embauche. Si les démarches formelles entreprises pour combler un poste vacant semblent plus équitables en ce qu'elles sont raisonnablement transparentes, les démarches informelles d'embauche utilisées notamment pour les remplacements ou les fractions de postes font souvent appel au réseautage personnel (famille, amis) ou professionnel (école de stage ou de suppléance occasionnelle) et sont critiquées pour leur opacité et leur caractère arbitraire. Dans plusieurs cas, ces postes ne sont jamais affichés et sont plutôt offerts directement à une personne connue. Chez les novices du canton de Vaud, ce sont trois sur quatre qui s'insèrent professionnellement de cette façon. Les candidates et candidats moins connectés, dont ceux provenant de la migration de l'article de Broyon, sont donc désavantagés au départ et déplorent ces procédures à la limite du népotisme. Il demeure que ces modes alternatifs d'accès à la profession sont déployés dans d'autres pays également (Mukamurera & Gingras, 2004) et que, comme ils ne s'appliquent pas autant à la dotation de postes vacants, ils mènent le plus souvent à des emplois de moindre qualité que la procédure formelle.

Le texte de Girishunti et Losego se termine en situant l'horizon de l'insertion professionnelle sur une période de trois ans, période après laquelle plusieurs femmes enseignantes commencent à envisager une diminution du taux d'occupation pour mieux concilier le travail et la maternité, un phénomène pratiquement inexistant en Amérique, par exemple.

L'enjeu de la qualité inégale des emplois en enseignement est donc clairement identifié ici et soulève des questions importantes pour les administratrices et administrateurs scolaires. La pratique d'octroyer des contrats à 90% ou 95% d'occupation, par exemple, ne peut faire autrement que de créer des « queues de poste » à 5% ou 10%, qui contribueront à fragmenter des tâches souvent assignées aux novices. Sur le plan logistique uniquement, la situation est complexe. Elle se répercute aussi sur des enjeux comme le succès de l'insertion professionnelle, la persévérance des novices (comme l'illustre notamment le texte de Rey dans ce volume) et la conciliation travail-famille.

## **Des alternatives à l'enseignement à l'école publique en Suisse romande et au Tessin**

A partir de données d'enquête, J. Rey trace le portrait de l'insertion professionnelle de diplômées et diplômés des HEP de Suisse romande et du Tessin qui n'ont pas intégré le corps enseignant de l'école publique. Il s'agit d'une étude fort pertinente en ce que peu de données existent sur les personnes ayant emprunté une trajectoire d'insertion alternative ou ayant même laissé de côté l'enseignement, temporairement ou de façon permanente.



Ainsi, le choix d'un emploi hors de l'enseignement serait plus fréquent au secondaire, où la formation disciplinaire constitue une porte d'entrée vers d'autres domaines que l'éducation. Les raisons expliquant l'insertion hors du système scolaire public sont nombreuses et diverses : problèmes de gestion de classe, conditions de travail difficiles, etc. Avec un secteur scolaire privé en croissance en Suisse, ce sont davantage de finissantes et de finissants qui s'y retrouvent, bien que 42% des répondantes et répondants du secteur privé détenaient déjà un emploi avant le début de leur formation. Cette statistique traduit la réalité des écoles privées, dont le pouvoir d'attraction en Suisse demeure limité et qui, pour compenser, abaissent parfois leur exigences à l'embauche.

La postulation à l'école privée semble toutefois une solution de rechange à des démarches infructueuses à l'école publique. Conséquemment, on y retrouve, par exemple, davantage de novices issus de la migration. Les difficultés d'embauche des personnes issues de la migration soulignées par Broyon se traduiraient donc, logiquement, par une surreprésentation dans des filières moins désirables. D'ailleurs, la qualité des emplois semble significativement inférieure au privé qu'au public : l'insertion y est plus précaire plus longtemps, le cumul d'emploi et les faibles taux d'occupation y sont plus fréquents et la satisfaction des novices envers leur emploi est également plus faible que dans le système public. Il n'est pas étonnant de constater que la rotation de personnel y soit plus élevée, les enseignantes et enseignants d'écoles privées tendant à transférer dans le système scolaire public quand ils en ont la chance. L'opacité et la subjectivité des procédures d'embauche à l'école publique sont ici aussi critiquées.

L'enseignement dans le système scolaire privé et l'adoption d'une trajectoire parallèle à l'enseignement, par la poursuite des études ou l'emploi dans un autre domaine, semblent généralement davantage subis que choisis, notamment pour les personnes issues de la migration. Or, avec l'anticipation de pénuries d'enseignantes et d'enseignants à l'horizon en Suisse, cette conjoncture pourrait être appelée à changer dans les prochaines années, ce qui soulève l'enjeu de la qualité du personnel dans les écoles privées. Dans une situation de marché de l'emploi où la demande dépasserait l'offre, l'école privée pourrait devoir revoir à la hausse ses conditions de travail afin d'augmenter leur attractivité aux yeux des novices.

## Conclusion

Les trois articles examinés dans ce court texte contribuent de façon pertinente à la réflexion sur l'insertion professionnelle en enseignement, en Suisse comme ailleurs. Les thèmes évoqués, bien qu'ils aient été traités dans le contexte de la Suisse, romande surtout, gardent une saveur universelle.

La question de la diversité ethnoculturelle et de son lien avec l'insertion socioprofessionnelle pourrait difficilement être plus actuelle ou universelle. Le ralentissement économique ressenti depuis 2008 continue d'alimenter un discours sur les effets de l'immigration sur l'emploi et le chômage des



nationaux et la crise des réfugiés syriens a exacerbé ce débat. La montée de la droite dans plusieurs pays, accompagnée d'un discours farouchement défavorable à l'immigration, pose la question de la place réservée aux personnes arrivées en Suisse au terme d'un processus migratoire. Dans plusieurs pays à forte migration, on assiste à une discrimination significative à l'égard des personnes issues de l'immigration. Dans certains cas (Etats-Unis, Canada, etc.), cet enjeu a mené à l'adoption de politiques d'équité en matière d'emploi, politiques qui demeurent relativement faciles à contourner, par contre. Le texte de Broyon soulève donc des difficultés similaires en Suisse romande et pose indirectement la question : comment la Suisse entend-elle traiter cet enjeu ?

Par ailleurs, notamment en raison d'un taux de chômage relativement faible comparativement à l'Amérique du Nord et au reste de l'Europe, la Suisse semble avoir été longtemps épargnée par le problème de la précarité en enseignement. Les données de Girishunti et Losego laissent entrevoir une dégradation relative des conditions de travail en enseignement, au moins dans le canton de Vaud. Cette détérioration amène la possibilité d'observer en Suisse les contrecoups de telles conjonctures vécues ailleurs : précarité durable des emplois, taux de rotation et d'abandon de la profession en hausse, désertion des programmes de formation des maîtres, etc. Or, l'abandon massif de la profession et la rotation des effectifs occasionnent des coûts supplémentaires en termes de formation, de mesures d'insertion et de processus d'embauche. Au-delà de la quantité des emplois disponibles, il y a donc lieu de poser la question de leur qualité et des effets non seulement directs, sur le personnel enseignant, mais aussi indirects, sur les élèves et leur apprentissage.

Finalement, Rey s'intéresse à la trajectoire des novices n'ayant pas pu ou, plus rarement, pas voulu s'insérer professionnellement dans le système scolaire public. Il s'agit d'une population le plus souvent négligée par la recherche. Il semble que le thème le plus saillant de cet article soit la situation du système scolaire privé en Suisse. Malgré une présence croissante sur le territoire Suisse, ce système privé demeure pour le moment assez marginal. Son faible pouvoir d'attraction sur les novices, notamment en raison de conditions de travail moins favorables que dans le système public, se traduit aussi parfois par des exigences moins élevées à l'embauche ou, du moins, la recherche de profils atypiques. La situation Suisse est ici particulière : il n'est pas rare, ailleurs, que le système scolaire privé soit mieux pourvu financièrement et, donc, plus à même d'attirer les meilleurs candidats parmi les jeunes enseignantes et enseignants. Il demeure que l'étude de Rey sur les trajectoires alternatives met en relation les thèmes de l'immigration, de la qualité des emplois et de l'arbitraire perçu des processus informels d'embauche soulevés dans les textes de Broyon ainsi que Girishunti et Losego.



## Références

- Akkari, A. & Broyon, M.A. (2008). L'adéquation entre demande et offre d'enseignants en Suisse. *Formation et pratiques d'enseignants en question*, 8, 13-27.
- Bertrand, M. & Mullainathan, S. (2004). Are Emily and Greg more employable than Lakisha and Jamal? A field experiment on labor market discrimination. *American Economic Review*, 94(4), 991-1013.
- Changkakoti, N. & Broyon, M.A. (2001). Métier rêvé, métier transmis au rendez-vous de la pratique : identités enseignantes en question. Dans B. Wentzel, A. Akkari, P.F. Coen, & N. Changkakoti (dir.), *L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale* (pp. 67-88). Bienne : HEP-BEJUNE.
- Charles, F. & Clément, J.P. (1997). *Comment devient-on enseignant ? L'IUFM et ses publics*. Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg.
- Fuller, F. & Brown, O.H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher Education*, 74<sup>th</sup> Yearbook of the National Society for the Study of Education (Part II, pp. 25-52). Chicago : University of Chicago Press.
- Huberman, A.M. (1989). L'image du soi professionnel à différents moments de la carrière : le parcours des enseignants romands. *Education et recherche*, 2, 18-41.
- Ingersoll, R.M. & Smith, T.M. (2004). Do teacher induction and mentoring matter? *NASSP Bulletin*, 88(638), 28-40.
- Lee, J.B., Clery, S.B., & Presley, J.B. (2001). *Paths to Teaching*. Edwardsville : Illinois Education Research Council.
- Mukamurera, J. (2005). La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier. Dans D. Biron, M. Cividini, & J.F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (pp. 313-336). Sherbrooke : Editions du CRP.
- Mukamurera, J. & Gingras, C. (2004). Les difficultés d'insertion dans la profession enseignante et les facteurs en jeu selon le vécu de jeunes enseignants du secondaire. *Formation et profession*, 10(2), 14-17.
- Müller-Kucera, K. & Stauffer, M. (2003). *Attirer, former des enseignants de qualité*. Berne : Conférence suisse de coordination pour la recherche en éducation.
- Nunley, J.M., Pugh, A., Romero, N., & Seals, A.J. (2014). An examination of racial discrimination in the labor market for recent college graduates : Estimates from the field. *Auburn University Department of Economics Working Paper Series*. Consulté en ligne le 15 mai 2016 à l'URL : <http://cla.auburn.edu/econwp/Archives/2014/2014-06.pdf>
- Ramé, S. (1999). *L'insertion professionnelle et sociale des néo-enseignants*. Paris : l'Harmattan.





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





## ***Insertion professionnelle des enseignants et construction identitaire à l'épreuve du métier***

**Thérèse PEREZ-ROUX<sup>1</sup>** (Université Paul Valéry, Montpellier 3, France)

La contribution s'intéresse aux processus de construction identitaire et aux dynamiques d'insertion professionnelle des enseignants de l'enseignement secondaire qui entrent dans le métier. L'étude présentée s'appuie sur un questionnaire mis en ligne en 2013 (n=160), complété par 12 entretiens semi-directifs conduits avec des néo-enseignants. Les résultats mettent en lumière une phase d'insertion complexe et contrastée, dans laquelle il est nécessaire de trouver des ressources plurielles pour s'adapter à la réalité du travail. Ils permettent de revenir sur l'épreuve du métier et sur les enjeux identitaires repérables dans ce temps de transition professionnelle.

Mots clés : Insertion, identité professionnelle, expérience, épreuve, professionnalisation, transition, enseignants débutants

### **Introduction**

La contribution interroge la professionnalisation des enseignants du secondaire en France depuis la mise en place, en 2010, de la réforme de la *masterisation* (décret du 28.7.2009). Elle s'intéresse aux processus de construction identitaire et aux dynamiques d'insertion professionnelle des néo-enseignants du secondaire entrant dans le métier aujourd'hui. Après avoir donné le cadre conceptuel de l'étude, nous expliciterons la méthodologie plurielle utilisée. Les résultats seront ensuite présentés autour de trois points : les représentations initiales des enseignants débutants confrontées à la réalité du travail ; l'insertion professionnelle et le poids du relationnel ; les éléments participant à la construction professionnelle. La discussion sera l'occasion de revenir sur l'épreuve du métier, sur les enjeux identitaires et sur les perspectives de formation.

### **Contexte de professionnalisation des enseignants**

En France, jusqu'à la rentrée 2010, la formation initiale des enseignants s'est organisée de façon consécutive. La première année, post licence<sup>2</sup>, préparait au concours de recrutement. La seconde année, avait une visée professionnalisante, fondée sur une alternance « intégrative » de savoirs

---

1. Contact : [therese.perez-roux@univ-montp3.fr](mailto:therese.perez-roux@univ-montp3.fr)

2. Il s'agit de licences disciplinaires dans lesquelles la priorité est donnée aux savoirs académiques, avec une faible orientation vers la pré-professionnalisation.



pluriels (didactiques, pédagogiques, institutionnels, éthiques) fortement arrimés à l'activité professionnelle. En cohérence avec le modèle du « praticien réflexif » (Schön, 1994), la formation proposait un certain nombre de dispositifs visant l'articulation de savoirs pour et à enseigner en privilégiant une réflexion sur et pour l'action.

Depuis la réforme de la formation des enseignants mise en œuvre en 2010, les étudiants doivent obtenir un master. Pendant les trois premières années de la réforme durant lesquelles s'est déroulée notre enquête (Perez-Roux et Lanéelle, 2013)<sup>3</sup>, trois logiques parfois difficiles à articuler sont à l'œuvre : produire un travail de recherche, réussir le concours de recrutement et se professionnaliser (Perez-Roux, 2012). La professionnalisation durant la formation initiale n'est alors soutenue que par quelques stages d'observation, de pratique accompagnée et, dans le meilleur des cas, par un stage en responsabilité de quelques semaines durant la deuxième année de master.

L'obtention de ce master, associée à la réussite du concours de recrutement, permet aux étudiants d'enseigner dans le secondaire, sous le nouveau statut de fonctionnaires stagiaires, en restant le plus souvent dans leur région d'origine<sup>4</sup>. A proximité de leur centre de formation, ils dépendent institutionnellement du Rectorat ou de l'Inspection d'Académie. Au moment de l'enquête, les fonctionnaires-stagiaires entrent, ainsi, dans une troisième année de professionnalisation : enseignants en responsabilité sur un temps quasiment complet, accompagnés par un (ou deux) tuteur(s) sur le terrain, ils bénéficient en 2012-2013 d'une décharge de trois heures par semaine pour se former. En ce sens, ils sont à la fois entièrement responsables de leurs enseignements, considérés comme des enseignants à part entière, bien qu'accompagnés sur le terrain par un tuteur expérimenté.

## Repères théoriques

### L'insertion professionnelle des enseignants : une articulation acteur(s)-contexte

Depuis une vingtaine d'années, de nombreux chercheurs ont pointé les difficultés liées à l'entrée dans le métier : phase d'exploration et de tâtonnement, période de « survie » pour Huberman (1989) où apparaissent des décalages sensibles avec la formation initiale, processus « crise » pour Baillauquès (1999) lié, entre autres, à la remise en cause des idéaux professionnels. Les auteurs repèrent ainsi des tensions entre l'image pré-construite et la réalité du métier, entre les objectifs que se fixe le néo-professionnel et le degré de réceptivité des élèves, entre les logiques parfois contradictoires des différents acteurs du monde scolaire.

---

3. Les résultats de l'enquête par questionnaire, réalisée en 2011, ont été publiés (Perez-Roux et Lanéelle, 2013).

4. Depuis la rentrée 2013, le dispositif a changé. C'est désormais durant leur deuxième année de Master que les étudiants sont affectés comme stagiaires en responsabilité, à mi-temps, dans un établissement scolaire.



Par ailleurs, les enseignants, quelle que soit leur ancienneté, doivent assumer des missions diverses (accueillir, instruire, socialiser, orienter, etc.) qui les soumettent à de multiples tensions (Durand, 1996). Apprendre à les gérer suppose d'investir plusieurs rôles dans le champ éducatif. À ce titre, Tardif et Lessard (1999) n'hésitent pas à comparer l'enseignant à un « caméléon professionnel ». Dans la mesure où l'hétérogénéité des élèves et la complexité des situations d'enseignement sont perçues de façon plus vive en début de carrière, cette prise en compte de la multidimensionnalité du métier enseignant se révèle délicate. La majorité des néo-enseignants découvre ainsi, durant les premiers mois de la carrière, une réalité du métier pour le moins inattendue, voire déroutante.

Enfin, il s'agit de s'inscrire et de trouver une place dans l'environnement professionnel. En effet, la socialisation professionnelle suppose que l'enseignant se construise en tant que membre « engagé » dans la communauté enseignante (Dubar, 1991 ; Mead, 1933) : identifications à autrui, rôles à jouer, découverte des règles explicites ou implicites de l'organisation scolaire. À terme, ce processus doit conduire à une reconnaissance du sujet qui à la fois s'intègre au groupe professionnel – dans des réseaux socioprofessionnels – et apprend à jouer son (ses) rôle(s) de manière personnelle et efficace. Il s'agit alors d'intérioriser progressivement des savoirs professionnels spécifiques inscrits dans leur univers symbolique : vocabulaire, « recettes », conception du monde construite en référence à un champ spécialisé d'activités. En ce sens, les contextes de professionnalisation vont jouer un rôle majeur dans le processus d'insertion.

De nombreux travaux à orientation sociologique ont traité de l'insertion professionnelle des enseignants (Guibert, Lazuech et Rimbert, 2008 ; Hétu, Lavoie et Baillauques, 1999 ; Perez-Roux, 2009 ; Rayou et van Zanten, 2004 ; Wentzel, Akkari, Coen et Changkakoti, 2011). Périer (2014) rend compte de tensions fortes lors de l'entrée dans le métier : baisse de la légitimité des savoirs de l'enseignant et affaiblissement du soutien institutionnel, confrontation avec les élèves et les autres acteurs du monde scolaire, incertitude du régime pédagogique et imprévisibilité des situations, nécessité d'un engagement personnel soutenu.

D'autres chercheurs se sont intéressés au moment de la mise en place, en France, de la réforme de la masterisation (Lanéelle et Perez-Roux, 2014 ; Perez-Roux, 2012) pour saisir les incidences de ces évolutions sur l'insertion des enseignants. Dès 2005, nous avons commencé à suivre les enseignants du secondaire au moment de leur insertion professionnelle pour étudier les processus en jeu dans le continuum formation-emploi. Documenter ce travail dans des temporalités longues a permis de mettre à l'épreuve l'articulation entre dimensions personnelles (potentialités, qualités, compétences) des néo-enseignants et contextes d'insertion (organisationnel et humain) plus ou moins favorables à l'entrée dans le métier. Les tensions repérées par les recherches pré-citées et conduites à l'échelle des pays francophones lors de cette phase de transition (Balleux et Perez-Roux, 2013) participent de la construction identitaire des néo-enseignants, en



prise avec un métier dont ils découvrent l'extrême complexité. En effet, ce temps d'insertion nécessite la construction de repères didactiques, pédagogiques, relationnels, etc. Les débutants, déstabilisés par ce passage en pleine responsabilité dans le monde scolaire, ont encore du mal à se définir comme professionnels, à prendre en compte un ensemble d'éléments relevant de la culture enseignante et à trouver la juste distance avec les prescriptions institutionnelles et les normes de la formation.

### **L'entrée dans le métier : une (re)construction identitaire en contexte**

Au carrefour d'une sociologie compréhensive et d'une approche psychosociologique, nous envisageons l'identité professionnelle des enseignants comme un processus complexe et dynamique situé à l'articulation de trois dimensions (biographique, relationnelle et intégrative) plus ou moins en tension (Perez-Roux, 2011) et dans lesquelles la reconnaissance constitue un élément essentiel.

La dimension biographique suppose pour l'individu d'être reconnu pour ce qu'il est, mais aussi pour ce qu'il a vécu/construit antérieurement et pour ce dans quoi il se projette. À l'échelle du parcours, le moment crucial de « l'entrée dans le métier » implique des changements auxquels l'enseignant est tenu de s'adapter. Comment préserve-t-il le sentiment de rester le même tout en se transformant pour faire face à la complexité du métier ou pour s'adapter à de nouveaux contextes ? Comment négocie-t-il l'expérience passée (étudiant ou ancien professionnel) et présente (enseignant) ? Comment se projette-t-il dans l'avenir professionnel ? Quelles relations repère-t-il entre ce qui a été construit et validé en formation et la prise de conscience des (im)possibles à venir ?

Par ailleurs, la dimension relationnelle met en évidence que la reconnaissance de soi et l'estime de soi s'élaborent au miroir de ce que renvoie autrui et aux formes d'adéquation qui en résultent en termes d'images identitaires. Comment l'enseignant prend-il en compte l'ensemble des regards croisés sur sa pratique ? Quels rapports aux autres enseignants (usages, normes implicites, résistances, etc.) ? Comment s'insère-t-il progressivement dans le groupe professionnel et trouve-t-il des points d'appui ? Dans quelle mesure cela peut-il l'aider à se définir lui-même comme professionnel ?

Enfin, la dimension intégrative nécessite pour le sujet la reconnaissance d'une diversité de registres qui sont activés dans l'expérience professionnelle et peuvent devenir des appuis pour répondre avec plus ou moins de pertinence aux situations rencontrées. Comment est revisitée la diversité des expériences, les multiples ressources mobilisées dans une relation au travail singulière ? Comment le néo-enseignant peut-il revendiquer une forme de cohérence de l'action, et choisir des modes d'implication professionnels et/ou personnels qui l'aident à faire face à la réalité professionnelle ?

De ce point de vue, les contextes institutionnels et humains offerts aux « entrants » leur permettent-ils (ou pas) de s'insérer, de construire une professionnalité adaptée, reconnue par les autres et acceptable pour eux-



mêmes ? Enfin, dans quelle mesure l'expérience des débuts dans le métier constitue-t-elle une épreuve plus ou moins radicale à surmonter pour permettre un réel développement professionnel ?

### **L'expérience du métier : une épreuve multidimensionnelle**

Si la notion d'expérience renvoie en partie au contrôle ajusté des situations de travail (stratégies, routines, résolutions de problèmes typiques, savoir-faire et savoir y faire), elle concerne aussi l'intensité et la signification d'une situation vécue par un acteur, de façon positive ou négative. Dans ce cas l'expérience ne s'inscrit pas dans un processus fondé sur la répétition des situations mais elle est décisive dans le sens où elle affecte en profondeur le rapport au travail. Il s'agit en quelque sorte d'une « *expérience identitaire qui n'est pas de l'ordre du savoir théorique ou pratique mais du vécu et où se mêlent intimement des aspects personnels et professionnels : sentiment de maîtrise, découverte de soi dans le travail, etc.* » (Tardif et Lessard, 1999, p. 40). Elle renvoie au vécu de l'activité qui à la fois transforme le sujet et modifie son rapport au monde. Au moment de l'entrée dans le métier, cette expérience est soumise à un système de tensions. Elle peut être interrogée à partir de la notion d'épreuve que Boltanski et Chiapello (1999) définissent comme : « *une épreuve de force c'est-à-dire l'événement au cours duquel des êtres, en se mesurant, révèlent ce dont ils sont capables et même, plus profondément, ce dont ils sont faits* » (p. 74). L'épreuve prend donc au sérieux la dynamique ouverte de l'expérience, ce qui génère inévitablement de l'incertitude. Dans une perspective intégrant la singularité des situations, Martuccelli (2006) définit les épreuves comme des défis plus ou moins partagés, inscrits dans une histoire culturelle (du métier par exemple) et construits au plan social, que les individus sont contraints d'affronter avec leurs propres ressources. Bien que ces défis soient vécus de manière intime, subjective, existentielle, ils renvoient à une dimension sociale. Cela suppose de traduire de manière intelligible l'expérience des acteurs et de rendre compte de leurs vécus singuliers, qui viennent enrichir des rapports de sens partagés. C'est ce que nous tenterons de faire dans la discussion.

Pour nous, ces épreuves sont constituées d'un faisceau d'éléments enchevêtrés que nous choisissons de prendre au sérieux. Elles sont aussi l'occasion de mobiliser des ressources plurielles, entendues comme :

*les possibilités d'action d'un individu ou d'un collectif, les moyens intellectuels et matériels, les produits dont il dispose ou dont il peut disposer ; elles intègrent les astuces, les qualités de débrouillardise, les petits arrangements avec soi-même et avec autrui, les repères pris ou construits dans l'environnement et qui vont orienter l'action (Perez-Roux et Lanéelle, 2015, p. 21).*

Pour tenter de comprendre ce phénomène complexe, [nous utilisons une] démarche méthodologique « combinée » [dans laquelle] les néo-enseignants sont invités à remobiliser leur expérience.



## Aspects méthodologiques

L'étude présentée s'appuie à la fois sur un questionnaire (n=160), et sur 12 entretiens semi-directifs conduits avec des néo-enseignants du secondaire dans différentes disciplines (Mathématiques, Français, Education physique, Sciences économiques et sociales). Au moment de l'étude, les néo-enseignants ont un statut de fonctionnaires-stagiaires.

L'enquête en ligne a été réalisée sur Sphinx entre février et avril 2013. Les 334 stagiaires de l'académie de Nantes ont été invités à y répondre. Une relance a été opérée par leurs formateurs. Le taux de réponses est donc de 40%. Ce questionnaire comportait un ensemble de questions permettant de caractériser les répondants (sexe, âge, lieu de résidence, expérience professionnelle dans l'enseignement ou dans d'autres secteurs, discipline enseignée, type d'établissement d'affectation et caractéristiques du public scolaire). Une autre série de questions portait sur l'accueil dans l'établissement, le travail avec le tuteur (fréquence des rencontres, contenu des échanges), les relations professionnelles avec les collègues et le travail en équipe.

Par ailleurs, deux questions à choix multiples ordonnées (QCMO) étaient proposées (possibilité de choisir trois items) pour approcher les représentations professionnelles : compétences jugées prioritaires pour un enseignant (15 items)<sup>5</sup>, qualités attendues (9 items). Une autre QCMO portait sur les types de difficultés encore présentes (9 items).

Enfin, plusieurs questions ouvertes sont venues compléter l'enquête et ont permis d'approfondir et de croiser plusieurs registres de réponses : trois mots clés pour caractériser les deux premiers mois dans la fonction, évocation des étonnements ou questionnements de départ, types de ressources mobilisées, description d'une situation renvoyant à un sentiment de réussite et à un moment difficile, éléments jugés essentiels dans le métier après quelques mois d'enseignement en responsabilité.

Les répondants au questionnaire présentent les caractéristiques suivantes : en termes d'établissements d'affectation, 50% exercent en collège, 36% en lycée général et technologique et 18% en lycée professionnel. Au niveau disciplinaire, 25% enseignent l'EPS, 19% les langues, 16% les mathématiques, 8% le français, 7% les sciences, 7% l'histoire-géographie ou les SES, 5% les disciplines artistiques<sup>6</sup>. Au-delà des traitements statistiques opérés, les questions ouvertes du questionnaire ont été soumises à une analyse thématique croisée entre deux chercheurs.

De façon complémentaire, douze entretiens compréhensifs semi-directifs ont été conduits avec des stagiaires : 4 en Education physique et sportive (EPS), 3 en Sciences économiques et sociales (SES), 3 en Français, 2 en Mathématiques. Ces derniers ont accepté de consacrer du temps à des

---

5. Ces items prennent appui sur l'article de Paquay et Wagner (1996).

6. Le taux de réponse est plus élevé pour les disciplines où les deux chercheurs ont assuré antérieurement des formations. Les formateurs de ces groupes ont effectué des relances en direction des FS pour qu'ils renseignent le questionnaire en ligne.



interviews, dans une année très chargée, où leur lieu d'affectation pouvait être très éloigné du centre de formation. Ils sont tous relativement jeunes (moins de 30 ans), ce qui correspond à 89% des 160 répondants à l'enquête. Les 12 entretiens ont été intégralement retranscrits. Ils ont ensuite fait l'objet d'une analyse thématique verticale et horizontale (Perez-Roux et Lanéelle, 2015). Ils sont utilisés pour approfondir certains aspects relevés dans les réponses au questionnaire.

## Résultats

Il s'agit ici de rendre compte des résultats de l'étude à partir de trois entrées : les écarts entre représentations initiales du métier et réalité des pratiques ; les processus d'insertion professionnelle mobilisant une forte dimension relationnelle ; les éléments qui semblent participer d'une construction professionnelle. Ces résultats seront réinterrogés dans la partie « discussion » (point 5).

### Représentations de la profession enseignante et confrontation à la réalité du travail

#### *Des idéaux professionnels requestionnés*

Les résultats de l'enquête par questionnaire mettent en lumière nombre d'idéaux professionnels (trois réponses possibles) qui organisent le rapport au métier : « susciter le désir d'apprendre » (52%), « veiller à la progression des élèves » (39%), « maîtriser et transmettre des savoirs disciplinaires » (30%), « savoir être à l'écoute des élèves » (28%) et « permettre d'accéder à des valeurs et à une culture » (22%) dessinent une professionnalité désirée, traversée par les normes de la formation mais aussi par un réel souci des élèves et de leur réussite. D'autres items soutiennent cette orientation : « mobiliser des compétences pédagogiques » (19%), « accompagner l'élève dans son développement » (19%), « assurer l'ordre dans la classe » (15%), « veiller à différencier son enseignement » (12%).

Au terme de quelques mois dans le métier, certains aspects font l'objet de controverses : « s'adapter au contexte quitte à revoir les exigences » (14%) ou « maintenir les exigences en termes d'objectifs et de contenus » (9%). L'item « s'engager dans des projets collectifs » (8%) reste à l'arrière-plan, sans doute décalé avec les urgences des débuts dans le métier<sup>7</sup>. Une autre compétence, largement travaillée en formation, apparaît comme relativement importante aux yeux des débutants : « réfléchir sur ses pratiques et analyser leurs effets » (19%) pour améliorer son enseignement, permettre les progrès de tous et mieux assumer sa place-posture d'enseignant.

Les qualités jugées essentielles (trois réponses possibles) viennent confirmer les choix précédents : l'enseignant rêvé doit être « juste » (58%),

---

7. Deux items obtiennent un score très faible : « donner des repères à l'élève » (3%), et « réaliser les différentes tâches qui sont assignées par l'institution » (2%).



« disponible » (47%), « stimulant » (44%), « rigoureux » (43%) et « responsable » (41%)<sup>8</sup>; cette image du soi-enseignant idéal se heurte à la réalité des situations, aux nécessaires ajustements, aux difficultés, aux renoncements parfois.

Les premiers mois dans le métier révèlent en effet leur lot de surprises. À la question ouverte : « Quels ont été vos premiers questionnements ou étonnements ? », de nombreux répondants soulignent des préoccupations en lien avec la gestion de la classe « autorité, sanction, règle » et font le constat de grandes disparités quant au niveau scolaire des élèves. Cette diversité perturbe les enseignants débutants : ils reviennent sur les écarts parfois considérables entre prescriptions institutionnelles (soutenues par les normes de la formation encore présentes) et réalité des classes. L'hétérogénéité des attentes, des niveaux, des formes d'engagement dans le travail engendre des dilemmes : comment opérer des choix judicieux dans la conception et la mise en œuvre des contenus et des formes d'évaluation ? Cet aspect est renforcé par l'accueil dans la classe d'élèves en situation de handicap (37% des enquêtés disent en accueillir au moins un). Face aux types de handicap très variés, les néo-enseignants expriment une forme d'impuissance :

*C'est un devoir et une nécessité de les accueillir dans la classe mais je suis démunie, car je n'ai pas les compétences pour suivre ces élèves (e27)<sup>9</sup> // j'envisage cette perspective avec appréhension. C'est beaucoup de boulot supplémentaire (e102).*

À ce titre, le manque de formation est largement mis en avant, comme le souligne cet-te enseignant-e : « il faudrait de réelles formations traitant de ce sujet pour que nous sachions comment travailler de façon la plus efficace possible avec ces élèves » (e44).

La découverte du milieu enseignant comporte d'autres surprises. La relation aux différents acteurs se révèle contrastée : les énoncés des questions ouvertes pointent des phénomènes de totale ignorance, voire de mépris de la part de quelques enseignants, mais aussi de multiples formes de soutien (préparations de séquences, repères pour l'action, échanges informels sur le métier).

Dans le même temps, les parents deviennent des interlocuteurs face auxquels il faut se positionner, voire défendre des choix didactiques ou pédagogiques. L'équipe de direction prend aussi une place non négligeable dans la sphère professionnelle et peut constituer un réel point d'appui. On repère les enjeux de la reconnaissance au travail : reconnaissance des compétences, des efforts pour se professionnaliser, des résultats auprès des élèves, mais aussi reconnaissance de la personne, entre balbutiements dans le métier et potentialités à développer.

8. Les scores des autres items sont relativement décalés : « exigeant » (24%), « compréhensif » (21%), « entreprenant » (12%) et « original » (4%).

9. Le code (e27) correspond à l'énoncé du 27ème enquêté ayant répondu à une question ouverte du questionnaire en ligne (n=160). Les énoncés choisis sont représentatifs de l'ensemble des réponses à la question ouverte.



### Les premiers contours d'une expérience contrastée

Au terme de quelques mois, les néo-enseignants peuvent rendre compte d'une expérience relativement complexe. La question « Pouvez-vous donner trois mots-clés pour caractériser vos deux premiers mois dans le métier » a permis de répertorier puis classer 412 mots clés que nous avons regroupés autour de mots-racines<sup>10</sup> issus du questionnaire ou autour de termes génériques choisis par le chercheur.

Tableau 1 : Caractéristiques de l'expérience d'enseignement à partir de mots-clés

Mots racines ou termes génériques	Nombre de citations	Autres mots associés	Nombre de citations	Total (n=412)
Fatigue	35	Débordé, épuisant, surcharge, urgence	37	72
Stress	33	Insomnie, anxiété, angoissant	11	44
Travail	27	Boulot	4	31
Découverte	26	Réalité, surprise, adaptation, débrouillardise, relations, organisation	51	77
Plaisir	31	Bonheur, enthousiasme, épanouissant, stimulant, intense, dynamique, motivation	69	100
Autour du positionnement dans le métier	Vécu comme problématique	Perte de repères, doute, solitude	36	36
	Vécu comme positif	Réassurance, confirmation, autonomie, implication, aisance, reconnaissance	32	32
Autour des aspects didactico- pédagogiques		Préparation, apprentissage, gestion classe, transmission, évaluation	20	20

Au regard de ce reclassement des énoncés, les aspects problématiques de l'entrée dans le métier semblent dominer : les mots-racine « *fatigue-stress-travail* » obtenant un score de 147, soit 35,6% des réponses. En même temps, d'autres mots font état d'un réel plaisir à faire ce métier (100 mots classés, soit 24,2% des réponses). 77 mots classés (soit 18,6% des réponses) renvoient à la découverte du métier et aux ajustements en contexte.

Par ailleurs deux tendances apparaissent au niveau du positionnement professionnel : 36 mots (soit 8,7% des réponses) rendent compte de difficultés ressenties en termes d'insertion ; 32 mots (soit 7,7% des réponses) mettent en avant un sentiment positif de construction professionnelle. Enfin, on repère que seulement 20 mots (soit 4,8% des réponses) renvoient directement à des aspects didactico-pédagogiques, plus faciles à aborder lors des entretiens complémentaires.

10. Par exemple, au mot-racine « fatigue » (ou fatiguant/fatigué) cité 35 fois, sont associés les mots suivants : débordé (12), épuisant (10), surcharge (9), urgence (6) qui intègrent eux-mêmes des mots ayant une proximité de sens et faisant l'objet d'une à trois citations.



Pourtant, le plus souvent, les trois mots proposés pour rendre compte des premiers mois dans le métier d'enseignant combinent des dimensions très contrastées telles que : «*épuisant – perdu –stimulant*» (e143) ou «*fatigant-intéressant-stressant*» (e153). D'autres, plus rares, font état d'un rapport au métier globalement positif : «*aisance-enthousiasme-organisation*» (e48) ou, au contraire, très problématique : «*stress-fatigue-isolement*» (e95).

Si ces mots permettent de construire un état des lieux provisoire de l'entrée dans le métier, ils nécessitent de croiser d'autres réponses pour mieux comprendre les processus d'insertion professionnelle, mobilisant chez les néo-enseignants une forte dimension relationnelle.

## **L'insertion professionnelle à l'épreuve de l'altérité**

### ***Des ressources pour l'action à partager***

91% des enseignants interrogés disent consulter des sites internet régulièrement, avec une priorité disciplinaire. Les extraits ci-dessous sont représentatifs des usages déclarés par les enquêtés :

*Veille documentaire pour préparer les séances pédagogiques, se tenir au courant de l'évolution des textes et dernières avancées technologiques, des dernières parutions et manifestations culturelles (e72) // Des fiches ressources, programmes, site «académie en ligne», sites académiques... Pour régler des problèmes de préparation, de plan (e89) // Consultation de BO, de ressources pédagogiques académiques ou non (e125) // sites pédagogiques, d'échanges de cours et d'idées de travaux avec les élèves (e136).*

Au-delà des ressources documentaires (manuels, sites internet, forums) omniprésentes dans les phases de conception des enseignements, les résultats font état de réseaux d'aide entre stagiaires, construits parfois dès la formation initiale : petits conseils et «bons plans», mutualisation de documents pour étayer le travail de préparation, échanges de séquences, etc.

Les «trouvailles», remaniées et expérimentées pour soi-même, peuvent devenir ensuite des ressources à partager dans les réseaux que les enseignants débutants disent largement utiliser.

Enfin, dans un univers professionnel parfois difficile à investir, les néo-enseignants peuvent aussi tenter de créer des liens pour mieux s'insérer dans le collectif :

*« [avec l'autre stagiaire] on n'a pas forcément l'occasion de, voilà, on discute pas forcément (Rires). Mais bon on s'était inscrites au badminton, justement, en se disant que le lycée est tellement grand que c'est difficile de connaître tout le monde. On s'était dit que, déjà ça nous ferait bouger, et qu'en plus ça nous permettrait de connaître un peu mieux les autres collègues » (Julie, 23 ans, Mathématiques).*



Il s'agit là de ressources d'un autre ordre, ancrées localement et organisées davantage autour d'une culture du métier, encore relativement opaque pour les débutants, malgré l'accompagnement du tuteur.

### ***Des formes différenciées d'accompagnement par le tuteur***

Parmi les 160 enseignants du secondaire ayant répondu à l'enquête par questionnaire, 94% ont bénéficié de l'accompagnement d'un tuteur dès la rentrée. 87% des tuteurs enseignent dans le même établissement que le stagiaire. Si les 20% qui travaillent à l'extérieur ne peuvent sans doute pas réaliser le même type de suivi, notamment en termes de connaissance/analyse du contexte local, ils sont considérés malgré tout comme des personnes-ressource sollicitées pour donner des repères didactico-pédagogiques concrets aux stagiaires et les aider à progresser.

En milieu d'année, 40% des enseignants interrogés rencontrent leur tuteur en moyenne « *une fois par semaine ou plus* », 18% « *une fois par quinzaine* » et 9% « *une fois par mois* ». Enfin, 29% disent travailler avec lui « à la demande » et 4% des enseignants du corpus disent avoir « *rarement* » l'occasion de se former avec lui. Ces fréquences peuvent être négociées en fonction des besoins du stagiaire mais elles rendent compte aussi d'inégalités dans le suivi. Cette situation peut être préjudiciable pour la construction de repères fiables et adaptés.

Entre le tuteur et le néo-enseignant les objets de travail portent essentiellement sur : « *Les questions didactiques : construction des séances et des séquences, choix des évaluations, etc.* » (78%) et « *les questions pédagogiques : organisation des élèves dans la classe, régulation des élèves difficiles, distribution de la parole, etc.* » (71%). En revanche, « *les questions liées à l'établissement : organisation des conseils de classe, construction de projets pédagogiques, etc.* » (23%) ou celles renvoyant aux « *relations avec la vie scolaire et avec les parents* » (5%) ne constituent pas des priorités. Pour 92% des FS, ces rencontres avec le tuteur répondent à leurs attentes. Les résultats permettent de comprendre dans quelle mesure cet accompagnement constitue de réelles ressources pour les enseignants qui débutent.

Au-delà du travail avec le tuteur, l'enquête s'intéressait aux autres relations construites dans l'espace de l'établissement.

### ***Un rapport au groupe professionnel plus ou moins structurant***

Au fil de l'année, 97% des enseignants disent avoir noué « *des relations professionnelles satisfaisantes avec des collègues (tuteur exclu)* ». Ces interactions semblent renforcer les ressources potentielles et ouvrent sur d'autres questions, finalement peu abordées avec les tuteurs. En effet, à la question : « *Pouvez-vous indiquer quelles ressources vous apportent ces collègues ?* » (2 réponses possibles), les items retenus balaient – au-delà de l'aide documentaire (38 occurrences des réponses à la question ouverte sur ces ressources) – un ensemble de registres jusque-là peu mobilisés ; ainsi, ces autres enseignants apportent « *des conseils* » (61%), « *des repères sur le*



*fonctionnement de l'établissement*» (44%), «*des collaborations : partager la préparation de cours, devoirs communs, etc.*» (35%) et «*un soutien moral*» (34%).

Enfin, le travail en équipe au sein de l'établissement permet de développer de nouvelles ressources, combinées à des formes d'acculturation et de positionnement des néo-enseignants quant à leurs pratiques dans l'espace scolaire. 83% des enquêtés affirment qu'un travail en équipe existe au sein de leur établissement : «*préparation de séances*» (30%), «*développement de collaborations interdisciplinaires*» (30%), «*choix des séquences didactiques*» (28%), «*amélioration du suivi des élèves*» (25%), «*construction de devoirs communs*» (23%). Si 67% des enseignants interrogés participent à tel ou tel espace de travail, les 33% restant, face à cette absence de dynamique, sont contraints à décider seuls de stratégies didactiques ou pédagogiques. Les choix opérés se révèlent parfois décalés avec les implicites du groupe professionnel. Ceci isole un peu plus les débutants, mal informés des logiques à l'œuvre dans l'établissement. Le témoignage de cette enseignante en est une illustration :

*Une de mes collègues m'a prise à parti en conseil de classe pour faire remarquer que la moyenne d'anglais était bien supérieure à la sienne (dans une autre langue) et qu'elle ne trouvait pas cela normal, ce qui a été suivi par une nette prise de distance du chef d'établissement vis-à-vis de ma fiabilité, puisqu'il a ensuite évoqué les résultats de mes élèves en anglais en utilisant le conditionnel : « apparemment, en anglais, cet élève ne serait pas trop mauvais » (e44).*

### **Des élèves qui orientent le sens du travail**

L'analyse croisée des énoncés d'une question ouverte portant sur la « description de moments de réussite » révèle des situations intimement liées au plaisir, à l'intérêt, à l'implication des élèves dans les tâches proposées. Leur participation semble constituer le creuset d'une reconnaissance professionnelle encore balbutiante ou à confirmer :

*Lorsque des élèves sont venus me trouver à la fin d'un cycle de rugby dont le début avait été difficile avec la plupart des élèves de la classe (ne supportaient pas l'adaptation des règles mises en place) pour me dire que j'avais eu raison et qu'ils s'étaient éclatés en rugby (e69) // Lorsque j'ai obtenu des notes enfin correctes lors d'un devoir de type commentaire composé dans ma classe la plus faible. J'ai passé beaucoup de temps dessus avec eux pour en arriver là (e132) // à chaque fois que le progrès est visible (e146) // Quand les élèves sont en activité et travaillent en autonomie dans le calme, j'ai vraiment un sentiment de réussite car c'est une classe qui est parfois dissipée. Le fait de trouver des méthodes de travail qui les intéressent est réjouissant pour moi quand j'y arrive (e36).*

De ce point de vue, les retours explicites ou implicites des élèves, leur engagement dans le processus d'apprentissage donne aux débutants l'occasion de faire le point sur les acquisitions en cours pour eux-mêmes, en apprentissage d'un métier multidimensionnel qui à la fois les éprouve et les fait grandir.



La volonté affirmée de susciter le plaisir d'apprendre place l'élève au cœur des enjeux et met les néo-enseignants face à un défi majeur : intéresser, enrôler dans le travail d'apprentissage et trouver ainsi une forme de légitimité pédagogique et didactique pour les élèves. Cette quête se révèle délicate et les enseignants expriment un certain nombre de difficultés (trois réponses possibles). Celles-ci sont essentiellement « *d'ordre pédagogique : gestion de classe difficile, publics scolaires hétérogènes* » (54%) et « *d'ordre didactique : adéquation des contenus aux élèves, choix, progressivité des apprentissages* » (48%). Sont aussi évoquées les difficultés « *liées aux conditions de travail : matériel insuffisant, locaux inadaptés, horaires mal placés* » (27%). Les autres items obtiennent des scores plus faibles.

Des moments difficiles vécus durant l'année sont précisés dans une autre question ouverte intégrée dans le questionnaire ; ils portent parfois sur des conflits entre les élèves, mais le plus souvent sur des malentendus didactiques ou pédagogiques qui affectent le travail :

*Les moments où les élèves sont passifs et ne rentrent pas dans les activités. Je prépare une série de phrases à répartir dans les trois parties d'une critique cinématographique (éléments clés, histoire, recommandation) et les élèves ne se mettent pas au travail (e28) // une élève a dit suffisamment fort qu'elle ne me supportait plus (e7) // conflit avec une élève où je dois me maîtriser sous la colère (e139) // Gérer les conflits ou remarques dépréciatives entre élèves ; élèves qui mettent leur manteau et rangent leurs affaires avant la sonnerie et avant mon accord (e56).*

Une préoccupation récurrente traverse les discours. Ces nouveaux enseignants, confrontés à l'hétérogénéité, expriment le désir de faire progresser (tous) leurs élèves mais se trouvent contraints à des ajustements, à des choix qui ne les satisfont pas :

*Le découragement face à une classe qui ne travaille vraiment pas et chute, le fait d'essayer toujours de nouvelles choses et de ne toujours pas réussir à les motiver à travailler et de finir trop souvent (pas si souvent que ça, mais trop pour moi) l'heure par des exercices écrits qu'ils devront me rendre ! (e140).*

L'image de l'enseignant idéal se trouve ainsi chahutée. C'est en partie pour cette raison que l'engagement des élèves dans le travail demandé apporte aux néo-enseignants un réel sentiment de légitimité professionnelle. A travers le récit de moments jugés réussis, on comprend combien le retour des élèves peut renforcer le sens du travail, tout en donnant à l'enseignant l'envie de progresser dans son activité au quotidien. Julie (mathématiques) en témoigne :

*Tous participaient, ils me posaient des questions. On a fait une question rapide en début de cours sur une factorisation et une élève qui a des difficultés m'a dit « madame, madame, on en refait une ? » parce qu'elle avait compris et qu'elle voulait réinvestir. Enfin, ils participaient bien, c'était vraiment très agréable... En plus, c'était des élèves généralement en difficultés qui, là, étaient très intéressés par ce qui se passait.*



Face à ces moments plus ou moins stimulants, s'élabore progressivement un rapport singulier au métier.

## Eléments d'une construction professionnelle

### *Des priorités pour s'adapter au nouveau métier*

Les priorités que se fixent les néo-enseignants<sup>11</sup> portent d'abord sur la gestion de classe et la construction de règles de vie qui soient tenables dans la durée et conformes aux exigences de l'organisation scolaire : « *gestion de classe par un travail sur des contenus mieux adaptés et par une connaissance de ce qui se fait dans l'établissement* » (e6) ; par ailleurs il s'agit de préserver une certaine image de l'autorité : « *faire de bons cours, installer un climat de confiance avec les élèves, savoir me faire respecter sans être sévère, rester naturelle* » (e29). Dans tous les cas, les réponses indiquent la prise de conscience de l'importance de cette compétence :

*Progresser dans ma gestion de classe car j'ai eu l'impression de « rater » mes premières heures avec mes classes en n'énonçant pas clairement les limites à ne pas dépasser dans mes cours et ce que j'attendais de mes élèves (e121).*

La plupart des énoncés relevés sur cette thématique associent des aspects plus didactiques et pédagogiques :

*Créer des séquences motivantes (e177) // mettre en place une pédagogie mieux adaptée au profil « élève bac pro orientation par défaut », où les scénarii pédagogiques prennent une place prépondérante, ce qui permettrait, je l'espère, de reprendre du plaisir à enseigner, et limiter le temps passé à la gestion des conflits (e139) // varier les dispositifs de travail, adapter mes attentes au niveau réel des élèves, gestion du tableau (e149).*

La deuxième priorité repérable dans les réponses concerne les apprentissages des élèves et la prise en compte de leur diversité :

*Ne pas laisser des élèves au bord de la route (e46) // Parvenir à mettre en pratique une pédagogie différenciée, donner envie aux élèves de progresser sans qu'ils se sentent face à des difficultés insurmontables, en essayant de partir de leurs compétences et en les valorisant (e151) // essayer de différencier les cours pour aider tous les élèves (e17) // tout faire pour que les élèves apprennent dans les meilleures conditions possibles, qu'ils aient envie de venir apprendre (e7) // les faire progresser et les rendre fiers de leurs progrès (e69) // Aider mes élèves à accéder à la culture classique (lettres, philosophie, arts, langues, sciences humaines,...) et les amener à trouver du plaisir à cela ; leur fournir les outils nécessaires à la réussite des examens ; leur apporter une certaine ouverture d'esprit, les amener à ne plus regarder le monde avec évidence, mais avec interrogation (e82).*

---

11. Question posée : « Quelles priorités vous êtes-vous fixées à ce jour et pour l'avenir ? »



Cette priorité mobilise un ensemble de facettes repérées, en amont, à travers l'image de l'enseignant idéal. Derrière ces deux pôles dominants, d'autres dimensions sont évoquées. Une première s'organise autour des attentes institutionnelles, présentes en arrière-plan des choix réalisés dans une année où les néo-enseignants feront l'objet d'une inspection :

*«Respecter au maximum les programmes officiels (e122) // finir le programme (e127) // travailler sur le contenu des cours en fonction des focales des inspecteurs (e149) // rester dans un premier temps dans les attendus des programmes et surtout instaurer une relation d'autorité avec les classes (e126) // valider mon année (e136)».*

On repère par ailleurs une volonté d'ouverture aux logiques de l'établissement dans une dynamique d'insertion professionnelle :

*M'intégrer au sein de l'équipe pédagogique (e127) // travailler avec ma tutrice à des progressions réalistes (e125) // m'ouvrir aux logiques des autres collègues (e70) // comprendre l'atmosphère de l'établissement (e92) // découvrir les façons de faire d'autres collègues (e3) // développer la collaboration avec les collègues enseignants, faire comprendre ma formation, mes compétences, mes objectifs pédagogiques (e95).*

Enfin, quelques énoncés renvoient à l'émergence d'une construction professionnelle en lien avec l'ensemble des éléments évoqués ci-dessus :

*M'installer dans le rôle de professeur (e2) // être très professionnel (e126) // développer mes compétences de professeur (e122) // construire ma posture d'enseignant (e28) // me faire respecter en tant que prof (e153).*

Construire une professionnalité à la hauteur de ce que les néo-enseignants imaginent, nécessite de se projeter dans l'avenir, en fonction des repères didactico-pédagogiques mais aussi institutionnels, organisationnels et humains qui s'élaborent progressivement. Ainsi l'étude met en relief ce qui semble se dessiner autour des composantes incontournables du métier, à l'aune de ces quelques mois (ou davantage) d'expérience professionnelle.

### **Une approche plus réaliste du métier**

Les réponses à la question ouverte : « Que défendriez-vous aujourd'hui comme essentiel dans votre métier ? » rendent compte d'une manière d'envisager la réalité professionnelle, comme un paysage protéiforme aux reliefs contrastés. Pour les enseignants interrogés, le dynamisme, l'écoute, la motivation et la curiosité pédagogique sont souvent cités, de même que la nécessité de garder une liberté pédagogique quant au choix des contenus et des méthodes. Le contact avec les élèves constitue aussi un enjeu majeur. Quelques énoncés plus développés agrègent un ensemble de pré-occupations, dans lesquelles la dimension humaine, relationnelle dépasse le seul rapport aux élèves mais s'inscrit dans un collectif :

*L'échange avec des collègues de sa discipline et d'autres disciplines, pour apprendre des pratiques de chacun (e108) // être rigoureux sur la gestion*



*des classes et du travail proposé, se creuser la tête pour fournir des tâches adaptées aux élèves, motiver les élèves en difficulté (les aider) pour ne pas qu'ils lâchent; être soudé entre collègues (e40) // garder l'envie de transmettre, se prémunir de l'érosion ou des désillusions de ce métier. Encourager le travail d'équipe avec d'autres professeurs, une grande cohésion d'équipe est essentielle (e121).*

Face à l'envahissement du travail, très présent dans les mots clés, le besoin de prise de distance par rapport à la pratique professionnelle semble capital: «*le temps, c'est utile pour s'investir pleinement dans la classe et adopter une attitude réflexive par rapport à sa pratique*» (e3). Ainsi, cet essentiel du métier rend compte d'éléments hétérogènes qu'il s'agit de gérer au mieux pour : a) répondre aux exigences institutionnelles (enseigner - faire apprendre - éduquer) ; b) donner du sens à l'action ; c) protéger la sphère personnelle pour préserver un équilibre de vie :

*Parvenir autant que possible à atteindre les objectifs que je me fixe pour mes élèves du point de vue intellectuel, humain, etc. En ce qui me concerne, réussir à garder mon niveau d'exigence autant que mon enthousiasme, résister au cynisme et à la résignation que le système dans lequel nous enseignons finit par faire naître chez un bon nombre d'enseignants; parvenir à faire un enseignement de qualité (et de plus en plus grande qualité) tout en conservant du temps pour ma vie personnelle, et notamment pour les autres activités dans lesquelles je m'efforce de progresser toujours un peu plus (travaux intellectuels, activités artistiques, engagement associatif) (e100).*

On repère aussi la peur de l'usure, du découragement face à un métier complexe et exigeant. Ce témoignage, très construit dans le cadre de la réponse à une question ouverte (et que nous choisissons de restituer en intégralité), rend compte de ces multi-préoccupations et illustre un certain nombre d'autres énoncés du corpus :

*C'est un métier difficile, principalement pour trois raisons: 1) s'investir dans ce métier de manière personnelle et existentielle (ce que je ne saurais m'empêcher de faire) pousse à lui consacrer une partie énorme de son temps (pour ne pas dire la majeure partie de son temps), et donc à s'épuiser tout autant qu'à se priver d'autres activités épanouissantes; 2) l'écart entre l'exigence intellectuelle que l'on a quand on est étudiant et la réalité de l'enseignement est immense (pour ma part, je ne suis pas intellectuellement satisfaite); et surtout 3) les conditions générales dans lesquelles nous travaillons sont extrêmement pesantes, et notamment le mépris général dans lequel la société tient les enseignants, qu'il s'agisse de l'Etat (salaire peu élevé au regard du degré de formation des enseignants, mutations nationales effectuées au mépris de la vie personnelle de l'enseignant, argument de la «vocation» pour exiger sans cesse plus de lui, conditions de travail parfois très contestables, etc.) ou plus généralement de la population, à commencer par les parents d'élèves (avec les répercussions que cela entraîne sur ces élèves...). J'aime enseigner et je pense pouvoir être une bonne enseignante, mais ce métier ne saurait*



*suffire à mon progrès & épanouissement personnels. Et j'espère être capable de résister à cette pesanteur afin de me préserver moi-même, autant que mes convictions et aspirations (e151).*

Cette réponse témoigne d'un rapport au métier multiforme, en proie à de nombreuses tensions, et traversé par de puissants enjeux identitaires.

## **Discussion et perspectives**

L'étude donne à comprendre un certain nombre de tensions lors de la phase d'insertion professionnelle. Certaines se situent en continuité avec des travaux antérieurs sur ce thème et portent sur une réalité en contraste avec les conceptions initiales du métier. En même temps, l'étude met en lumière les appuis très divers mobilisés par les enseignant-e-s pour s'adapter au/en contexte. La prise en compte des élèves et des logiques propres à la culture scolaire, au cœur de ce processus d'appropriation des gestes professionnels, contribuent à une approche plus réaliste du métier. Ainsi, l'expérience de la première année d'insertion confronte les néo-enseignants à une série d'épreuves qui participent à la construction identitaire de ces derniers.

### **Des épreuves à surmonter**

Les résultats permettent de revenir sur la notion d'épreuve telle que nous l'avons définie pour envisager, à partir des récits singuliers, des phénomènes récurrents et partagés par le groupe étudié lors de la phase d'insertion professionnelle. Les travaux de Perier (2014) documentent les épreuves des enseignants débutants sur les cinq premières années de leur carrière, à partir d'une description des tensions vécues. Notre enquête porte sur une année de transition post formation, où les néo-enseignants sont affectés dans leur région et sur des postes relativement protégés<sup>12</sup>. Ainsi, nos résultats mettent en lumière trois épreuves, reliées entre elles.

Tout d'abord l'épreuve du réel, abondamment développée dans la littérature scientifique. Cette épreuve combine d'une part la frustration de ne pas être à la hauteur des idéaux forgés dans l'expérience antérieure et l'éloignement des normes attendues ou construites durant la formation initiale ; d'autre part, ajuster ses pratiques en contexte (revoir à la baisse ses intentions, lâcher prise avec les contenus du programme, etc.) suppose de ne pas perdre le sens de l'action et le sentiment d'utilité auquel les enseignants semblent fortement attachés.

Par ailleurs, comme leurs collègues plus expérimentés, les néo-enseignants sont confrontés à l'épreuve de la démocratisation, complexe à gérer lorsqu'il faut à la fois penser apprentissage de chacun et progrès de tous. Ayant eux-mêmes vécu le « collège unique » (Rayou et van Zanten, 2004), ils savent que la prise en compte de l'hétérogénéité des publics fait désormais partie de leur mission. Loin d'être parvenus à construire des procédures

---

12. L'année suivante, ils participeront au mouvement national d'affectation et risquent de se retrouver dans des établissements difficiles, à fort turn-over (Périer, 2014).



adaptées, ils mesurent combien cet enjeu de démocratisation accroît considérablement les temps de conception, mise en œuvre et évaluation des contenus ainsi que les modes de régulation des apprentissages qu'il faut sans cesse ajuster aux caractéristiques des élèves.

Enfin, l'épreuve de l'intégration se situe entre conformisation aux normes explicites ou implicites du groupe (culture professionnelle) et singularité du rapport au métier. Cette épreuve peut s'éclairer à partir des notions de genre et de style développées par Clot (1999) qui définit le genre comme « *un système ouvert de règles impersonnelles non écrites qui définissent, dans un milieu donné, l'usage des objets et l'échange entre les personnes* » (p.83). Forme d'émancipation, « *le style [...] s'affranchit du genre ordinaire non pas en le niant mais à travers sa transfiguration* » (Clot, 1999, p. 202).

En ce sens, il renvoie au détachement du sujet au travers d'un développement à la fois générique (partagé) et subjectif (singulier) qui re-dessine la situation de travail. Ainsi cette épreuve de l'intégration ne peut occulter la « *liberté pédagogique* », considérée comme une possibilité de faire face aux tensions, d'assumer ses choix et de se définir progressivement comme professionnel.

### **Construction identitaire et sens du travail**

Au plan identitaire, un retour sur la triple transaction semble pertinent. Au plan biographique, le parcours antérieur et les repères (didactiques, pédagogiques, relationnels, éthiques, etc.) qui s'y sont construits se trouve désormais en prise avec la réalité du métier et les transformations à opérer, en contexte. Les enseignants ont à travailler ce rapport au métier idéalisé en trouvant une forme de continuité acceptable et en se projetant dans l'avenir. De nombreux extraits traitent de ce métier stimulant mais complexe et parfois déroutant dans lequel il faut parvenir à trouver des ressources/des stratégies pour agir et pour se développer professionnellement.

Au plan relationnel, on saisit l'importance des regards d'autrui (élèves, collègues, équipes de direction, parents, corps d'inspection) sur la définition du soi professionnel. Le sentiment de légitimité se construit progressivement s'il est associé à des formes de reconnaissance qui font sens pour les acteurs. À ce niveau les élèves prennent une place essentielle. Leurs pratiques, leurs formes d'implication sont un miroir qui réfléchit les avancées et les limites du travail, tout en ouvrant sur de nouvelles potentialités.

Enfin la transaction intégrative (diversité-unité) se trouve fortement mise en jeu dans les moments de réflexivité, suscités par l'enquête elle-même (questions ouvertes, entretiens) ; les néo-enseignants s'en saisissent pour mettre en synergie réussites, ressources, idéaux sans perdre de vue des préoccupations qui dépassent la sphère professionnelle : il s'agit de voir dans quelle mesure les différents registres d'activité et de pensée peuvent s'articuler et permettre de faire face aux exigences du métier, rendues plus saillantes lors de la phase d'insertion professionnelle.



## **Quelques perspectives pour la formation ?**

Les résultats de l'étude interrogent la pertinence des dispositifs de formation pour les acteurs en charge de l'accompagnement des néo-enseignants. Comment penser des contenus de formation continue qui permettent à la fois un retour sur l'expérience et outillent réellement les entrants dans le métier? Quel type de complémentarité avec la formation initiale? Comment répondre aux besoins tout en amenant le professionnel à questionner sa pratique en vue de l'améliorer? Comment aider le débutant à analyser le contexte de travail et à mieux se situer dans l'organisation? Par ailleurs, dans leur grande majorité, les équipes éducatives (enseignants, conseillers d'éducation, personnels de direction) restent insuffisamment sensibilisées à cet accueil qui repose sur les disponibilités et compétences individuelles. Comment former ces équipes pour un accompagnement concerté sur différents registres? Comment mieux sensibiliser les personnels de direction? Enfin, il semble nécessaire de former les tuteurs quant à leur travail d'accompagnement: au-delà du cadre à poser et des ressources à fournir, comment penser et mettre en œuvre un accompagnement progressif aux plans didactique, pédagogique et éthique qui n'occulte pas les processus d'acculturation et, à terme, d'émancipation? Nous rejoignons les travaux de Gather-Thurler (2000) qui montrent l'intérêt d'une mise en synergie des différents acteurs au sein de l'organisation scolaire

Enfin, ces résultats interrogent les choix politiques au niveau de la formation des enseignants en France. A la rentrée 2013, un nouveau master a été mis en place: la première année est essentiellement organisée autour de la préparation des épreuves du concours; la deuxième, à visée professionnalisante, se déroule en alternance (mi-temps sur le terrain en responsabilité et mi-temps dans les nouvelles Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education).

Il reste à étudier la manière dont se déroule aujourd'hui la formation des enseignants, l'appropriation progressive des compétences attendues et les processus d'insertion professionnelle. Une préoccupation persiste et traverse les dispositifs et les réformes: elle porte sur la manière la plus efficiente de soutenir les entrants dans le métier pour leur permettre un réel développement professionnel dans une activité vécue comme intense, multidimensionnelle et chronophage.



## Références

- Baillauquès, S. (1999). Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation. Dans J.C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès. (dir.) *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (p. 21-41). Bruxelles : De Boeck.
- Balleux, A et Perez-Roux, T. (2013). Autour des mots : «Transitions professionnelles». *Recherche et formation*, 74, 101-114.
- Boltanski, L. et Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Gather-Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris : ESF.
- Guibert, P. Lazuech, G., et Rimbart, F. (2008). *Enseignants débutants : faire ses classes. L'insertion professionnelle des professeurs du second degré*. Rennes : Presses Universitaires.
- Héту, J.C, Lavoie, M., et Baillauquès, S. (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Lanéelle, X. et Perez-Roux, T. (2014). Entrée dans le métier des enseignants et transition professionnelle : impact des contextes de professionnalisation et dynamiques d'acteurs. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 43 (4), 469-496.
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Paris : Armand Colin.
- Mead, G.H. (1933). *Mind, Self and Society*. Chicago : University of Chicago Press.
- Paquay, L. et Wagner, C. (1996). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéoformation. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels*. (p. 153-179). Bruxelles : De Boeck.
- Perez-Roux, T. et Lanéelle, X. (2013). Entrer dans le métier sans formation professionnelle : quels processus identitaires pour les enseignants du secondaire ? *Recherche et formation*, 74, 29-42.
- Perez-Roux, T. et Lanéelle, X. (2015). Pluralité des ressources pour l'action dans les processus de transition formation-emploi chez les enseignants du secondaire. *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, 48(4), 17-40.
- Perez-Roux, T. (2009). Parcours de stagiaires PLC2 et passage dans le monde des néo-titulaires : constructions et déconstructions. Dans R. Goigoux, L. Ria, et M.C. Toczek-Capelle (dir.), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (p. 271-283). Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Perez-Roux, T. (2011). Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires. *Recherches en éducation*, 11, 39-54. <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no11.pdf>.
- Perez-Roux, T. (2012). Construire une professionnalité enseignante à l'heure des réformes : enjeux de – et défis pour – la formation. Dans T. Perez-Roux (dir.), *La professionnalité enseignante : modalités de construction en formation* (p. 97-120). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Périer, P. (2014). *Professeurs débutants : les épreuves de l'enseignement*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rayou, P. et van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.



- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (Trad J. Heynemand et D. Gagnon). Montréal: Editions logiques.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Wentzel, B., Akkari, A., Coen, P.F., et Changkakoti, N. (dir.). (2011). *L'insertion professionnelle des enseignants: regards croisés et perspective internationale*. Bienne: Editions Hep-Bejune.





## ***Portraits d'enseignants en insertion : les chemins de l'individuation***

**Nilima CHANGKAKOTI**<sup>1</sup> (FPSE, Université de Genève, Suisse)

Cet article se base sur des entretiens qualitatifs longitudinaux menés à deux années d'intervalle auprès de nouveaux diplômés de l'enseignement primaire. Au-delà des tendances communes, notamment l'importance de l'étaiyage par les pairs en début de carrière, il dressera le portrait de quelques enseignants se distinguant par les identités professionnelles et les dynamiques d'insertion. Le suivi longitudinal permet de différencier des profils d'enseignants, depuis la façon de postuler jusqu'à l'intégration dans une école, en passant par la façon de collaborer avec les différents acteurs, le rapport à la formation initiale et continue, notamment les apports théoriques.

Mots clés : Identité professionnelle, étaiyage, socialisation par les pairs, profils

### **Introduction**

L'étude présentée dans ce chapitre s'inscrit dans les recherches menées sur les trajectoires d'enseignants (Basco, 2003; Huberman, 1989) et plus particulièrement sur la phase cruciale de leurs débuts dans la profession (Bouchetal, 2013; Hétu, Lavoie, & Baillauquès, 1999; Guibert, Lazuech & Rimbart, 2008; Portelance, Mukamurera, Gervais, & Martineau, 2008). Ces recherches montrent en effet le rôle joué par le déroulement des phases d'entrée dans la carrière (confrontation au réel, découverte, décalage entre idéaux et pratique) et de stabilisation (appartenance à un groupe de pairs, consolidation d'un répertoire professionnel, plus grande aisance) pour la suite de la carrière (Huberman, 1989). La présente étude repose sur l'analyse d'entretiens menés à deux années d'intervalle auprès de 9 jeunes enseignants du degré primaire dans le cadre d'une enquête plus vaste, à la fois quantitative (questionnaires) et qualitative (entretiens semi-dirigés) portant sur l'insertion des nouveaux diplômés de l'enseignement primaire des Hautes Ecoles Pédagogiques de Suisse Romande (Bejune, Fribourg, Valais et Vaud) et du Tessin. Ces enseignants ont été interrogés une première fois lors de leur 2<sup>e</sup> année d'enseignement, puis une deuxième fois durant leur 4<sup>e</sup> ou 5<sup>e</sup> année d'enseignement. Ils ont été retenus sur la base du premier entretien parmi un échantillon plus vaste parce que présentant des profils spécifiques, de la façon de postuler, jusqu'à l'intégration dans une école, en passant par la façon de collaborer avec les collègues

---

1. Contact : Nilima.Changkakoti@unige.ch



et les parents, le rapport à la formation initiale et continue, notamment les apports théoriques, le type d'interaction avec les élèves et la pédagogie mise en place, profils dont il paraissait intéressant de suivre l'évolution. L'approche qualitative longitudinale est ici mise en œuvre pour tenter de saisir de manière plus fine les processus d'insertion et surtout la façon dont les acteurs principaux y donnent sens, privilégiant les univers de sens aux univers de vie (Demazières, 2011). Elle permet aussi de différencier ce qui est de l'ordre des expériences communes de débutants de ce qui relève du pôle ontologique de l'identité personnelle et professionnelle d'un enseignant (éléments stables dans le discours), indépendamment de l'étape et du lieu d'insertion.

### **Le longitudinal comme narration**

Nous n'avons pas effectué des récits de vie à proprement parler, les entretiens, comportant des moments narratifs biographiques et des mini récits plein d'émotion parfois, se prêtent toutefois à une analyse narrative. Nous nous intéressons donc ici à ces « petites histoires » (*small stories*), fragments de vie par contraste avec de véritables récits de vie (*big stories*, Baynham & Georgakopoulou, 2006) à partir desquels nous tenterons une mise en intrigue (Ricoeur, 1983) du discours des personnes interrogées. La mise en intrigue se fait à la fois dans le temps de l'entretien, où se co-construit entre chercheur-e et personne interrogée une lecture de son parcours et dans la mise en tension des deux entretiens, la lecture étant alors le fait du chercheur (Balleux, 2007). Une approche narrative permet d'aller au-delà des grandes tendances, d'approfondir les tensions déjà mises en évidence et d'entrer dans la complexité de parcours singuliers.

Les débuts des nouveaux diplômés de l'enseignement primaire sont considérés ici dans une perspective de l'insertion professionnelle comme une transition de vie, croisant le passage entre formation et profession et celui de l'acquisition du statut d'adulte indépendant, financièrement et « géographiquement », dans les termes d'une psychologie de la transition telle que la développe Zittoun (Wentzel & Zittoun, 2011 ; Zittoun & Perret-Clermont, 2001). La sortie de l'institut de formation constitue une rupture, entraînant une déstabilisation, des changements socio-cognitifs et personnels, aboutissant à terme à un nouveau récit de soi en tant que professionnel. L'article présente dans un premier temps les grandes lignes d'un récit de transition tel qu'il se dessine à travers l'analyse des premiers entretiens (pour une volée de diplômés), puis les stratégies d'insertion se dégageant des entretiens longitudinaux (un tiers de l'échantillon de départ), il se penche enfin sur quelques portraits d'enseignants dont les récits se distinguent par les leitmotivs et les façons de négocier la transition.

### **Les grandes lignes du récit : de la matrice à l'individuation**

Dans les premiers entretiens certains éléments font partie du déjà verbalisé ou déjà pensé (Zittoun, 2011), cela se sent entre autres à une certaine rapidité dans la réponse, comme s'il existait des séquences déjà « cristallisées ».



Les motivations et expériences ayant mené au choix du métier, l'évaluation des apports de la formation à la pratique appartiennent généralement à ce « déjà là » du discours. Les étudiants puis nouveaux enseignants ont dû répondre de leur choix, dans le cadre de la formation mais aussi des réseaux familiaux et sociaux; ils se sont de même situés par rapport à la formation dans leur appréciation sur le moment des cours suivis, puis en fonction de sa mobilisation lors de leurs débuts - en parlant aux chercheurs ils adressent un message à la formation initiale : sentiment de reconnaissance envers certains formateurs, de frustration par rapport à certaines activités, d'abandon de la part de l'institution. D'autres moments, discursifs ou narratifs se construisent durant l'interaction de recherche, créent de l'embarras, demandent de la réflexion, des relances. Il en va ainsi de la présentation de soi en tant qu'enseignant; des moments d'émotion, de doute; de la projection dans un futur professionnel.

La figure 1 rappelle les étapes clefs de l'insertion professionnelles et les processus à l'œuvre dans la construction de l'identité professionnelle qui demande à chaque phase de recréer une cohérence : j'ai été une élève mise à l'écart, et après avoir essayé d'autres études je m'inscris dans la formation des enseignants en gardant un regard critique nourri par mes expériences d'écolière, qui me poussent également à accorder une attention particulière aux élèves non alignés maintenant que je suis dans la pratique; ou au contraire : j'ai toujours aimé l'école, devenir enseignante était une évidence, je ne pouvais pas attendre de me retrouver enfin dans la pratique avec *ma* classe, cependant certains élèves me posent problème, j'ai de la peine à comprendre qu'ils n'aiment pas l'école et à trouver comment les motiver...<sup>2</sup>. La construction identitaire des nouveaux diplômés lors de leur insertion professionnelle ayant été traitée par ailleurs (Changkakoti & Broyon, 2011), il s'agit ici de reconstruire le récit de la transition menant de l'obtention du diplôme à l'inscription dans le monde scolaire en tant qu'enseignant confirmé (ou non) cinq ans plus tard.

### **La recherche d'emploi : les angoisses de l'incertitude**

Les premiers entretiens montrent que les enseignants quittant l'institut de formation avec leur diplôme en poche vivent vraiment une rupture, quelle que soit leur impatience de se retrouver sur le terrain, même si leurs expériences de stage sont positives. Ils ne connaissent pas forcément bien les logiques socio-économiques et politiques qui gouvernent le marché de l'emploi, y compris celui propre à leur profession et doivent mobiliser des compétences peu familières, comme se vendre, se situer dans une concurrence, 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 et les qualités relationnelles.

---

2. Ces parcours présentés un peu schématiquement sont inspirés par des parcours réels tels qu'ils émergent des entretiens, mais transcrits dans mes mots.



### Processus à l'oeuvre dans la construction de l'identité professionnelle

Préacculturation au métier : Socialisation d'élève	Marge formative : Socialisation étudiante, Enculturation professionnelle, Préacculturation au terrain.	Activation de réseaux sociaux Projection identité de praticien	De l'acculturation à la subjectivation	Parcours de singularisation
---	--	---	--	-----------------------------



### Éléments clef de l'insertion professionnelle dans le discours des enseignants du primaire

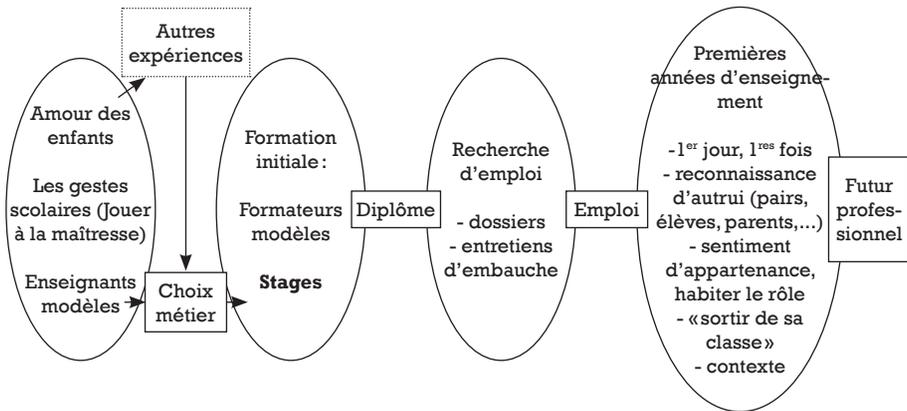


Figure 1 : Le récit de soi en tant que professionnel : une ré-écriture constante

Dès avant l'obtention du titre, suivant les dates de mise au concours des postes, les enseignants doivent se projeter dans une identité virtuelle d'enseignants employables pour préparer un dossier de postulation. Ils doivent acquérir rapidement les savoir-faire nécessaires à l'élaboration d'un dossier (que dire, comment le dire, comment le mettre en page), et les compétences sociales pour pouvoir se situer de façon efficace sur le marché de l'emploi enseignant et réussir l'entretien d'embauche (réseautage, « maîtrise des normes explicites et implicites » des procédures d'embauche, langage propre à la promotion de soi...). La variété et le manque de transparence des procédures d'embauche constituent par ailleurs un vécu particulièrement difficile de cette période. Plusieurs enseignants disent avoir accepté de participer au volet qualitatif de la recherche pour pouvoir exprimer cette frustration (Changkakoti & Donati, 2008). Certains évoquent des sentiments d'injustice par rapport à ce qu'ils perçoivent comme une préférence genrée (les hommes sont convoités) ou une préférence « nationale » : les différences visibles ou porter un nom signalant une origine autre, qui plus est une religion non chrétienne, entraînent un traitement différent (plus de réponses négatives, questions intrusives lors des entretiens d'embauche).



Les stratégies des candidats varient. Certains restent proches de la matrice d'origine : ils parient sur la proximité, où le réseau de socialisation primaire domine. Les projets professionnels sont subordonnés au maintien du lieu de vie et du cercle des proches (amis et famille) ; l'obtention d'un emploi stable pouvant être mis en attente. Cette situation se conjugue bien sûr avec des caractéristiques personnelles en termes d'âge, de genre et de situation économique. D'autres manifestent le désir de prendre le large sur le plan personnel comme professionnel : ils postulent dans d'autres cantons, voire d'autres aires linguistiques. D'autres encore opèrent un compromis réfléchi entre situation personnelle et professionnelle. Ils envisagent par exemple une mobilité limitée, ne remettant pas en question une relation de couple. Finalement certains donnent la priorité au projet professionnel. Un taux d'emploi à 100% sera privilégié, pour des raisons économiques, mais aussi par envie de confronter rapidement le sentiment d'être prêt à l'expérience de terrain. Cette priorité au professionnel peut même entraîner une mise en attente des projets privés.

Dans ce parcours du combattant, les liens noués au cours de la formation initiale entre étudiants, formateurs et terrain constituent un réseau professionnel, lié à la professionnalisation des formations de l'enseignement supérieur (Giret & Moullet, 2008) qui peut faciliter l'insertion en termes d'accès à l'emploi. Pour reprendre le langage de l'épopée ou du conte comme le fait Malet (2001), le héros enseignant trouve dans ce réseau des adjuvants potentiels. On peut par ailleurs distinguer à nouveau ces adjuvants issus du réseau professionnel de ceux, correspondant aux premières stratégies évoquées, issus du réseau personnel : familles d'enseignants, acteurs politiques locaux.

### **Entrer en poste : apprivoiser les acteurs du terrain**

L'analyse des entretiens longitudinaux révèle que l'entrée dans la profession peut vraiment se décliner comme un rite de passage - les premières fois, à commencer par le premier jour, apparaissant comme les marqueurs d'une initiation au terrain, avec à la clef un changement de statut confirmé (Van Gennep, 1909). La fin du processus se signale par l'ancrage d'un nouveau récit de soi, la capacité de se présenter comme professionnel avec moins d'ambivalence que dans la phase de déstabilisation et avec sa couleur propre (Zittoun, 2011).

Dans sa quête d'un statut confirmé, le héros enseignant rencontre des adjuvants (les aides qui se présentent sur son chemin) et des opposants (les obstacles à l'accomplissement de la quête) (Greimas, 1966). Ces catégories, empruntées à l'analyse du conte et se situant sur l'axe du pouvoir et dans la sphère de la lutte, pertinents pour notre propos, sont retenues ici parce qu'elles permettent de rendre compte des éléments qui facilitent ou au contraire freinent l'insertion professionnelle.



### **Les adjuvants**

Les adjuvants prennent la forme de personnes ressource et d'éléments contextuels (bâtiments scolaires et culture d'établissement). Si le récit du choix de la profession met en scène des autrui significatifs (enseignants modèles, parfois « repoussoir », familles d'enseignants) – il en va de même pour les études et les débuts dans la pratique. Certains formateurs de la HEP représentent ainsi une inspiration pendant les études et au-delà, voire accompagnent souvent de façon plus concrète les débuts de leurs anciens étudiants enseignants. La socialisation lors des débuts s'effectue par ailleurs à deux niveaux : celui de l'alliance avec les pairs de la même génération et celui de l'identification à des aînés de la profession. Ces deux niveaux s'expriment donc dans les différentes formes de collaboration. L'intégration dans un établissement se crée ainsi souvent à partir d'un noyau « jeune » nouvellement arrivé, où la relation de confiance est plus facile. Le réseau s'étend ensuite au fur et à mesure des collaborations réussies et de l'acquisition d'une aisance plus grande dans l'enseignement (sanction positive des élèves, des parents et des collègues). Concernant la pratique, la collaboration avec les plus expérimentés (enseignants proche de la retraite, praticiens formateurs) qui leur apportent soutien technique et moral, est appréciée. Cette collaboration peut être formelle quand elle est mise en place par la direction sous forme de duo ou d'équipe pédagogique. A ce propos, signalons également l'importance des projets d'établissement qui peuvent être très mobilisateurs. A un niveau plus informel, les enseignants se réunissent souvent par degré pour échanger du matériel ou pour mieux s'approprier le programme scolaire. La proximité géographique dans le bâtiment ou la salle des maîtres favorisent aussi les échanges, pour parler d'élèves en difficulté ou de sujets plus personnels. En revanche, l'enseignant débutant ne se confie pas à « n'importe qui » ni « n'importe où » ce qui démontre bien la nécessité d'espaces de parole non jugeants où se dire et où dédramatiser les choses, de sas de décompression plus ou moins sécurisés.

La collaboration émerge ainsi comme une composante clé d'une nouvelle culture enseignante (Cattonar, 2001). L'évolution des tâches dévolues à l'école entraîne une importance accrue de la coopération professionnelle (Perrenoud, 1994, Gather Thurler, 1994, 1997) ; cette notion semble avoir été bien intégrée pendant la formation initiale dans les HEP et trouver toute sa pertinence lors des débuts dans la pratique. Elle différencie souvent dans le discours des personnes interrogées les nouveaux enseignants de certains anciens, considérés comme « individualistes » et « peu ouverts à la nouveauté ». Ainsi, oser demander de l'aide figure chez presque tous les nouveaux titulaires comme un conseil qu'ils donneraient à un collègue débutant. En outre, la collaboration est parfois envisagée comme une forme de formation continue dans le sens où l'entend Zola (1998) : l'enseignant se développant par des échanges « réflexifs » avec ses pairs, ses collègues ou ses formateurs sur sa pratique professionnelle ou encore par le travail en réseau avec les autres acteurs de la vie scolaire (enseignants spécialisés,



enseignants de soutien ou logopédistes). Toutefois, cette dernière forme de collaboration réflexive est également la plus rare, comme le relèvent dans une autre étude Rey et Gremaud (2013), et les projets d'établissement, s'ils représentent un puissant moteur d'intégration, ne sont guère la règle.

La collaboration en duo, si elle s'avère parfois positive en fonction des personnalités ou du degré d'investissement, n'est pas une panacée. Entre deux nouveaux, elle est rarement envisagée comme une ressource. Le duo avec un enseignant chevronné est souvent perçu quant à lui comme formateur dans un premier temps mais comme un frein par la suite. Il facilite la tâche et limite les responsabilités au départ, mais l'enseignant débutant, une fois qu'il a pris confiance, a envie de faire ses preuves en tant que « seul maître à bord ». On constate donc dans le récit des enseignants la présence d'adjuvants transitoires, alors que d'autres, notamment le réseau créé pendant la formation (formateurs et pairs) constituent des ressources à plus long terme.

### ***Les opposants***

Pour des enseignants formés à la collaboration, un partenariat défaillant fait figure d'opposant. Différentes raisons sont invoquées pour expliquer le manque de collaboration. Au niveau de l'établissement scolaire, la culture d'école et le rôle de la direction sont mis en cause. A un niveau plus individuel, les différences de personnalité sont invoquées : ne pas oser demander de l'aide, préférer travailler seul ou avoir une autre conception de la profession que ses collègues.

Différents facteurs contextuels peuvent par ailleurs contribuer à prolonger la phase d'instabilité de la transition. Si la multiplicité des expériences (remplacements, travail dans plusieurs écoles à la fois) peut être bien vécue dans les débuts, à la longue cette précarité se révèle un obstacle. L'enseignant acquiert certes de l'expérience, mais ne bénéficie pas du cadre sécurisant d'une intégration réussie dans une équipe et de la familiarité avec les élèves, il doit à chaque fois tout reconstruire. Ce que l'on pourrait qualifier d'« effet classe » colore par ailleurs beaucoup l'expérience au quotidien. La mise en perspective sur plusieurs années nous apprend qu'après une mauvaise expérience, une classe facile relativise cette dernière, elle permet de prendre ou de reprendre confiance, elle confirme le choix de cette profession. A l'inverse, une expérience négative entame la confiance, décourage et hypothèque l'insertion, d'autant plus lorsque les expériences de classes difficiles sont répétées. Quand elles sont liées à de mauvaises conditions d'insertion (ne pas être titularisé, changer de poste ou d'établissement chaque année, ne pas être encadré ou soutenu), les expériences de classes difficiles peuvent même jeter le doute sur un choix professionnel rapporté au départ comme une vocation. Elles soulèvent aussi la question épineuse des mécanismes d'attribution des classes au sein d'une école (Leroy-Audouin & Sucha, 2007).). Si une classe difficile, généralement en termes de comportement, représente une exception dans un parcours professionnel jusqu'alors sans heurts majeurs (stages compris), cette



expérience peut entraîner un choc, voire une perte d'idéaux et entraîne une nouvelle déstabilisation. Nos données rejoignent ici des tendances relevées dans la littérature (Cattonar, 2001), à savoir que la difficulté du travail avec les élèves joue un rôle important dans la satisfaction ou l'insatisfaction au travail. Cette difficulté concerne généralement les aspects éducatifs de l'enseignement. Si la plupart des enseignants du primaire interrogés incluent l'éducatif dans leurs représentations de la tâche d'enseignant, ils ne s'attendent pas à l'ampleur du phénomène. Ils se retrouvent ainsi parfois partagés entre la version « noble » : ouvrir les horizons, construire une citoyenneté future et la version « sale » des tâches éducatives (Payet, 1997) : discipline, punir, gardiennage, devoir inculquer des compétences sociales de base considérées comme relevant de l'éducation familiale.

### ***Se forger de nouvelles compétences sociales et cognitives : les épreuves***

La phase de déstabilisation lors de l'entrée dans la pratique implique, comme mentionné plus haut, l'acquisition de nouvelles compétences sociales. Dans le cadre de la socialisation professionnelle, les enseignants vont devoir apprendre à maîtriser des normes explicites et implicites, de l'usage des espaces communs, à la prise de parole en réunion et dans la salle des maîtres en passant par les relations avec le concierge, sans oublier bien-sûr la classe et les relations avec les parents.

Une épreuve formatrice (Bouchetal, 2013), liée aux changements de statuts, fréquemment évoquée dans les entretiens est celle de la gestion de classe. La difficulté du travail avec les élèves met en évidence la nécessité, pour certains enseignants, d'approprier la position d'autorité, au sens d'adulte responsable garant de la loi en classe et non d'attitude autoritaire basée sur le prestige de la fonction. Nos données longitudinales permettent ainsi d'ébaucher des parcours singuliers d'enseignants débutants par rapport à cette problématique centrale qu'est l'autorité dans le monde scolaire (Houssaye, 1998 ; Léonard, 2005 ; Mendel, 2002). Ils se situent à des étapes diverses de ce processus : dans le deuil douloureux de « l'autorité naturelle » ; dans la co-construction de règles fermes au service de qualités relationnelles comme cadre propice aux apprentissages ; dans la possibilité d'assouplir selon les contextes la mission de représenter l'institution ; dans le passage d'une socialisation familiale en classe (« mes » enfants, « mes » élèves que je défends par rapport aux autres, familiarité tolérée dans la façon de s'adresser à l'enseignant) à une délimitation plus claire des espaces.

De nouvelles compétences cognitives (connaissances, savoir-faire, modes de raisonnements, résolution de problèmes) sont également à acquérir. Elles se construisent en classe dans la pratique, lors des échanges de pratiques avec les adjuvants mentionnés plus haut, dans des démarches de formation : lectures personnelles, formation continue, par rapport à des compétences à consolider, des didactiques de disciplines moins familières ou de nouveaux outils.



Des changements aux niveaux des pratiques d'enseignement sont observables dans le temps. Les accommodements raisonnables avec la dictature du programme en sont un exemple. Lors des seconds entretiens, les nouveaux titulaires décrivent une meilleure connaissance du programme et une planification moins stricte. Nous assistons au passage d'une stratégie de la maîtrise : tout écrire, tout prévoir, à des stratégies plus holistiques : prioriser, déléguer, improviser (une improvisation permise par l'acquisition de routines et d'une vision d'ensemble). Dans les premiers entretiens, les enseignants se disaient centrés sur eux-mêmes dans une stratégie de survie : « il faut que cela tourne », « il faut atteindre les objectifs » alors que dans les seconds, ils font preuve d'une capacité croissante d'adaptation à l'élève et la classe. Ainsi, ils se disent maintenant centrés sur les élèves et « pouvoir être à leur service parce que plus à l'aise, plus en confiance ». Ils ont pu développer des « matrices cognitivo-pragmatiques » qui leur permettent de porter une attention plus fine et plus ajustée aux variations et à l'hétérogénéité interne des situations d'enseignement-apprentissage (Piot, 2008).

### **La stabilisation : stratégies de visibilisation et délimitation des espaces**

Les entretiens longitudinaux révèlent un véritable basculement identitaire : d'étudiants à enseignants dans les premiers entretiens puis de débutants à détenteurs d'un savoir à partager dans les seconds. Pour certains, cette évolution se dessine déjà à la fin de la première année mais pour tous, elle se confirme au fil des ans : ils deviennent une personne ressource, un autrui significatif pour les autres, parfois même pour des enseignants chevronnés. Ils encadrent les stagiaires formellement (en tant que praticiens formateurs) ou les nouveaux enseignants informellement, ce qu'ils perçoivent comme une formation à la fois donnée et reçue, une nouvelle occasion de réfléchir sur leurs pratiques voire une forme de reconnaissance professionnelle.

On observe des stratégies différentes de visibilisation dans l'établissement scolaire. Certains, plus nombreux, procèdent de la périphérie vers le centre, ils font leurs armes dans des espaces relativement protégés, dans la classe, dans des relations collaborations privilégiées, puis au fur et à mesure qu'ils prennent de l'aisance, ils s'exposent à la prise de parole au sein du collectif, s'engagent de plus en plus en prenant des responsabilités, en combinant leurs expertises personnelles à leur professionnalisation croissante pour prendre une place par le biais de projets d'établissements par exemple. D'autres, plus rares, se positionnent au centre d'emblée, ils se singularisent par exemple en menant dès la première année des projets pédagogiques contre l'avis du reste de l'équipe ou en réussissant à amener des collègues chevronnés à changer de méthodes. Ce deuxième cas de figure implique des profils particuliers : des personnalités déjà bien affirmées ou des enseignants un peu plus âgés que la moyenne, avec des parcours personnels et professionnels facilitant leur entrée dans la profession



(l'habitude de gérer des groupes en contexte sportif ou à l'armée, des études préalables enrichissant les connaissances disciplinaires, une expérience de travail dans d'autres contextes que celui de l'école).

Par contraste avec les débuts, où le professionnel tend à prendre toute la place, au fur et à mesure que l'investissement professionnel se précise et se visibilise, le contrepoint personnel prend aussi de l'importance. La recherche perpétuelle d'un équilibre entre le temps professionnel et le temps privé, déjà évoquée dans les premiers entretiens, l'est encore plus clairement dans les seconds. Les enseignants apprennent à mettre des limites, à se ménager des espaces de respiration, des passions (sport, musique, etc.) temporairement reléguées à l'arrière plan reviennent sur le devant de la scène. Par ailleurs, leur statut familial a changé, ils vivent maintenant indépendamment, parfois en couple et le rôle de la compagne ou du compagnon prend de plus en plus d'importance dans leurs discours.

Lors des deux entretiens, les enseignants devaient indiquer trois mots leur paraissant caractériser leur expérience jusqu'alors. L'analyse comparative des termes proposés révèle un tableau assez similaire de la profession en tension entre charge de travail et satisfaction, avec une motivation toujours présente pour la plupart. Durer dans le métier se décline en tension entre investissement et lâcher prise. L'évolution se marque par le fait que lors du deuxième entretien, les termes référant à la peur, l'angoisse, l'incertitude ont disparu, de même que ceux qui renvoient au passage (rémunération, entrée dans la vie réelle, responsabilités, « seul maître à bord »). Il semble donc qu'ils se situent bien à la fin de cette période de transition, même les enseignants confrontés à des moments de doute liés à des classes particulièrement difficiles et/ou à une précarité de l'emploi. Ils n'envisagent pas pour l'instant de changer de métier, tout au plus de changer d'orientation (se diriger vers le spécialisé) ou de contexte (faire une expérience dans d'autres régions du monde). Pour ces derniers il serait intéressant de pouvoir suivre comment ces épisodes difficiles s'inscrivent dans une narration ultérieure : sont-ils la première étape d'un parcours menant à terme vers un désenchantement plus durable, comme dans certaines trajectoires identifiées par Huberman (1989) ? les épreuves seront-elles l'occasion de développement professionnel (Bouchetal, 2013) et à quelles conditions ? ou entraîneront-elles une réorientation plus radicale, un changement de profession ?

## **Portraits : les réécritures de soi**

Les portraits présentés ci-après montrent différents chemins d'individuation, au sens jungien du terme (Agnel et al., 2005), à savoir comment de jeunes enseignants sortent de la matrice de la formation, s'approprient les normes professionnelles puis s'en distancient éventuellement pour trouver et imprimer à l'exercice de leur profession leur « propre couleur ». La trame retenue sera celle, mentionnée plus haut, de la transition ou du passage avec ses phases de rupture, acquisition de nouvelles compétences sociales et cognitives et élaboration d'un nouveau récit de soi.



### Sonia<sup>3</sup> : les deux versants du doute

Le récit de Sonia est traversé par le doute, terme qui revient tout au long des deux entretiens, dans une double acception : le doute déstructurant, le manque de confiance en soi, qui inhibe l'action, et la capacité de se remettre en question, de réfléchir sur sa pratique, source de développement professionnel.

Après l'obtention du diplôme, la difficulté à s'imaginer enseignante à part entière conditionne ses recherches d'emploi, on retrouve la difficulté évoquée plus haut à se projeter dans une identité d'enseignante sans l'expérience correspondante : « Je ne savais pas encore grand chose, pas comment on fait pour être vraiment...enseignante... ». Dans un premier temps elle envisage de continuer des études ou de faire d'autres expériences professionnelles, puis elle postule pour quelques postes à proximité de son lieu de résidence, à mi-temps uniquement, sans trop y croire. On lui propose un mi-temps et elle se « jette à l'eau ». Le doute colore aussi ses stratégies d'insertion, elle n'ose pas demander du matériel à ses collègues, craint le regard de l'autre, surtout de l'autre plus expérimenté (une majorité dans l'établissement) et tâtonne de son côté, remettant continuellement en question la validité de ses gestes professionnels.

*(C'est) le sentiment... de ne pas savoir jusqu'à quel point tu es dans le juste [...]*

*(Les éventuelles erreurs) m'épouvantent. C'est pas toujours facile d'admettre, ce sont des choses qui se savent, c'est pas la même chose quand quelqu'un d'autre le dit... te critique, même si tu l'as toujours su... c'est comme si on te donne un coup de poing! (premier entretien).*

En recherche de points d'ancrage, de repères, elle se sent lâchée par l'institut de formation : « Moi j'ai toujours pensé que la HEP (Haute école pédagogique) m'a abandonnée. Je veux dire que une fois sorti on est abandonné. Il n'y a pas une continuité, quelqu'un qui t'aide, un point d'appui surtout pour ça qui concerne les programmes ». Toutefois, même si la rupture est difficile et la déstabilisation de départ forte, l'étayage de sa duettiste plus expérimentée, les apprentissages réalisés au cours de la première année d'enseignement entraînent une consolidation professionnelle, avec, à la clef, une diminution de la version négative du doute.

*C'est peut-être vraiment un signe de croissance (se sentir prête pour un 100%), dans le sens qu'au début tu sens vraiment le besoin de... d'une sécurité, je ne dis pas seulement le mi-temps, mais quand on collabore avec un autre enseignant, on arrive à apprendre à mieux comprendre comment faire... et puis petit à petit je me détache et alors je peux faire toute seule... (rit)(premier entretien).*

Elle décrit par ailleurs son évolution et celle qu'elle vise pour ses élèves dans des termes similaires : « grandir », « croissance », « justesse ». « Réussir

---

3. Les prénoms sont fictifs.



à donner aux enfants ce qui est juste, ce dont ils ont besoin...] si on sait les écouter, on sait leur enseigner les choses qu'il faut, les objectifs...et puis les faire grandir entre guillemets...» (second entretien).

Si le rapport à l'autre professionnel et son regard potentiellement jugeant est le lieu où s'exprime la fragilité de Sonia au départ, la relation est aussi ce qui a facilité son intégration dans l'établissement : la capacité de dialoguer, de créer de bonnes relations avec tous, y compris les nettoyeuses. Dans les années qui suivent, les moments clef qui marquent l'inscription de plus en plus ferme de Sonia dans la profession sont de même des temps de collaboration, dans le cadre d'un projet d'établissement mené par un enseignant chevronné et bienveillant et d'une relation privilégiée à la fois amicale et professionnelle avec une collègue partageant ses valeurs. L'expérience, les spécificités des élèves et des classes, la capacité à se remettre en question, toujours présente, sont elles aussi sources de développement professionnel.

Une nouvelle dimension apparaît dans le second entretien : la passion d'enseigner.

*Le sens c'est aussi important. Si ce que tu fais a un sens pour toi, c'est plus facile que si tu le fais juste pour le faire. C'est lié à la motivation. Puis... la passion. Parce qu'il y a des moments difficile où on a envie de quitter. De dire «ça suffit, ce n'est pas pour moi». Mais si tu as la passion, ça te dit «non». Si tu n'as pas la passion tu quitterais tout. Certaines fois c'est difficile. Si on enseigne c'est grâce à la passion.*

Lors du premier entretien cet aspect était présent dans la vocation pour l'enseignement, mais disparaissait lors de l'évocation de la formation et des débuts, sans doute étouffé par les doutes. Sonia se positionne maintenant plus fermement comme une adulte et une professionnelle de référence auprès des élèves, des parents et des collègues où elle sent en confiance. Dans le collectif la pression de la norme reste problématique : «Mais puis si tu regardes bien, à l'école il y a comme un programme tacite, mais qu'on doit faire. Si tu ne fais pas comme les autres tu es dehors du groupe» (second entretien).

Sonia est bien en phase de stabilisation, elle se vit et se dit en pleine croissance, une croissance cependant freinée par le fait que la stabilisation matérielle ne suit pas. Alors qu'elle se dit prête depuis la fin de la première année à passer à un poste à 100%, elle ne l'a jamais obtenu, pire, n'étant pas nommée, elle se retrouve au chômage du fait de la reprise d'activité d'une collègue «Chaque année on grandit professionnellement. Donc le fait de n'avoir pas la possibilité de travailler cette année c'est comme si je n'avais pas l'occasion de grandir encore»...

### **Manon : praticienne avant tout**

Le leitmotiv du récit de Manon est l'enthousiasme pour la pratique. Lors du premier entretien, la seule chose qu'elle retient de la formation initiale



ce sont les stages sur le terrain et lors du second, elle dit, dans un premier temps, ne garder aucun souvenir de la formation. Elle n'aurait par ailleurs suivi aucune formation continue en 5 ans.

La rupture s'effectue pour elle graduellement : elle commence comme enseignante de soutien, puis occupe un emploi en duo à 50%. Elle trouve que le duo pédagogique constitue un bon accompagnement au départ, mais après un an souhaite, comme Sonia, pouvoir voler de ses propres ailes et après deux ans obtient «sa» classe à plein temps, dans le même établissement «Alors là, c'était magnifique de me retrouver vraiment avec ma classe!». A partir de ce moment clef elle se sent enseignante à part entière. Elle se sent à l'aise avec ses collègues et n'hésite pas à les questionner et à leur demander de l'aide, «c'est vrai que tout le monde est à l'écoute si on a un souci, enfin personne se gêne de dire non plus s'il a une difficulté». Le climat de l'école est favorable et l'intégration de Manon est également facilitée par le fait que l'école compte un certain nombre de jeunes.

Les temps forts du récit de l'évolution de Manon prennent la forme d'un changement de positionnement par rapport aux élèves et d'une prise de responsabilités au sein de l'établissement. Face aux élèves elle passe d'une socialisation de type familial (Mendel, 2002), où elle se voit dans un rôle de «maman» dans les petits degrés et de «grande sœur» dans les grands degrés, à une posture plus professionnelle :

*Alors avant j'acceptais qu'ils me tutoient. J'étais vraiment pour le tutoiement parce que j'avais l'impression qu'on peut tout à fait respecter, se respecter en se tutoyant. Et en fait ben j'ai, j'ai remarqué que c'est pas si facile parce que ben, après ben les, les enfants me disaient «Coucou, tchô», enfin des petits mots comme ça et d'autres, enfin j'ai pas vraiment d'exemples mais qui me gênaient et c'était difficile d'expliquer que ben oui ils peuvent me tutoyer mais il y a un vocabulaire qui est pour les copains et tout ça (second entretien).*

Son goût pour l'action la pousse à faire partie du conseil d'établissement et d'un groupe de travail avec la direction «J'aime bien. J'ai l'impression d'être plus partie prenante aussi dans les choix, [...] J'ai d'ailleurs toujours été déléguée de classe». Elle s'active également auprès des nouveaux collègues, appréciant de pouvoir jouer un rôle d'«ancienne» auprès d'eux, ayant elle-même beaucoup reçu de ses aînés à ses débuts.

La continuité se tisse pour Manon entre ses propres expériences d'élève et les enseignantes et enseignants modèles rencontrés «enthousiaste, toujours partants», les relations avec des enseignants dans sa famille et les collègues actuels qui composent autour d'elle une constellation d'autrui significatifs. La formation, même si elle finit par en retrouver quelques souvenirs en fin du second entretien, à propos, entre autres, de la différenciation, représente un personnage très secondaire dans son histoire. Lorsqu'on lui demande si elle recommanderait toujours l'enseignement, l'idée qu'il faut être fait pour ça ressort dans son discours.



*Ben (je le recommanderais) pas à tout le monde, enfin je pense quand même -il faut sentir qu'on aime ça et qu'on est quand même un peu fait pour, parce que sinon, c'est vrai que, ouais, ça va pas. [...] Je pense que c'est un peu quand même comme un métier, enfin il faut avoir une vocation quand même, j'ai l'impression. Parce que c'est vrai que, même quand j'étais à la HEP surtout, il y avait quand même pas mal de, enfin pas pas mal, mais quelques copines qui étaient... on les sentait déjà complètement débordées, ou qui arrivaient pas à gérer la, certaines situations. Et ben là, on avait plutôt envie de leur dire d'arrêter tout de suite, enfin on peut pas le dire, mais c'est vrai que, c'est le conseil que j'aurais pu donner (second entretien).*

L'attitude en entretien de Manon correspond à son profil. Elle se montre enthousiaste, mais élabore assez peu dans un premier temps. Elle s'inquiète de ne pas avoir grand chose d'intéressant à raconter, commence par dire que rien n'a particulièrement changé. Il faut du temps et des relances pour que le discours s'étoffe et se nuance. On découvre ainsi lors du deuxième entretien que, même si elle dit ne pas avoir fait de formation continue, elle est animatrice de modules de mathématiques avec une autre enseignante plus expérimentée, et que pour pouvoir mener cette activité elle a dû... se former. Certains fragilités s'expriment aussi, en lien avec son profil : « Non, je me prépare toujours assez bien parce que ça m'angoisse terriblement de, de rien avoir à leur donner à faire, donc... » (second entretien). Manon met en avant son identité de praticienne, elle se montre dans le faire, mais la nécessité de se remettre en question et les moments de doute apparaissent aussi dans le discours, même s'ils ne sont pas au premier plan.

### **Noël : une réflexivité étayée et de plus en plus assumée**

La réflexivité occupe une place importante dans le récit de Noël. Il n'a pas peur de la théorie, ni de l'appeler par son nom, il a fait son mémoire de fin d'études sur la métacognition et continue à se référer à cette approche dans sa pratique. Par contre, confronté à la rupture de l'entrée dans la pratique, il met la formation en veilleuse et gère les débuts de la transition en mode de survie : il adopte des stratégies de maîtrise, évite autant que possible de rajouter à la complexité, se centre sur ses besoins, colle au programme et se cache derrière la fonction.

*Très... minimaliste entre guillemets... ça veut dire que je voulais pas lancer de projet interdisciplinaire, je voulais pas... faire trop de ceci ou trop de cela. Il fallait que je maîtrise mes programmes, que je maîtrise mes cours... alors je..., ça a été..., je me suis..., 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... 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 focalisé sur son nombril, on essaie vraiment de faire pour que ça marche quoi, ouais.  
[...] j'ai vraiment essayé de m'imposer en tant qu'enseignant, en tant qu'enseignant, comme un éléphant dans un magasin... enfin c'était, 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 se sentir... intégré dans le groupe de, des collègues (premier entretien).*

Les stratégies de survie comportent aussi l'acquisition des codes en vigueur dans l'établissement (la façon de se saluer en salle des maîtres, avec qui et quand est-ce qu'on partage un repas, où gare-ton sa voiture, qui a les clefs, etc.). A cette étape de la transition, la sanction positive des collègues est primordiale, ce qui est facilité par la bonne ambiance régnant dans l'école, Noël n'hésiterait d'ailleurs pas à changer de centre scolaire si tel n'était pas le cas. A noter que pour décrire le soutien de ces collègues, Noël emploie le langage de l'accompagnement professionnel : *coaching*, *intervision* – il est le seul à le faire dans les entretiens analysés. Il contraste par ailleurs ces échanges, plus centrés sur la solution, avec la réflexion menée avec les collègues de formation, plus philosophiques :

*[...] (avec) mes copains de la HEP qui sont enseignants dans d'autres vil-  
lages, mais pas de manière trop didactique justement. C'est vrai qu'on  
aime bien prendre une vision plus... éthique sur notre manière de fonc-  
tionner dans... en tant qu'enseignant... voilà. Un copain me raconte com-  
ment il va réagir dans telle ou telle situation et puis... il y a pas de discus-  
sion du genre : ah je peux te prêter cette feuille ou ah au niveau didactique  
ceci cela, c'est toujours des discussions très e... ouais peut-être philoso-  
phique, c'est vrai que c'est un mot un peu, un peu un peu gros, mais [...] où  
on prend énormément de recul, pis on dit ben voilà, ben qu'est-ce qui  
est dans l'intérêt de ces gamins ou qu'est-ce que nous on fait qu'est-ce  
que moi je fais qui appartient à ma manière de faire, mais qui est  
pas un idéal pédagogique ou des choses comme ça, ça je trouve... très  
intéressant ouais aussi. Mais ça c'est vrai que ça se passe moins avec des  
collègues ces aspects-là (second entretien).*

La phase de stabilisation se caractérise par une aisance croissante, nourrie par les apports théoriques de la formation d'enseignant spécialisé entamée lors de la deuxième année de pratique

*Petit à petit j'ai pris de l'assurance, avec la nouvelle formation [...] j'ai  
beaucoup plus d'apports théoriques, je peux prendre plus de recul et j'ai  
l'impression que j'ai plus de temps que je peux consacrer pour prendre  
des décisions. [...] Je peux me permettre de faire des petits virages dans  
l'année, [...] et j'ai l'impression d'être plus à l'aise pour... vraiment m'occu-  
per des élèves, ce que je faisais moins l'année passée. Je dirais que ma  
pratique, elle est vraiment en train d'évoluer au... ouais c'est une formule  
toute faite mais... vraiment au service des élèves (second entretien).*

Noël fait ensuite de l'appui tout en continuant à fonctionner comme enseignant généraliste. Il se visibilise donc dans l'établissement d'abord comme généraliste faisant de l'appui, ce qui est perçu par ses collègues comme un atout, parce qu'il connaît et comprend les préoccupations de l'enseignant titulaire de classe. Dans un deuxième temps il devient enseignant spécialisé à 100% et perd de sa crédibilité auprès de ses collègues de



l'enseignement dit ordinaire qui oublie en quelque sorte son expérience première : il est assigné à son nouveau groupe professionnel. La spécialisation représente dans ce cas une insertion paradoxale : parcours de réussite pour l'enseignant, qui consolide son métier au niveau tant pratique que réflexif, déplacement vers la périphérie du corps enseignant pour les collègues.

La continuité du récit de Noël se construit à partir de la formation, il y fait constamment référence, en particulier à la théorie. Il évoque un autrui significatif : un praticien formateur<sup>4</sup> issu de la Haute école pédagogique rencontré lors d'un stage, qui l'accompagne sur le terrain en cohérence avec la formation et lui suggère des ressources théoriques. Nous avons vu que les compagnons de formation constituent pour lui une ressource privilégiée, de même, en qualité d'enseignant spécialisé, il trouve la collaboration avec des collègues issus de la HEP plus fluide.

*Elles viennent pas me dire, bon ben moi je fais ça et pis voilà. Donc elles ont vraiment le souci tout de suite de collaborer avec moi et pis de voir comment on va faire pendant ces 45 minutes-là pour que ce soit utile pour les élèves. On peut dire des gros mots comme auto-évaluation et métacognition à ces enseignantes, il y a pas de problème, elles savent de quoi je parle. Elles ont compris je pense, enfin, la HEP nous a permis de comprendre qu'on faisait un métier, qui est à ses spécificités, de même qu'un mécanicien, qui enlève une bougie ne va pas dire, je dois changer le truc, je vais enlever le truc, l'enseignant et l'enseignant spécialisé osent dire, ben oui, là on va, on voit qu'il y a un déficit, qu'il y a quelque chose à creuser au niveau de la métacognition, ou de l'apprendre à apprendre de l'élève et on a pas l'impression de dire un gros mots quoi. [...] avec les enseignants qui sont chevronnés, qui ont une belle expérience, même si ils sont toujours très motivés, c'est, c'est plus difficile d'entrer en communication, c'est plus difficile de collaborer pis je me permets moins d'utiliser certains termes. Parce que j'ai aussi peur de, d'être considéré, d'être étiqueté comme quelqu'un de la HEP et à la HEP on sort que des théories, et... enfin, vous voyez (second entretien).*

Il n'est pas étonnant par ailleurs que son prochain projet de formation concerne l'entretien d'explicitation...

## **Conclusion : une individuation entre caractéristiques personnelles, initiation par les pairs et contextes d'insertion**

Les portraits illustrent comment des enseignants vivent la transition qui les fait passer d'étudiants à enseignants en exercice. Dans les trois récits on observe une maturation à la fois personnelle et professionnelle qui les amène à se situer de plus en plus clairement en tant qu'enseignant et adulte responsable face aux collègues, aux élèves et aux parents. Dans cette quête du statut d'enseignant, les collègues jouent à chaque fois le

4. Enseignant en exercice accueillant des stagiaires.



rôle d'adjuvants, même s'il prend des formes différentes. Cette maturation se fait sur la ligne des spécificités relevées lors des premiers entretiens, les leitmotifs ne se démentent pas. Chez Sonia le doute est toujours présent, mais la version handicapante a diminué au profit de la compétence professionnelle à se remettre en question pour améliorer son enseignement. Manon se présente toujours sur le mode de la pratique, pratique qui se diversifie lorsqu'elle « sort de la classe » pour animer des formations, représenter les collègues ou participer à un groupe de travail. C'est chez elle que l'archétype de l'enseignant « naturel », fait pour ça, qui n'aurait presque pas besoin de formation seulement de pratique, est le plus fort. Noël, lui, se construit et se revendique comme un praticien réflexif et change d'orientation pour mieux exercer ce rôle.

Les enseignants se trouvent par ailleurs à des stades différents d'individuation. Sonia est encore un peu sur le seuil, la rupture n'est pas tout à fait consommée, Manon et Noël se sont créé des places où ils se reconnaissent et sont reconnus pour leurs spécificités. Le parcours de Sonia montre par ailleurs l'importance de la stabilité de l'emploi pour la consolidation professionnelle (Huberman, 1989), comme elle le dit, ne pas avoir d'emploi l'empêche de poursuivre son développement professionnel. Dans les trois récits on note aussi l'importance du contexte de transition (Masdonati, 2007) en termes de climat d'école, en négatif pour Sonia et en positif pour les deux autres enseignants.

Issus de logiques de formation globalement semblables (les HEP), ces trois enseignants construisent des identités bien contrastées, tributaires de leur personnalité, leurs représentations du métier (peu évoquées ici), leur rapport à la formation qui orientent leur façon de postuler, leurs stratégies de visibilité au sein de l'établissement et leurs choix professionnels (formation continue, réseaux privilégiés).



## Références

- Agnel, A., Cazenave, M., Dorly, C., Krakowiak, S., Leterrier, M., & Thibaudier, V. (2005). *Le vocabulaire de Carl Gustav Jung*. Paris : Ellipses.
- Balleux, A. (2007). Le récit phénoménologique : étape marquante dans l'analyse des données. *Recherches qualitatives, hors-série*, 3, 396-423. Accès : [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v3/Balleux-FINAL2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Balleux-FINAL2.pdf). Déchargé le 21 avril 2013.
- Baynham, M. & Georgakopoulou, A. (2006, 4 mars). "Big stories and "small" stories : reflections on methodological issues in narrative research. Notes of presentation at the UKLEF Seminar, *The Open University : Methodological issues in Linguistic Ethnography*. Accès : <http://uklef.net/publications.html>. Déchargé le 17 juillet 2013.
- Basco, L. (2001). L'évolution de la volonté d'enseigner dans le premier degré (étude de représentations) (thèse de doctorat, Université Lumière, Lyon 2).
- Bouchetal, T. (2013). Parcours de professeurs des écoles débutants : du choix du métier au premier poste. Retours sur une construction identitaire et professionnelle, *Recherches en Education, hors-série* 5, 77-85.
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes : ébauche d'un cadre d'analyse. *Cahier de Recherche du GIRSEF*, 10.
- Changkakoti, N. & Broyon, M.A. (2011). Métier rêvé, métier transmis au rendez-vous de la pratique : identités enseignantes en question. In B. Wentzel, A. Akkari, A., P.-F. Coen, & N. Changkakoti (dir.), *L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale* (pp.67-88). Bienne : Haute Ecole Pédagogique – BEJUNE.
- Changkakoti, N. & Donati, M. (2008). Transition entre la fin des études et l'obtention du premier emploi en tant que nouveau diplômé. In Groupe de recherche suisse sur l'insertion (Inserch), *Hier étudiants, aujourd'hui enseignants. Recherche sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP romandes et du Tessin*. Accès : <http://www.inserch.ch/>. Déchargé le 13 février 2009.
- Demazière, D. (2011). L'entretien biographique et la saisie des interactions avec autrui. *Recherche Qualitative*, 30(1), 61-83. Accès : [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/edition\\_reguliere/numero30%281%29/RQ\\_30%281%29\\_Demaziere.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/edition_reguliere/numero30%281%29/RQ_30%281%29_Demaziere.pdf). Déchargé le 21 avril 2013.
- Gather Thurler, M. (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme ? *Revue française de Pédagogie*, 109, 19-39.
- Gather Thurler, M. (1997). Coopérer efficacement : difficile mais possible. *Educateur*, 12, 17-22.
- Giret, J.-F. & Moullet, S. (2008). Une analyse de la professionnalisation des formations de l'enseignement supérieur à partir de l'insertion de leurs diplômés. *Net.Doc*, 35. Accès : <http://www.cereq.fr/cereq/netdoc35.pdf>. Déchargé le 4.02.2009.
- Greimas, A.-J. (1966). *Sémantique structurale*. Paris : Larousse.
- Guibert, P., Lazuech, G., & Rimbart, F. (2008). *«Faire ses classes» : l'insertion professionnelle des professeurs du second degré*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Héty, J.-C., Lavoie, M., & Baillauquès, S. (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Bruxelles : De Boeck.
- Houssaye, J. (1998). Le rapport de l'enseignant à l'autorité. *Migrants-Formation*, 112, 118-133.
- Léonard, F. (2005). Représentations de l'autorité chez des professeurs des écoles en formation. Une approche weberienne du pouvoir des enseignants. *Recherches & éducations*, 10. [En ligne], mis en ligne le 15 octobre 2008. URL : <http://rechercheseducations.revues.org/index366.html>. Déchargé le 14 mars 2009.
- Leroy-Audouin, C. & Sucha, B. (2007). L'attribution des classes aux enseignants : le cas des écoles primaires, *Carrefours de l'éducation*, 23, 71-84.



- Malet, R. (2001) Sujet et héros du discours biographique. L'exemple des histoires de vie enseignantes. *Repères*, 21, (Diversité narrative ; coord.: Y. Reuter & C. Tauveron), 165-184.
- Masdonati, J. (2007). *La transition entre école et monde du travail: Préparer les jeunes à l'entrée en formation professionnelle*. Berne : Peter Lang.
- Mendel, G. (2002). *Une histoire de l'autorité*. Paris : La Découverte.
- Payet, J.-P. (1997). Le « sale boulot ». Division morale du travail dans un collège en banlieue. *Les Annales de la recherche urbaine*, 75, 19-31.
- Perrenoud, P. (1994) Travailler en équipe pédagogique, c'est partager sa part de folie. *Cahiers Pédagogiques*, 325, 68-71.
- Portelance, L., Mukamurera, J., Gervais, C., & Martineau, S. (2008). *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Piot, T. (2008). La construction des compétences pour enseigner. *McGill Journal of education*, 43, 95-110.
- Rey, J. & Gremaud, J. (2013). Collaborer pour s'insérer ? analyse des pratiques collaboratives des enseignants débutants. *Education & formation*, e-299, 67-76.
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit I*. Paris : Gallimard.
- Van Gennep, A. (1909/1992). *Les rites de passage*. Paris : Noury.
- Wentzel, B. & Zittoun, T. (2011). Parcours de transition professionnelle : regards croisés. In B. Wentzel, A. Akkari, P.-F. Coen, & N. Changkakoti (dir.), *L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale* (pp. 169-174). Bienne : Haute Ecole Pédagogique – BEJUNE.
- Zittoun, T. & Perret-Clermont, A.-N. (2001). Contributions à une psychologie de la transition. Aarau : Actes du congrès international de la Société suisse de recherche en éducation et de la Société suisse pour la formation des enseignantes et des enseignants (SSFE).
- Zola, M. (1998). Converser entre enseignants et maître sur le plan de la pratique professionnelle. In P. Holborn, M. Wideen, & I. Andrews (dir.), *Devenir enseignant : d'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle* (t. 2, pp. 153-164). Montréal : Les Editions Logiques.





## ***La quête du soi professionnel d'un enseignant en insertion professionnelle : entre le dire et le faire pour devenir***

**Santiago MOSQUERA ROA<sup>1</sup>, Kristine BALSLEV<sup>2</sup>, Anne PERREARD VITE<sup>3</sup> et Dominika DOBROWOLSKA<sup>4</sup>** (Groupe de recherche TALES, Université de Genève, Suisse)

Cet article considère que l'insertion professionnelle débute déjà lors de la formation et accorde un rôle-clé aux situations professionnalisantes comme les entretiens de stage. L'analyse des discours produits par une même personne à plusieurs moments clés de son parcours, lors des entretiens accompagnant les stages en responsabilité de sa dernière année de formation et des entretiens de recherche lors de sa première année en emploi, est à même d'éclairer les processus à l'œuvre accompagnant la construction de son soi professionnel. Nos résultats – basés sur une étude de cas – mettent en évidence l'importance grandissante de la communauté professionnelle, notamment les collègues (les enseignants dans les écoles) et les formateurs de terrain lors de cette période, pour traiter des préoccupations, ainsi que de l'enrichissement et de la complexification dans le positionnement discursif de l'énonciateur. Son discours laisse en effet apparaître un acteur d'abord centré sur le questionnement et la réflexion sur l'agir, puis, en plus de ces deux éléments, sur son agir et son ressenti.

Mots clés : Insertion professionnelle, soi professionnel, savoirs professionnels, alternance, entretiens de stage

### **Et si l'insertion professionnelle débutait dans la formation ?**

Le but des formations professionnalisantes en alternance intégrative (Vanhulle, Merhan & Ronveaux, 2007), telles que la formation des enseignants à l'université de Genève, est d'amener les enseignants en formation (EF) à conjuguer des savoirs issus aussi bien des terrains professionnels que du cursus académique, à intégrer des éléments théoriques, des aspects pratiques de la profession et des injonctions institutionnelles. Cette intégration est, selon nous, l'une des conditions qui assurent la transition entre l'université et le monde professionnel, et pour la favoriser, ces formations se

---

1. Contact : [santiago.mosquera@javerianacali.edu.co](mailto:santiago.mosquera@javerianacali.edu.co)

2. Contact : [Kristine.Balslev@unige.ch](mailto:Kristine.Balslev@unige.ch)

3. Contact : [Anne.PerreardVite@unige.ch](mailto:Anne.PerreardVite@unige.ch)

4. Contact : [Dominika.Dobrowolska@unige.ch](mailto:Dominika.Dobrowolska@unige.ch)



dotent de plusieurs dispositifs : stages, séminaires d'analyses de pratiques, mémoires professionnels, portfolios, entretiens de stage, etc. Les stages en responsabilité s'inscrivent dans un cursus qui « alterne les moments d'expérience sur le terrain et les séminaires d'analyse de la pratique » et qui « articule constamment l'appropriation des savoirs des sciences de l'éducation, la formation à la recherche, la formation par la pratique dans les classes, et l'analyse réflexive » (Université de Genève, 2011). L'organisation conjointe de stages en responsabilité avec l'institut employeur (à Genève, le Département de l'Instruction Publique) renforce cette dimension intégrative et transitoire.

Toutefois, malgré la recherche de complémentarité établie entre institutions de formation initiale et terrain professionnel, la transition entre ces deux *mondes* constitue une période critique et un objet de changements multiples dans la vie professionnelle de chaque enseignant. Il s'agit d'une étape de déplacements, de dissonances, mais aussi de résonances et de réinvestissements de l'expérience enseignante vécue en formation. Le premier contact avec le métier fait émerger, tant en stages qu'en début de carrière, des situations significatives dans l'histoire professionnelle de tout jeune enseignant. Ces situations nous paraissent fondamentales ; raison pour laquelle nous choisissons, dans cet article, de nous arrêter sur ce temps de *passage* si important dans la quête du soi professionnel. Nous nous intéressons aux enjeux de l'insertion professionnelle du côté de la formation : où se situe et quand débute l'insertion du stagiaire ? Est-elle le fruit de l'institution qui le forme ou doit-il attendre d'être en emploi ? Durant ce processus, quel est le rôle des dispositifs de formation ? Plus particulièrement, notre travail s'interroge sur la manière dont les EF vivent cette insertion et construisent leur soi professionnel : quelle posture adoptent-ils, quels savoirs et quels gestes professionnels s'approprient-ils ? Pour répondre à ces questionnements, nous étudions les discours d'un jeune enseignant (Yves), en nous focalisant sur les entretiens de stage de sa dernière année de formation puis sur des entretiens de recherche menés avec lui lors de sa première année d'enseignement. Notre travail s'inscrit dans un projet de recherche plus large portant sur la construction des savoirs professionnels par des EF en formation initiale<sup>5</sup> et se base sur une recherche doctorale en cours (Mosquera, 2013).

La première partie de cet article précise notre cadre conceptuel sur la construction du soi professionnel à partir de ce que l'enseignant dit de son expérience professionnelle. La deuxième partie explicite notre approche méthodologique : les données, l'instrument d'analyse et la démarche. La troisième partie présente nos résultats, et la quatrième soulève une discussion sur la mise en mots de la pratique professionnelle comme pouvant jalonner la construction du soi et des savoirs professionnels au fil de l'insertion de jeunes enseignants.

---

5. Recherche subventionnée par le Fonds National de Recherche Suisse intitulée « La construction de savoirs professionnels dans les stages en enseignement primaire » (n°100019\_137959), dirigée par la professeure Sabine Vanhulle.



## L'insertion professionnelle : éléments de définition

### Période de transition

L'insertion professionnelle comprend le processus d'entrée d'un individu sur le marché de travail (Cohen-Scali, 2014). Pour de nombreux auteurs (Cattonar, 2008 ; Dubar, 2010 ; Labeeu, 2013 ; Perez-Roux, 2012), le début dans la carrière s'avère être une période qui conditionne le développement professionnel des enseignants. Cette période déclenche un processus socialement construit où l'inscription dans les institutions de formation et de travail interroge les expériences des acteurs et leur façon de s'adapter aux nouvelles conditions (Wentzel, 2008). De plus, la période d'insertion professionnelle constitue un moment privilégié pour étudier le soi professionnel en train de se construire (Vanini de Carlo, 2014). Ceci explique sans doute l'engouement de plusieurs chercheurs pour cet objet d'étude.

La revue de littérature concernant l'insertion professionnelle pointe deux étapes. Premièrement, le passage de la formation vers le monde du travail place l'individu dans une période où il traverse plusieurs transformations : propres à son statut à l'intérieur d'une communauté professionnelle, en lien avec l'appropriation de savoirs professionnels « revisités », et dans le réinvestissement subjectif de son expérience. Deuxièmement, pour un nombre important de chercheurs, la phase d'insertion dans l'enseignement correspond aux premières années d'emploi (pour une revue de la littérature, voir Martineau, 2006 ; Bourque *et alii*, 2007). Ceux-ci s'intéressent au début de l'exercice de la profession par le novice au travers de : l'étude du sens donné à l'expérience vécue (Lamarre, 2004) ; l'analyse des processus de restructuration de l'expérience (Dumoulin, 2004) ; l'identification de changements identitaires lors de l'insertion professionnelle (Nault, 1999 ; Cohen-Scali, 2000) ; ou l'examen de compétences et de savoirs développés (Martineau & Corriveau, 2000).

Ces chercheurs considèrent que l'insertion professionnelle est marquée par un indicateur socialement externe : la prise d'un poste par le sujet. Or, dans des formations à visée professionnalisante comme la formation initiale à l'enseignement primaire, à certaines conditions, les stages en responsabilité peuvent déjà constituer le début de l'insertion professionnelle, notamment dans la manière dont le sujet s'implique, se positionne et endosse temporairement le rôle d'enseignant. L'insertion professionnelle correspond donc au temps s'échelonnant entre deux lieux : le lieu de formation et le lieu d'exercice professionnel. Ceux-ci se caractérisent par des logiques institutionnelles spécifiques, par une diversité de vocations et par des activités différentes : le premier lieu privilégie l'apprentissage et le deuxième l'agir.

De ce bref survol, nous retiendrons qu'en dépit de l'essor des études sur le passage de la formation à l'emploi, peu de travaux analysent de manière longitudinale la période recouvrant ces deux contextes. La perspective des travaux de Vanhulle (2009a ; 2009b ; 2013 ; 2015) et du groupe de



recherche TALEs (Balslev, Tominska & Vanhulle, 2011 ; Balslev, Perréard Vité & Tominska, 2012 ; Balslev & Tominska, 2012 ; Balslev *et alii*, 2014) explorent les trajectoires de développement professionnel d'enseignants depuis la formation initiale, situant entre autres les stages en responsabilité ou les séminaires d'analyse de la pratique comme des situations formelles à visée professionnalisante. Ceux-ci permettent aux étudiants de confronter leurs connaissances, leurs savoir-faire et leurs cadres de référence avec l'expérience sur le terrain dans une construction de leur propre représentation du travail et de leur soi professionnel.

### **Passage d'une activité essentiellement constructive à une activité productive et constructive**

Pour l'EF, les dispositifs de formation rendent possible une première rencontre avec la réalité professionnelle lors de laquelle il est confronté aux différentes actions qu'il doit mettre au service de son travail. Ils facilitent ainsi un passage entre son activité professionnelle purement constructive et une activité composée, à la fois constructive et productive.

Selon Rabardel (2005), toute activité professionnelle est simultanément productive et constructive. Les activités productives engagent le sujet dans des activités « orientées vers la réalisation de tâches, l'accomplissement de projets » (p. 253). Les activités constructives, elles, engagent le sujet dans « des activités d'élaboration de ressources internes et externes (instruments, compétences, conceptualisations, systèmes de valeurs...) » (Rabardel, 2005, p. 253). Dans la formation à l'enseignement, les stages se situent à l'intersection entre activité de formation et activité professionnelle, permettant d'engager les EF dans une activité productive en endossant, pour un temps déterminé et dans un cadre protégé, le rôle d'un enseignant. Toutefois, considérant qu'il ne suffit pas de « faire » pour apprendre, des espaces-temps sont dédiés à des activités constructives, c'est-à-dire, à la réflexion sur ce « faire ». Les activités constructives sont en grande partie discursives : planification et réalisation de séquences d'enseignement ; exercice collectif d'analyse de la pratique, réflexion écrite ou présentée oralement à propos de l'expérience professionnelle ; etc. Nous nous intéressons ici à ces activités constructives et discursives. En résumé, si l'on considère que l'insertion professionnelle se caractérise par une transition entre une activité visant la construction du sujet et une activité visant la production d'actions, alors les entretiens de stage constituent déjà des moments d'insertion professionnelle et, de ce fait, un matériau clé pour comprendre la construction du soi professionnel des jeunes enseignants.

### **Construction du soi et de savoirs professionnels**

Si l'insertion professionnelle commence au moment des premières expériences sur le terrain, afin d'outiller au mieux les EF, la formation devrait les amener à construire des savoirs professionnels « censés être utiles à l'agir professionnel des futurs enseignants [qui] concernent au minimum des contenus homologués (des « matières »), un équilibre entre des savoirs



culturels et professionnels au sens large, des savoirs didactiques disciplinaires et des savoirs pédagogiques» (Vanhulle & Lenoir, 2005, p. 42). Ainsi, ils constituent une reconfiguration subjective de différents types de savoirs qui font référence à des pratiques, connaissances, règles, normes ou valeurs de la profession. Mais il ne suffit pas aux formations d'offrir un certain nombre de savoirs de référence pour que l'étudiant se les approprie. En effet, dans leur analyse de l'état de la recherche dans le champ de la formation des enseignants, Vanhulle et Lenoir (2005, p. 42) mettent en évidence que l'appropriation véritable par les étudiants de ces savoirs, hétérogènes et pas forcément formalisés, reste encore peu connue et que les questions : « comment soutient-on cette appropriation, comment accompagne-t-on les étudiants dans leurs tentatives de synthèse et d'adaptation des savoirs dans leurs propres pratiques ? » demeurent ouvertes.

Les préoccupations exprimées par l'EF constituent pour nous le point de départ de ces appropriations et constructions de savoirs professionnels qui passent par une mise en mots des expériences professionnelles, mais aussi par une prise de conscience des difficultés, obstacles, acquis et compétences de l'enseignant grâce à l'évaluation réflexive du vécu professionnel. Dans cet article, nous nous intéressons à la manifestation des préoccupations professionnelles, au sens de Vanhulle (2015), mobilisant l'évaluation de l'expérience et la réflexion sur l'agir professionnel. Elle commence par un dialogue intérieur (Vanhulle, 2009b) impliquant un travail réflexif sur l'expérience sur le terrain et l'appropriation de cadres externes de la profession (les savoirs de référence). Le sujet se questionne, établit des rapports entre ses anciennes et nouvelles conceptions, tisse de nouveaux sens par rapport à sa pratique, à ses motivations, préoccupations, résistances. L'effet formatif de ce processus pour le sujet réside dans la possibilité d'une objectivation au travers d'une mise en discours afin de transformer ces savoirs en outils professionnels. Le développement professionnel de l'enseignant constitue, dans ce cas, la reconfiguration et l'investissement du sens de l'expérience.

Vanhulle (2009b ; 2013) constate que tous ces processus de reconfiguration et d'investissement du sens de l'expérience représentent la subjectivation de savoirs qui, à son tour, sous-tend la constitution du soi professionnel. Pour traiter la notion de soi professionnel, nous nous appuyons sur le concept de soi de Mead (1963 ; 1982). Selon cet auteur, le soi est une partie du sujet résultant de l'interaction de l'individu avec des sphères sociales différentes. En raison de ces échanges, le soi devient un objet pour lui-même lorsqu'il se construit dans une dialectique entre réflexion interne du sujet et mise en discours. Dans notre cas, le soi professionnel est le produit d'une configuration sociale dans la mesure où il émerge de l'interaction entre les différents cadres de référence, valeurs et normes adossés à la profession.



## Une quête sur le soi enseignant en insertion professionnelle : étude de cas

Pour mieux saisir ce qu'implique cette élaboration du soi et des savoirs professionnels, nous avons effectué une étude longitudinale en suivant un enseignant lors de son entrée dans le métier. Nous analysons deux types de situations d'interaction comme lieux de construction discursive du soi professionnel : des entretiens de stage dans le contexte de la formation et des entretiens dits « de recherche » mis en place par nous-mêmes pour les besoins spécifiques de l'étude.

Lors de la dernière année de formation initiale à l'enseignement primaire à l'université de Genève, les étudiants effectuent trois stages en responsabilité dans les écoles publiques accompagnés par un superviseur universitaire (S) et un formateur de terrain (T). Lors de chaque stage, deux entretiens ont lieu : un entretien d'évaluation formative au milieu du stage dont la visée est d'offrir un moment de régulation formative à la pratique de l'EF ; et un entretien d'évaluation certificative à la fin du stage. Ce dernier contient trois moments : présentation d'une problématique professionnelle par l'EF, discussion avec les formateurs sur l'exposé et sur le déroulement du stage, les acquis de l'EF et les aspects à améliorer. Les transcriptions de ces *entretiens de stage* constituent notre premier type de données.

Les *entretiens de recherche*, notre deuxième type de données, ont lieu lorsque l'enseignant a obtenu un poste à plein temps. Ces entretiens consistent en deux rencontres. La première explore le vécu, le ressenti et les préoccupations professionnelles de l'EF lors de son premier contact à plein temps avec le métier. Il s'agit d'un entretien semi-directif avec des questions ouvertes du type : « quelles sont les difficultés et les inquiétudes concernant votre enseignement qui reviennent de manière répétitive dans votre travail ? ». Elles amènent à l'identification de préoccupations liées à l'agir professionnel et à l'émergence du positionnement de l'enseignant face à ces préoccupations.

La deuxième rencontre, trois semaines plus tard, vise à comprendre la transformation des préoccupations vécues depuis les stages et à identifier les outils que se donne l'enseignant afin de dépasser les difficultés propres à ses préoccupations. Lors de cet entretien, nous présentons à l'enseignant des extraits transcrits provenant de ses entretiens de stage choisis par le biais de l'analyse préalable des entretiens précédents (de stage et première rencontre en entretien de recherche). Cette analyse nous permet d'identifier des réflexions et des préoccupations persistantes traversant les stages sur la base de contenus communs. La présentation des extraits confronte l'enseignant à son discours passé. Cette présentation est élicitée par des questions : « qu'est-ce que vous pensez maintenant de ce que vous disiez en stage ? Comment le vivez-vous maintenant comme enseignant titulaire d'une classe ? ». L'EF peut réagir en explicitant la consolidation, la transformation ou la complémentarité de connaissances, le dépassement de conflits ou bien confirmer la présence de la préoccupation mise en



discussion. Ce moment, envisagé par le biais d'un regard rétrospectif, permet de faire un bilan réflexif quant à la transition entre formation initiale et le monde du travail.

Les entretiens de stage ainsi que les entretiens de recherche ont une durée située entre 45 et 75 minutes. L'objet d'étude est le discours sur la pratique professionnelle et ne porte aucunement sur l'analyse de celle-ci : l'intérêt porte sur ce que l'enseignant dit et comment il réfléchit à son expérience sur le terrain. Le discours constitue un indicateur de la manière dont l'enseignant montre son soi professionnel et réélabore les savoirs liés à la profession.

Sans aucun doute, ces deux formes d'entretiens ont un cadre contextuel bien différent. Les premiers, nous l'avons signalé, se situent dans un dispositif de formation dont le propos est nettement formateur et vise l'évaluation de la pratique liée à des attentes institutionnelles prédéfinies (Mosquera, 2013). Les seconds ne comportent pas de dimension évaluative ; ils constituent un artefact méthodologique créant une situation d'explicitation de l'expérience visant à mettre en perspective les changements vécus en insertion professionnelle. Ces entretiens permettent l'identification d'un parcours, une mise à plat des acquis et un retour sur la construction du soi professionnel lors de l'insertion : comment l'EF qui devient professionnel débutant se positionne-t-il en parlant d'une préoccupation professionnelle ? Quels savoirs professionnels sont construits et comment se transforment-ils ? L'analyse des préoccupations professionnelles sous la lumière de ces deux questions éclaire les processus de construction mentionnés plus haut.

## Cadre méthodologique

### Approche retenue

Notre contribution s'inscrit dans les travaux de l'équipe TALEs<sup>6</sup> traitant du rapport entre le discours oral ou écrit et le développement professionnel des EF. Pour reconstituer le processus de subjectivation de savoirs professionnels impliqués dans la construction d'un soi, nous nous focalisons sur le cheminement d'une préoccupation professionnelle d'un enseignant en phase d'insertion. Notre approche, discursive et interprétative, s'appuie sur l'analyse détaillée des entretiens de stage et de recherche où l'enseignant parle de son expérience sur le terrain.

### Données

Nos données sont constituées d'enregistrements audiovisuels d'entretiens de stage tripartites<sup>7</sup> et d'entretiens de recherche concernant Yves, un enseignant débutant durant sa première année de métier. Ses trois stages en

---

6. Groupe de recherche Théorie, Actions, Langage et Savoirs (TALES) Université de Genève, dirigé par la professeure Sabine Vanhulle. C. Bota, A. Buysse, S. Pellanda-Dieci, E. Tominska et J.-M. Tosi appartiennent aussi à cette équipe.

7. Entretien tripartite par la configuration de la situation : un EF, un tuteur et un superviseur universitaire.



responsabilité se sont déroulés dans des classes de degrés différents (1PH<sup>8</sup> en stage 1 ; classe à double degré 5PH-6PH en stage 2 ; classe spécialisée en stage 3). Un an et demi après l'obtention de son certificat d'enseignant, Yves obtient un poste d'enseignant dans une école genevoise (classe de 7PH).

### **Instrument d'analyse et démarche**

Les extraits des entretiens choisis pour cette étude ont été analysés à l'aide de la grille ADAP (Analyse des Discours d'Apprentissages Professionnels) (Vanhulle, 2013). Cet instrument s'inspire de l'interactionnisme socio-discursif et de la linguistique énonciative et pragmatique. Il constitue un outil pour décrire et comprendre le développement professionnel des enseignants à travers les discours écrits ou oraux en interaction<sup>9</sup> et contient plusieurs catégories comme les contenus abordés, les manières de les mettre en discours, les dynamiques interactionnelles et sociales, les informations prises en compte dans la réflexivité et les systèmes de régulation. Afin de répondre à nos questions de recherche, nous nous appuyons sur quatre catégories.

La première catégorie, les *systèmes de référence*, permet de reconnaître les contextes utilisés par les sujets pour parler de leur expérience. Il s'agit des éléments qui servent de scénario lorsque l'enseignant soulève une thématique professionnelle. Plusieurs cas de figure se présentent : il décrit la situation de manière générale sans donner d'éléments précis ; il contextualise la situation en mentionnant des événements précis ; il explicite une préoccupation ne provenant pas directement de l'expérience sur le terrain. À l'intérieur de ces cadres contextuels, l'enseignant s'appuie sur différents savoirs de référence, tels que : des concepts théoriques ; des constats issus de la pratique ; des propositions, conseils ou doxas liés à l'enseignement ; des constats produits de l'expérience personnelle. L'évocation de ces savoirs représente une forme de tissage entre des connaissances scientifiques, prescriptives, institutionnelles ou pratiques pour caractériser une situation vécue, proposer des solutions, décrire un fonctionnement, etc.

La deuxième catégorie, les *systèmes de régulation*, concerne l'objet d'une restructuration de l'expérience permettant à l'enseignant de s'approprier de nouveaux savoirs ou d'ajuster des savoirs existants. Comme le signale Buysse (2011a), la régulation fait référence à la prise de conscience d'une insuffisance et à la mise en scène d'une reconstruction des savoirs sur le plan psychique. Dans notre cas, les systèmes de régulation peuvent entamer des réorganisations du soi professionnel ayant un impact sur l'élaboration des savoirs professionnels. D'après Buysse (2011a ; 2011b), la régulation peut s'exprimer sur trois systèmes : les conceptions (traitant l'intégration

---

8. La dénomination PH (Primaire HarmoS) constitue l'accord entre les différents cantons pour l'harmonisation de la scolarité obligatoire Suisse. Le 1PH correspond à des élèves de 4-5 ans ; 5PH 8-9 ans ; 6PH 9-10 ans ; 7PH 10-11 ans.

9. Pour une description détaillée des catégories et des indicateurs de la grille ADAP voir Vanhulle (2013).



des savoirs dans les conceptions de l'enseignant); les actions (visant la recherche de solutions applicables et des savoirs disponibles pour des actions futures); les sous-jacents (touchant à des aspects motivationnels, des valeurs et des croyances relatifs aux comportements de l'enseignant).

La troisième catégorie, les *empans réflexifs*, porte sur la focale de la réflexion, l'interprétation des situations, des obstacles et la recherche de solutions (Buysse, 2011a; 2011b). Les énoncés reflétant ces processus se centrent sur les aspects techniques: réflexivité autour de l'efficacité des moyens d'enseignement, le contenu et les instruments didactiques; les aspects contextuels: réflexivité par rapport aux besoins des élèves et à la situation précise d'enseignement; les aspects critiques de l'enseignement: réflexivité qui prend en compte les enjeux sociopolitiques, éthiques et axiologiques de la profession. La réflexion peut aussi être auto-référencée et donc porter sur le professionnel en devenir lui-même, ses motivations, ses émotions, ses désirs, son vécu non professionnel et sa personnalité (Buysse, 2011a).

La quatrième catégorie concerne la *mise en discours*. D'une part, le sujet assume un *positionnement* à travers des énoncés en son nom propre (*je*) ou en s'inscrivant dans les énoncés d'une communauté (*nous* ou *on*). À contrario, il peut s'effacer des énoncés en utilisant des formes impersonnelles (*il, ça*) ou bien se situer comme observateur de la situation décrite évoquant les autres acteurs («les enseignants, les élèves»). Son positionnement est lié également au statut assumé par le locuteur ou qui lui est attribué par ses interlocuteurs: étudiant, enseignant, stagiaire, futur professionnel, personne. D'autre part, les *modalisations discursives* établissent des rapports entre l'énonciateur et ce qu'il dit. Elles expriment la subjectivité à travers l'emploi de verbes, adverbes, adjectifs, temps verbaux. Les modalisations s'inscrivent dans l'ordre du devoir (déontiques), des normes ou doxas (logiques), du faire et de l'efficacité (pragmatique), ou de l'agir en propre (appréciative) (Bronckart, 1996; Vanhulle, 2013).

Notre démarche en vue de cerner le cheminement des préoccupations lors de l'insertion professionnelle se décline en trois étapes: 1) l'identification des préoccupations dans les entretiens de stage; 2) la sélection d'une préoccupation relevée par l'enseignant lors du premier entretien de recherche; 3) l'analyse des segments d'entretiens (de stage et de recherche) concernant cette préoccupation selon les catégories choisies. Afin d'illustrer l'analyse, nous présentons des résultats à l'aide de courts extraits représentatifs.

## **Analyse et interprétation des résultats**

### **Préoccupations professionnelles d'Yves**

Les préoccupations professionnelles repérées dans les *entretiens de stage* avec Yves concernent différentes thématiques. Pour le stage 1, il mentionne la planification à court terme, l'usage de la pédagogie coopérative, la pression mise sur les élèves et l'enseignant pour évaluer les apprentissages dans les petits degrés, les formes d'évaluation, la progression des



élèves. Pour le stage 2, ce sont la planification du travail, le stress pour atteindre les objectifs d'enseignement, la gestion du temps, la collaboration avec les collègues, l'intégration de dispositifs de différenciation (lorsqu'il s'agit d'une classe à double degré), et la progression des élèves qui l'inquiètent. Enfin, pour le stage 3, Yves mentionne l'organisation des tâches des élèves, l'autonomie des élèves, la mise en place de dispositifs de différenciation (classe spécialisée).

Lors du premier *entretien de recherche*, Yves évoque trois préoccupations : l'apprentissage et la compréhension de tous les élèves ; le stress lié à l'atteinte des objectifs du programme imposé à ce degré scolaire ; l'organisation du travail scolaire et la mise en œuvre de formes de travail collaboratif entre les élèves. L'analyse de l'ensemble de ces préoccupations nous conduit à retenir celle reliant le stress mentionné par Yves à plusieurs reprises et sa volonté d'atteindre les objectifs d'enseignement. Ainsi, au travers de ses discours propres à ces deux temps d'insertion professionnelle, nous identifions certaines continuités par rapport aux préoccupations d'Yves. Les difficultés dont il parle dans les entretiens de recherche font écho à ses vécus de stage.

La durabilité de la préoccupation en lien avec le stress et l'atteinte des objectifs du programme dans la phase d'insertion professionnelle indique une problématique pertinente dans le quotidien professionnel d'Yves. Cela dit, bien que le contenu –ou thématique– de la préoccupation semble être le même dans les deux contextes institutionnels (formation initiale et en emploi), les formes données à ce contenu montrent quelques différences. Ces changements sont traités en lien avec l'analyse des savoirs de référence auxquels se réfère Yves, à son positionnement dans son discours, aux modalisations auxquelles il recourt, aux foyers sur lesquels porte sa réflexion et aux opérations de régulation qu'il met en œuvre.

La suite de cette présentation de résultats est structurée à l'aide de ces cinq angles d'analyse de manière assez synthétique, d'une part pour les entretiens de stage, puis pour les entretiens de recherche. Nous présentons chaque fois quelques éléments d'interprétation.

### **Intériorisation des systèmes de référence**

Lors des *entretiens de stage*, Yves s'appuie sur des savoirs de référence académiques en évoquant des auteurs : « j'ai lu aussi un autre livre *L'organisation et le travail scolaire* qui est de Maulini et de Gather Thurler »<sup>10</sup> (Entretien Certificatif Stage 1 – ETCSt1, TP94). Il s'appuie également sur des savoirs issus des stages précédents : « mon ancienne formatrice de terrain pour le stage filé elle m'a très bien posé 'fin là c'était une très bonne philosophie à laquelle j'avais totalement adhéré » (ETCSt2, TP98), « ça j'avais aussi vu quand j'étais en temps de terrain chez G. aussi » (ETCSt2, TP301).

10. Vu la restriction due à la longueur de l'article nous ne présentons que de courts extraits des segments analysés.



Dans les *entretiens de recherche*, Yves contextualise son agir en faisant référence à des savoirs de la pratique où se conjuguent les contraintes institutionnelles et l'expérience sur le terrain «je me sens bien déjà mais plus en plus stressé aussi par tout ce qui est le programme» (Entretien de Recherche 1 – ETR1, TP96). Yves parle de «faire le deuil», expression reprise du discours des formateurs en stage, ce qui devient pour lui un savoir issu de la pratique : «il faut arriver à faire le deuil/ ça veut dire c'est juste pas possible/ juste pas possible de faire en sorte que tous les élèves maîtrisent tout» (ETR1, TP124). Lors du deuxième entretien de recherche, Yves évoque les discussions qu'il a eues avec les autres enseignants de l'école, et qui nuancent la préoccupation liée au stress pour atteindre les objectifs d'enseignement : «mes collègues disaient/ m'avaient tous dit que ce n'est pas possible d'atteindre tous les objectifs qu'il y a des choix à faire/ et puis après là cette année ça varie» (TP52).

Il est frappant de voir à quel point ce sont avant tout les savoirs pratiques, propres à la fois à ses tuteurs et à sa propre expérience, qui prévalent dans le discours d'Yves. Plus encore, les savoirs d'expérience sont omniprésents dans les entretiens de recherche, laissant dans l'ombre les savoirs académiques qui n'apparaissent que dans les entretiens de stage. On peut se demander d'ailleurs si cela n'est pas dû en grande partie aux attentes de la formation qui demande aux stagiaires de «mobiliser de la théorie» lorsqu'ils analysent leur pratique.

En fait, apparemment, les savoirs académiques qu'Yves évoquait lors des entretiens de stage disparaissent de son discours en première année du métier. À leur place, les savoirs issus de l'expérience de ses collègues sont très présents, signifiant son appartenance grandissante à la corporation enseignante. Même si ces savoirs correspondent surtout à l'expérience des autres enseignants qu'il côtoie, il se sert des connaissances et des conseils de ses collègues afin de nuancer ce que sa situation signifie pour lui. Malgré le bagage acquis pendant sa formation, c'est ici le savoir le plus proche de son quotidien qui prime dans l'élaboration d'un savoir professionnel en émergence. Yves, en effet, développe la capacité à choisir les enseignements prioritaires pour sa classe en vue de contrôler les sentiments de «faillite» ou d'«échec» s'il n'arrive pas à travailler sur tous les objectifs du programme. On peut toutefois se poser des questions : ces savoirs académiques ont-ils réellement disparus au profit de la seule expérience ? Ou ont-ils été digérés et réinvestis au point de disparaître formellement tout en existant en tant que savoirs professionnels issus du tissage entre expérience et savoirs de référence ?

### **Ce que le JE nous montre du SOI**

Les *entretiens de stage* révèlent un discours en *je* se référant aux opérations mentales : «je pense, je me rends compte, que j'apprends, j'adhère», et en *on* impliquant le couplage de l'énonciateur avec d'autres acteurs : «on laisse tomber, on fera, on passe avec, on est toujours». L'énonciateur en *on* constitue une instance pour parler des devoirs de la profession ou pour situer l'agir des enseignants, y compris celui d'Yves.



Lors des *entretiens de recherche*, l'énonciateur en *je* est un peu plus fréquent que celui en *on*. Yves parle en *je* pour exprimer des faits passés et de l'action enseignante « j'ai vu au moins une fois », « je l'ai abordé » (ETR2, TP22), mais aussi pour montrer des aspects cognitifs et affectifs : « je me sens bien », « j'aurais expliqué » (ETR1, TP96) ; « je me suis dit » (ETR1, TP124). Le *on*, en plus de présenter des faits « on a déjà la fin », « on a fait » (ETR2, TP22 et 50), sert aussi pour exprimer des fonctionnements mentaux et affectifs : « on n'a pas de sens de se préoccuper » (ETR1, TP108), « on veut absolument » (ETR1, TP124), « on est stressé » (ETR2, TP24), « on peut pas tout faire » (ETR2, TP50).

Si Yves se positionne à la fois en *je* et en *on* dans les entretiens de stage et de recherche, nous notons néanmoins quelques différences. Du *je* se référant à des opérations mentales (penser, se rendre compte) dans les entretiens de stage, les entretiens de recherche font voir un *je* qui agit (voir, aborder), et qui assume les aspects affectifs de la profession (se sentir). Au fil du temps, Yves devient donc un acteur « vivant » après avoir été un penseur « analysant ». Il y a cependant fort à parier que plutôt qu'une opposition entre deux fonctions, Yves accède à des positionnements plus nombreux et complémentaires.

Quant au *on* généralisant de l'énonciateur dans une communauté (les enseignants), celui-ci subit aussi des changements entre les deux situations d'interaction (stage et recherche) : le *on* lié à l'agir en classe devient un *on* qui fonctionne aussi mentalement et affectivement. Yves n'hésite plus à mettre en scène des états cognitifs et émotionnels généralisés en un *on* révélant non seulement ses propres préoccupations, mais sa conscience que celles-ci s'élargissent aux problématiques d'un collectif professionnel.

En utilisant *on* pour parler de préoccupations, Yves figure un énonciateur corporatif – auquel il adhère – pour lequel ses propres conflits sont presque « normaux ». Il s'agit là clairement d'un effet d'intégration par la généralisation de l'énonciateur mais aussi de partage de préoccupations communes dans une communauté de discours. La présence d'un *on* reliant les réflexions, les intentions et les états émotifs de l'agir constitue une différence par rapport aux entretiens de stage et révèle peut-être un effet d'atténuation du stress ressenti, au sens où celui-ci est dorénavant partagé.

### Mise en scène du JE

Dans les *entretiens de stage*, les seules modalisations discursives utilisées dans les segments d'entretien analysés sont logiques et déontiques. L'expression utilisée par Yves pour proposer la modalisation logique est *je pense*. Cette expression se répète six fois dans les extraits et démontre une attitude de l'énonciateur par rapport à des faits certains, possibles ou nécessaires : « je pense que là c'est toute la gestion du temps et du stress qui est demandée », « je pense que c'est quelque chose à laquelle je fasse<sup>11</sup>

11. Transcription fidèle.



attention» (entretien formatif stage 2 – ETFSt2, TP124); «je pense que ça viendra petit à petit» (ETCSt2, TP301). Avec l'utilisation de l'expression *il faut*, Yves modalise son discours de manière déontique. Cette expression apparaît cinq fois et montre la posture de l'énonciateur qui prend appui sur les valeurs, normes et contraintes de la profession : «il faut prévoir quelque chose vite fait», «il faut que j'apprenne à le faire» (ETFSt2, TP 98); «il faut que je fasse attention» (ETFSt2, TP124); «faut laisser le temps au temps» (ETCSt2, TP303).

Dans les *entretiens de recherche*, les modalisations logiques sont plus nombreuses que les modalisations déontiques. Nous remarquons différentes expressions pour modaliser le discours de manière logique : «j'aurais expliqué», «c'est vraiment», «c'est certain», «je pense» qui présentent une attitude de l'énonciateur sur ce qu'il pourrait faire, sur son jugement des faits attestés. Les modalisations déontiques sont des énoncés montrant des évaluations de l'énonciateur exprimant l'obligation par rapport aux faits ou pour modifier l'agir en classe : «il faut arriver à faire le deuil», «il faut fixer les priorités», «il faut faire moins et mieux se concentrer sur les éléments plus importants». Ces énoncés sont des expressions provenant des discussions avec les formateurs dans les entretiens de stage et englobent des valeurs professionnelles légitimées et appropriées par Yves.

### Réflexion ancrée dans l'action

Les empan réflexifs identifiés dans les *entretiens de stage* se basent sur les éléments contextuels en lien avec l'évaluation des élèves et leur progression : «c'est impossible de tout maîtriser dans le savoir/ tous les élèves où ils sont eux à tel moment» (ETCSt1, TP94). Yves parle également de lui-même, de ses motivations et de ses désirs (empan autoréférencés) : «c'était une très bonne philosophie que j'avais totalement adhéré avec les tout petits/ qui est plus dure à respecter avec les plus grands enfin pour le moment pour moi/ c'est éviter de stresser/ nous d'éviter de stresser parce que ça se ressent dans ce qu'on fera» (ETFSt2, TP98).

Dans les *entretiens de recherche*, les états émotifs, les intentions et les motivations continuent à occuper une place importante dans le discours d'Yves. Lorsqu'il parle de la préoccupation liée au stress et aux objectifs d'enseignement, il parle en *je* et en *on* pour montrer des états émotifs ou des intentions (voir TP96, ETR1), «on est stressé mais encore plus stressé d'avoir des attentes trop élevées qu'on ne pourra pas atteindre» (ETR2, TP24). Utiliser le *on* pour situer un empan autoréférencé est un procédé inhabituel. Cette construction grammaticale de l'empan peut indiquer l'implication d'Yves par rapport à la communauté professionnelle, comme nous le disions plus haut, où il se voit représentant des émotions et intentions partagées avec d'autres enseignants. Quant aux empan réflexifs contextuels, Yves se réfère aux élèves en *TPH* et aux apprentissages à maîtriser : «fixer les priorités sur lesquelles là on veut absolument que les élèves maîtrisent le sujet» (ETR1, TP124). Enfin, un processus réflexif différent par rapport aux entretiens de stage apparaît dans le deuxième entretien de recherche.



Il s'agit d'un empan critique par rapport au système de passage de la responsabilité à d'autres collègues : « c'est aussi/ c'est une espèce de responsabilisation par rapport aussi aux collègues qui vont trouver l'élève plus tard » (TP22).

L'activité constructive (Rabardel, 2005) trouve ici une sorte de passage vers l'activité productive par la médiation du langage. En effet, c'est à travers le discours réflexif sur la préoccupation professionnelle que l'enseignant trouve un instrument pour objectiver son agir et, en même temps, fonde les bases pour des actions concrètes au sein de la classe. La prolongation des actions constructives dans un versant productif par la médiation discursive place l'énonciation propre à Yves au cœur des processus de subjectivation des savoirs professionnels. Le passage par le langage constitue une manière de repenser l'expérience en lien à la préoccupation professionnelle, d'imprégner l'agir de sens différents, mais aussi d'ancrer la réflexion dans l'action et l'élaboration de procédures et stratégies efficaces pour dépasser la difficulté en classe.

### Réguler pour construire sa pratique

Les systèmes de régulation dans les *entretiens de stage* d'Yves concernent trois ordres différents : a) la régulation de conceptions, par exemple sur la compréhension de l'état des apprentissages des élèves « j'ai lu aussi un autre livre *L'organisation et le travail scolaire* [...] que c'est impossible de tout maîtriser dans le/ savoir tous les élèves où ils sont eux à tel moment c'est quelque chose qui est impossible » (ETCSt1, TP94) ; ou, encore du contrat didactique « je pense que ça viendra petit à petit [...] ça j'avais aussi vu quand j'étais en temps de terrain chez G. [...] même il disait qu'on passe jamais/ avec une première volée qu'on passe jamais tout de suite à vrai contrat/ on est toujours dans le plan de travail » (ETCSt2, TP301). b) La régulation de l'action future apparaît lorsqu'il y a une nécessité d'agir vite en classe « il y a toujours quarante mille trucs qui arrivent à se modifier il faut prévoir quelque chose vite fait ou bien des choses auxquelles on n'avait pas pensé/ ouais ça se fait dans l'urgence » (ETFSt2, TP98). c) La régulation de sous-jacents rapporte notamment le stress d'Yves et la transmission de cet état émotionnel aux élèves « je pense que c'est quelque chose à laquelle je fasse attention justement pour éviter d'être stressé et de stresser les élèves après à leur tour pour qu'ils voient qu'ils puissent faire ça dans une ambiance sereine » (ETFSt2, TP124).

Dans les *entretiens de recherche*, les systèmes de régulation s'adressent à l'action et aux sous-jacents. Comme nous l'avons montré, le discours d'Yves vise une reconfiguration des intentions et des affects et un dépassement des difficultés adossées à la préoccupation professionnelle. Ce qui différencie les entretiens de stage des entretiens de recherche est la présence d'énoncés témoignant des régulations de l'action enseignante. Celles-ci s'appuient sur les savoirs pratiques (évoqués par les formateurs en stage) et sont énoncées en *je* : « ce que je me suis dit en tout cas je sais pas si c'est la meilleure réponse mais en tout cas ce que je me suis dit cette année/



que c'est pas possible et qu'il faut fixer les priorités» (ETR1, TP124) ; « même si c'est un peu du niveau conscience / de dire ben dans cet objectif là j'ai vu au moins une fois donc c'est bon / même si je sais que c'est pas tout le monde que l'a vu au moins je l'ai abordé » (ETR2, TP22). La proportion est équilibrée entre les régulations de l'action et des sous-jacents dans les entretiens de recherche.

Que nous disent les différences entre les deux types d'entretiens ? Nous constatons que la régulation des actions prend le dessus dans les entretiens de recherche. S'agit-il de la prédominance des activités productives dans le moment d'entrée dans le métier ? En plus de se plonger dans des activités constructives comme l'interrogation sur la préoccupation, la réflexion et l'analyse autour de la situation en classe, Yves accorde une place importante aux actions non seulement pour remédier au conflit interne mais aussi pour trouver l'équilibre entre ce qu'il doit faire (traiter les objectifs du programme) et ce qu'il peut faire en classe (selon le temps établi pour ces objectifs). Dans le cas de notre jeune enseignant, il ne se contente pas de considérer les affects liés à la préoccupation, il donne des pistes pour transformer son agir professionnel : la planification des objectifs prioritaires, le travail sur certains savoirs à enseigner, le relais aux collègues qui reprendront la classe et feront face à d'éventuels enseignements non vus. La transition vers le métier oblige le jeune enseignant à développer des gestes professionnels en vue de l'accomplissement des objectifs du programme.

## Conclusions

Au travers de cette analyse, nous avons souhaité éclairer les processus accompagnant la construction du soi et des savoirs professionnels en répondant à deux questions de recherche. Nous voulions comprendre comment l'EF se positionne en parlant d'une préoccupation professionnelle et quels savoirs professionnels il construit lors de son insertion professionnelle. Nous avons par ailleurs resserré notre réflexion autour d'une seule préoccupation mentionnée par Yves lors de ses entretiens de stage et de recherche. Notre conclusion reprend donc ces questions de manière ciblée.

Nous sommes avant tout frappés suite à l'analyse de ces données, par l'importance des savoirs d'expérience, propres à Yves ou partagés avec une communauté professionnelle. Plusieurs traces de cette prégnance sont visibles dans les différentes catégories d'analyse, particulièrement dans les entretiens de recherche : par exemple Yves se réfère avant tout à son ancien tuteur et ses collègues pour aborder la question du stress et l'atteinte des objectifs du programme. Pour la construction du soi cela ne signifie pas le refus des savoirs académiques ni la consolidation d'une subjectivité qui ne serait guidée que par l'empirique. L'« assombrissement » des savoirs issus de la formation au profit des savoirs ancrés directement dans la pratique peut représenter la place qu'Yves donne aux processus d'intériorisation et de réélaboration des savoirs. L'intériorisation des savoirs et l'exercice réflexif sur la pratique professionnelle que mène le sujet ont du sens lorsqu'il



vit le quotidien avec sa classe. L'investissement des savoirs par un effet de subjectivation (Vanhulle, 2013) a une signification particulière pour Yves et apparaît sous une forme nouvelle. Le dialogue entre savoirs tel qu'il se présente dans son discours jalonne la mise en scène de savoirs reconfigurés mais proches et utiles dans un contexte professionnel immédiat. Il semble que le processus de régulation opéré dans cette intériorisation déplace les savoirs académiques et donne une place privilégiée aux savoirs de l'expérience. Comme nous avons pu le voir dans les entretiens de recherche, le soi professionnel d'Yves se manifeste de manière plus assurée en grande partie grâce à ses compagnons de route –ses modèles– qui lui offrent l'opportunité d'une réelle intégration et appropriation de ses savoirs.

Qu'en est-il des savoirs de référence que nous avons nommés académiques, c'est-à-dire les savoirs formalisés et offerts aux étudiants sous forme de concepts, de modèles, de théories? Notre étude de cas montre que lors de la première année en poste et lorsque l'entretien ne contraint pas une référence à ces savoirs, Yves ne les convoque pas explicitement comme outils pour résoudre les problèmes rencontrés. Ses préoccupations restent constantes entre la dernière année de formation et la première année en emploi, mais les outils pour les surmonter varient : savoirs de référence académiques et savoirs issus de stages précédents en formation ; savoirs institutionnels issus de l'expérience et savoirs issus des collègues lors de la première année en emploi. Faut-il déduire de ce constat que les savoirs académiques n'ont plus leur place lors de l'entrée dans le métier et confirmer l'affirmation selon laquelle l'enseignement serait un métier sans savoirs (Vanhulle & Lenoir, 2005) ? Pour dépasser ce constat, nous proposons une autre piste : puisque les savoirs académiques ne semblent plus convoqués si le dispositif ne les exige pas, c'est peut-être parce qu'ils nécessitent plus de temps et d'élaboration afin d'apparaître explicitement dans les discours. Ainsi, peut-être faudrait-il accorder une place plus grande au retour sur les savoirs académiques lors de formations continues, de temps alloués à l'étude et à la réflexion sur le travail, notamment durant le temps de « passage » entre formation et insertion dans le monde professionnel. Ce d'autant plus que notre analyse met en évidence une posture provenant de la formation universitaire qui semble bien installée : celle d'« être en recherche » (Beillerot, 1991). Il s'agirait donc de donner à cette posture des conditions qui puissent la nourrir avec, en plus des savoirs issus de l'expérience et proposés par les collègues, des savoirs issus de la recherche en sciences de l'éducation ou autres.

Reste à ce jeune enseignant à cheminer professionnellement en s'appuyant sur des outils nouvellement découverts (le *on* collectif et autres exemples) ou plus anciens afin de poursuivre la construction de son soi professionnel. Un soi qui dérive d'une médiation entre deux pôles : les processus de subjectivation, de réflexion et d'investissement de sens de l'expérience (processus intrapsychiques en termes de Vygotski (Buysse, 2011a)), et les processus interpsychiques constitués par l'interaction avec des cadres de référence, des collègues, une institution éducative. Un soi professionnel



qui apparait dans les traces du discours où l'enseignant objective ses constructions internes : les savoirs professionnels constitués ou en voie de constitution, les attitudes vis-à-vis des problématiques rencontrées, l'exercice d'insertion de son expérience dans un continuum même s'il s'agit d'une représentation transitoire. Car le soi est en transformation constante, il est toujours en devenir.

Aujourd'hui, nous espérons que tout étudiant –futur enseignant– puisse s'enrichir d'une conscience aussi aigüe que possible des mécanismes de son développement, afin de faire sienne une attitude développementale non seulement tout au long de sa période d'insertion professionnelle mais aussi tout au long de sa carrière. Quant aux formateurs qui l'accompagnent, savoir poser les bonnes questions ou aider les étudiants (professionnels en devenir) à prendre conscience de leur développement en cours sont des outils essentiels, au cœur du rôle d'accompagnement de cette quête de soi professionnel à laquelle aspire tout futur enseignant.



## Références

- Balslev, K., Dobrowolska, D., Perréard Vité, A., Vanhulle, S., Tominska, E., & Mosquera, S. (2014, septembre). *Voicing experience in order to transform it in professional knowledge*. Communication présentée au 4th International conference on Applied Linguistics and Professional Practice (ALAPP). Genève, Université de Genève.
- Balslev, K., Perréard Vité, A., & Tominska, E. (2012, août). Transition between school and university in teacher training mentoring dialogues. Communication présentée au EARLI Special Interest Group «Learning in Transition». Anvers, Université d'Anvers.
- Balslev, K. & Tominska, E. (2012). Opportunités de construction de savoirs professionnels dans les entretiens de stage. *Travail et Apprentissages*, 9, 163-182.
- Balslev, K., Tominska, E., & Vanhulle, S. (2011). «Le jour où je serai dans ma classe ce sera différent». Entretiens de stage et construction de savoirs professionnels. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, 44(2), 85-102.
- Beillerot, J. (1991). La «recherche», essai d'analyse. *Recherche et Formation*, 9, 17-31.
- Bourque, J., Akkari, A., Broyon, M.-A., Heer, S., Gremion, F., & Gremaud, J. (2007). L'insertion professionnelle des enseignants: recension d'écrits. *Actes de la recherche de la HEP-BE-JUNE*, 16, 11-34.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Buysse, A. (2011a). Les mécanismes inductifs et déductifs dans la genèse des savoirs des enseignants en formation. In P. Maubant, J. Clénet, & D. Poisson (Ed.), *Débats sur la professionnalisation des enseignants* (pp. 269-307). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Buysse, A. (2011b). Une modélisation des régulations et de la médiation dans la construction des savoirs professionnels des enseignants. In P. Maubant & S. Martineau (Ed.), *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants* (pp. 243-284). Ottawa: Presses universitaires d'Ottawa.
- Cattonar, B. (2008). L'entrée dans le métier d'enseignant: un moment important d'élaboration identitaire. In L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau, & C. Gervais (Ed.), *Insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 87-103). Québec: Les Presses de l'Université de Laval.
- Cohen-Scali, V. (2014). Insertion. In A. Jorro (Dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 177-180). Lausanne: De Boeck.
- Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Paris: PUF.
- Dubar, C. (2010). *La socialisation*. Paris: Armand Colin.
- Dumoulin, M.-J. (2004). Construire son expérience en situations indéterminées: préoccupations méthodologiques. *Formation et Profession, Bulletin du CRIFPE*, 10(2), 22.
- Lamarre, A.-M. (2004). Etude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique. *Recherches qualitatives*, 24, 19-56.
- Labeau, M. (2013). Premiers mois en classe de primaire. *Education & Formation*, 299, 98-107.
- Martineau, S. (2006). Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement. *Formation et profession*, 12, 48-54.
- Martineau, S. & Corriveau, G. (2000). Vers une meilleure compréhension du sentiment d'incompétence pédagogique chez les enseignants en insertion professionnelle au secondaire. *Formation et Profession*, 6, 5-8.
- Mead, G.H. (1963). *L'esprit le soi et la société*. Paris: PUF.
- Mead, G.H. (1982). Consciousness, mind, the self and scientific objects. In D.L. Miller (Ed.), *The individual and the social self* (pp. 176-196). Chicago: The University Chicago Press.



- Mosquera, S. (2013). *Des parcours d'enseignants en formation à leur début de carrière: la construction identitaire dépend-elle du développement des savoirs professionnels?* FPSE. Université de Genève. Canevas de thèse non publié.
- Nault, T. (1999). Écllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. In J.C. Héту, M. Lavoie, & S. Baillauquès (Ed.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (pp. 139-160). Bruxelles: De Boeck.
- Perez-Roux, T. (2012). L'épreuve du premier poste pour les enseignants d'EPS néo-titulaires. In G. Carlier, C. Borges, M. Clerx, & C. Delens (dir.), *Identité professionnelle en éducation physique* (pp. 163-186). Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain.
- Rabardel, P. (2005). Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. In R. Teulier & P. Lorino (Ed.), *Entre connaissance et organisation: l'activité collective* (pp. 251-265). Paris: La Découverte.
- Université de Genève (2011). *Stages en responsabilité. Document d'accompagnement 2011-2012*. Genève: FPSE.
- Vanhulle, S. (2015). L'alternance: des mondes socio-discursifs en déséquilibre. In K. Balslev, S. Ciavaldini- Cartaud, L. Fillietaz & I. Vinatier (Ed.), *Pratiques professionnelles en formation: que nous apprennent les discours?* (pp. 249-279). Paris: L'Harmattan.
- Vanhulle, S. (2013). Dialoguer avec le discours des professionnels en devenir. *Ikastaria*, 19, 37-67.
- Vanhulle, S. (2009a). Savoir professionnels et construction sociodiscursive de l'agir. *Bulletin VALS-ASLA*, 90, 167-188.
- Vanhulle, S. (2009b). *Des savoirs en jeu au savoir en je. Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Berne: Peter Lang.
- Vanhulle, S. & Lenoir, Y. (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement. Vers de nouvelles perspectives en recherche*. Sherbrooke: Editions du CRP.
- Vanhulle, S., Merhan, F. & Ronveaux, C. (2007). Du principe d'alternance aux alternances en formation des enseignants et des adultes. In F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (Ed.), *Alternances en formation* (pp. 7-45). Bruxelles: De Boeck.
- Vanini de Carlo, K. (2014). *Se Dire e(s)t Devenir: une recherche biographique auprès d'enseignants débutant autour de la construction du soi professionnel*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Université de Genève (non publiée).
- Wentzel, B. (2008). L'insertion professionnelle des enseignants: jalons pour une lecture compréhensive des limites actuelles d'une dynamique de professionnalisation. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 8, 29-44.





## ***Pensée autobiographique et (trans)formation narrative du soi professionnel. Contribution à l'innovation des dispositifs d'accompagnement à l'insertion des enseignants***

**Katja VANINI DE CARLO**<sup>1</sup> (FPSE, Université de Genève, Laboratoire LIFE, Suisse)

Dans notre recherche doctorale (Vanini De Carlo, 2014) nous avons analysé des parcours d'insertion au métier d'enseignement. Pour cela, nous avons conçu une méthode de construction des données : le portfolio biographique.

Nos résultats mettent en évidence entre autre i) un système de trois types d'épreuve, fonctionnant comme un modèle qui permet de distinguer les parcours de construction du soi professionnel et ii) la description de quatre formes de construction identitaire.

Dans cette contribution, nous présentons quelques retombées opératoires de notre recherche, afin de montrer l'importance de prendre en compte la pensée autobiographique – la capacité de se raconter et de donner sens aux événements vécus – dans l'ingénierie de la formation des enseignantes<sup>2</sup>.

Mots clés : Enseignants novices, accompagnement insertion, portfolio biographique, construction identitaire

### **Introduction : la problématique de la construction de l'identité professionnelle – pour ne pas subir mais « agir » une transformation identitaire**

Dans notre recherche, nous avons interrogé le vécu d'onze enseignants lors de leur prise de fonction. Surtout, nous nous sommes intéressée au sens qu'ils donnent au parcours les ayant amenés à devenir des professionnels de l'enseignement. Nous avons analysé *comment* ce sens s'exprime et prend forme dans leur récit. Nous considérons avec Maulini (2004) ce passage de la formation à l'insertion comme un moment crucial, où l'enseignant doit faire face à plusieurs entrées à la fois : il entre premièrement dans la vie active, mais aussi dans une institution, puis dans une classe, et encore dans une communauté de pratique (Wenger, 2005). À partir de ce que la littérature dit de l'expérience de l'entrée dans le métier d'enseignant, notre contribution à la thématique de l'insertion professionnelle est

1. Contact : katja.decarlo@edu.ge.ch

2. En absence de formules épiciènes, nous utilisons alternativement le terme *d'enseignante* et *d'enseignant* en désignant de manière indiscriminée des femmes et des hommes.



centrée sur ses enjeux biographiques, justement. Nous explorons les variations personnelles dans l'insertion, selon les vécus personnels et leur signification. Cette dernière émerge dans la mise en récit, par l'enseignant, du parcours de vie qui l'a mené jusqu'à la prise de fonction.

Les enjeux de notre contribution se situent à la croisée de nos trois identités. Nous sommes chercheuse en sciences de l'éducation, intéressée aux questions de la construction identitaire professionnelle, nous sommes formatrice d'enseignants et nous sommes également enseignante. Du croisement de ces trois engagements naissent des questionnements qu'il nous intéresse de thématiser.

La thèse que nous avons défendue est celle d'une identité comme construction narrative. Se dire, se raconter, permettrait à proprement parler de se construire, de définir et forger le soi – professionnel mais non seulement – plus que seulement de le décrire. C'est ce que nous présenterons dans la première partie de cette contribution. Par la suite, nous essayerons de montrer comment notre thèse, au-delà des enjeux scientifiques, nous a offert des perspectives pour penser autrement des interventions en formation initiale, continue et notamment dans l'accompagnement à l'entrée dans la profession. C'est ce que nous présenterons par la suite, en proposant un modèle d'auto-accompagnement professionnel. Pour cela, nous décrirons synthétiquement l'outil que nous avons conçu, le portfolio biographique, ainsi que deux apports de notre recherche : un système de trois types d'épreuve, constitutifs de cette construction identitaire, et quatre dynamiques caractérisant cette même construction. Nous terminerons cette contribution en présentant comment ces outils peuvent être mis à disposition des enseignants au moment où ils se construisent une identité professionnelle, afin de leur permettre de prendre en main cette construction de manière consciente et créative.

## **Cadre théorique - des modélisations narratives du monde à la capacité biographique**

### **Une construction narrative de la réalité**

C'est notamment dans *The narrative construction of reality* que Bruner (1991) a proposé une perspective qui décrit l'humain comme (se) racontant constamment des histoires. Celles-ci ont une valence symbolique, comme traces des existences, mais aussi comme des réelles modélisations du monde. C'est ainsi que l'œuvre brunerienne propose une conception de la *construction de soi* comme étant le résultat d'un *récit de soi*. Nous faisons nôtre cette conception : notre hypothèse est que *se dire* serait la voie royale pour *devenir*. Mais les histoires produites par la narration de soi ne sont généralement pas transparentes et requièrent un travail d'interprétation. L'interprétation, en même temps qu'elle produit du sens, donne vie aussi à l'interprétant. Autrement dit, le lecteur ou récepteur du récit biographique du narrateur, par son travail d'interprétation, produit un autre



texte, devenant ainsi co-auteur d'une nouvelle histoire ; ou mieux, d'une version de l'histoire.

C'est donc à travers des histoires, des mythes ou des excuses que, selon Bruner, nous organisons nos expériences, nous en faisons un récit qui se structure, en faisant émerger du sens, une cohérence. Sa validité, contrairement à des savoirs produits par une démarche de recherche logique ou scientifique, n'est pas sa véracité mais son degré de proximité avec une *nécessité narrative* de chaque auteur d'un récit de soi. Cette *nécessité narrative* régule la manière de raconter ces histoires, ainsi que leur acceptabilité, en tant que versions de la réalité, ainsi qu'en fonction de leur vraisemblance. Il est donc important, dans le travail sur et autour de ces narrations, de comprendre comment celle-ci fonctionnent en tant qu'instruments de l'esprit, opérant pour chaque individu une construction de la réalité. Cette posture que nous assumons marque un tournant paradigmatique dans les sciences humaines, permettant de reconsidérer la réalité non pas comme représentée telle qu'elle est (que ce soit par des textes ou par des images) mais proprement *façonnée* à travers le travail narratif. C'est pourquoi nous mettons au centre de notre intérêt (tant de recherche que de formation) non pas le vécu réel mais son récit. Les apports de Bruner nous permettent de mettre en avant cette conception de la réalité comme construction. Il décrit les caractéristiques essentielles de la narration comme geste constructeur de significations :

- i) la question du *temps*, centrale dans l'analyse de la narration<sup>3</sup> ;
- ii) la présence d'événements *particuliers et imprévus* – nous les appelons épreuves et nous détaillerons l'usage de ce concept plus loin dans cette contribution – ayant généré la narration ;
- iii) la *rupture* avec un script, ce qui fait que la narration porte souvent en soi autant l'advenu que la raison pour laque il importe de le raconter ;
- iv) l'*interprétation*, essentielle et intrinsèque à la narration et distinguant intention et raison d'agir.

Selon l'auteur, en somme, la narration structure l'expérience humaine, ou dit dans ses mots que nous traduisons « (...) : 'la vie' en arrive à imiter 'l'art' et vice versa<sup>4</sup> » (Bruner, 1991, p. 21) ».

Faire un récit de soi joue donc un rôle majeur dans la construction de l'identité : c'est par la narration que le *moi*, qui n'est pas transparent à lui-même, peut se construire et reconstruire au fil des événements que la vie lui présente et qui le font se déplacer en permanence.

Mais se raconter ne va pas de soi. Savoir/pouvoir/apprendre à le faire, est ce que nous appelons avec Formenti et Gamelli (1991) *capacité narrative* ou

---

3. L'importance de la dimension temporelle dans la recherche biographique a été développée par Pita Castro (2011, 2013).

4. « "life" comes to imitate "art" and vice versa » (notre traduction).



encore art narratif, art qui se fonde sur des modèles culturels qui guident le narrateur dans son travail, comparable à celui d'un équilibriste. Ce travail, c'est la recherche, par le récit, d'un équilibre et d'une « unité de soi », entre autonomie et liberté de ses choix d'une part, et d'autre part l'engagement dans des rapports et des liens avec des réseaux, l'individu s'inscrivant inévitablement dans des collectifs. L'identité relève donc d'un caractère narratif, et devient l'enjeu même de l'acte de se raconter, selon Ricœur (2005). De là naît, pour nous, l'importance de mieux comprendre comment se développe cette capacité à se raconter.

### **Capacité biographique – entre apprentissage et développement**

Nous adoptons le cadre théorique de la psychologie historico-culturelle pour comprendre comme se construit la capacité biographique. Si nous postulons qu'une pensée biographique est en quelque sorte un préalable à une capacité réflexive, une telle capacité est à comprendre, dans ce sens, comme une fonction externe qui serait à intérioriser. Comme pour les fonctions psychiques, qui apparaissent deux fois dans le développement de l'enfant selon Vygotski (1978), d'abord entre les personnes et dans un deuxième temps en étant intériorisées par l'individu, la fonction « narrative » serait pour l'adulte une fonction pour ainsi dire première. Cela signifierait que dans l'interaction du narrateur avec le destinataire de sa narration, se construiraient les significations à partir desquelles les expériences vécues seraient mises en intrigue. En d'autres termes, c'est en interaction dialogique que l'on apprendrait à se *dire*. La narration serait à considérer ainsi comme une modalité permettant l'apprentissage, devançant le développement de la connaissance de soi. C'est ceci qui permettrait de se construire une identité, narrative justement.

Nous avons exploré cette thèse d'abord en termes épistémologiques (Vanini De Carlo, 2014a), puis nous l'avons mise à l'épreuve dans l'analyse de notre corpus. Il s'agit à présent de faire un pas de plus et de comprendre comment elle peut fonctionner en tant que présupposé d'une phase opératoire, dans une logique de pensée innovatrice des dispositifs de formation et d'accompagnement.

## **Contributions à l'insertion professionnelle : un modèle de co-accompagnement professionnel**

### **Les ingrédients du soi enseignant au service d'une insertion adaptée à la personne**

Dans nos résultats de recherche, nous avons vu que souvent, confirmer son choix professionnel et se définir en tant qu'enseignant revient à se rapprocher d'un état où *l'enseignante que je suis correspond à mes propres valeurs*. Valeurs qui sont par ailleurs tout autres qu'univoques, ou allant de soi, et surtout très personnelles. Mesurer l'efficacité, en termes de réussite et selon les points de vue, d'un parcours menant à une professionnalisation



du métier, pose des controverses à expliciter. Ceci est vrai surtout lorsque les arguments d'une satisfaction professionnelle sont très différents selon les acteurs – *les enfants sont contents, je me sens aimé, les parents sont satisfaits, j'arrive à faire travailler les élèves, je gère la classe et ils se tiennent sagement, j'aide les élèves à apprendre, je leur permets de construire un rapport au savoir, un rapport à l'apprendre* – nous paraphrasons ici des arguments présents dans notre corpus et entendus en formation.

Souvent, pendant la formation, les jeunes se destinant à l'enseignement expérimentent un désenchantement face à la rencontre d'une profession complexe, ce qui semble témoigner d'une idéalisation du métier lors du choix de départ. Toute cette palette des références aux valeurs qui motivent les jeunes à se destiner à ce métier nous intéresse ; elle est à notre avis à prendre en compte dans l'ingénierie des cursus de formation, et ce même désenchantement à ne pas banaliser. Surtout, nous nous méfions de la tendance à considérer que vivre une désillusion représente une sorte de rite de passage, qui serait indispensable. La formation ne doit pas forcément être le lieu d'une désillusion, souvent rude, où d'une déconstruction totale d'une image idéalisée. Mais cela pose la question complexe de la tension entre, d'une part, l'autonomie du professionnel dans la construction de son soi professionnel, et d'autre part celle, tout aussi controversée, du contrôle du métier d'enseignant (Maulini et Thurler, 2014). Nos résultats devraient pouvoir contribuer à des formules de l'accompagnement à cette construction identitaire qui répondent aux besoins tels que définis par ces mêmes auteurs : « Des moments de co-analyse – à haute ou à basse fréquence en fonction des besoins de chaque personne et des ressources à disposition – entre le praticien contrôlé et un coach chargé d'accompagner son développement professionnel (...) » (p. 29).

Il s'agirait pour nous de mieux définir les besoins en matière d'accompagnement en fonction de chaque enseignant, pour penser l'entrée dans la profession en intégrant un regard porté sur le vécu personnel et la signification de ce vécu individuel. Une crise et/ou un basculement, si nécessaires comme point de rupture d'équilibres antérieurs, doivent pouvoir être accompagnés convenablement en formation. Notre proposition est que ce travail soit fait, entre autres, à travers l'usage de la narration de soi. Notre recherche a mis en évidence la nature variée des ingrédients qui contribuent à la construction d'une identité professionnelle, et l'importance variable que chacun attribue à son vécu personnel. Pour certains, par exemple, avoir fait des expériences en dehors du domaine de l'enseignement scolaire (telles que la pratique d'un sport par exemple) joue un rôle primordial : ces expériences externes aux espaces formels de formation sont pourtant souvent ignorés. C'est à ce niveau que la rencontre entre les champs, souvent opposés, de la formation d'adultes et de la formation d'enseignants apparaît comme essentielle pour nous : elle prône pour une prise en compte de ce que le (plus ou moins jeune) adulte fait et apprend à faire de ce que la vie a fait de lui, pour paraphraser une pensée sartrienne (Sartre, 1952).



L'influence et le rôle des autres (collègues, amis, membres de sa famille ou autre autrui significatif) n'a que rarement une place privilégiée dans les programmes de formation. Leur importance s'avère capitale dans notre corpus. Nous avons souvent trouvé des traces témoignant du fait que les débutants ont appris, lors de leur formation à travailler avec les autres et intégrer les apports de ces rencontres... au mieux par hasard, au pire par défaut. Ceci prône pour un développement accru des dispositifs déjà existants dans les curricula voués à former à la collaboration dans l'enseignement, par exemple par un travail sur le rôle des modèles et anti-modèles et à leurs significations dans la construction du soi professionnel. Et il en va de même pour l'expérience vécue de sa propre scolarité, qui prend parfois une place importante dans les récits biographiques dans notre corpus. Ce vécu semble contribuer de manière significative à la définition du rôle prioritaire de l'enseignant tel qu'il est conçu par chacun de ces jeunes enseignants. Le plaisir à être à l'école, le développement social ou affectif, l'apprentissage : autant de dimensions sur lesquelles est mis l'accent par les enseignantes, selon leur conception du métier et de l'école elle-même. Au-delà d'un jugement de valeurs sur ce qui devrait être la bonne représentation, il nous intéresse de mettre en avant l'influence que peuvent avoir les expériences de sa propre scolarité lorsqu'on passe de l'autre côté du pupitre.

### **Rencontres entre représentations de la profession**

Entre enseignants et autres acteurs de l'école se trouvant au cœur de la pratique d'une part, les instances institutionnelles et politiques qui s'occupent de l'enseignement et exercent leur pouvoir décisionnel d'autre part, et encore entre les scientifiques qui étudient le métier d'enseignants, sommes-nous face à une rencontre impossible ? Notre recherche nous a permis d'ouvrir des perspectives pour répondre, de manière optimiste – et donc par la négative – à ce questionnement. Loin d'une recherche d'unanimité absolue, il s'agit pour nous, pour employer un terme emprunté à Maulini et Thurler (2014), de définir des « conduites collectivement valorisées » (p. 11). Mais pour cela, une rencontre doit effectivement pouvoir avoir lieu.

Les représentations et les attentes à l'égard des professionnels de l'enseignement peuvent être inscrites à différents niveaux et plus ou moins explicitement : dans des documents institutionnels ou officiels, dans les discours tenus par les usagers et/ou les partenaires de l'école tels les parents ou les élèves, dans les discussions informelles en salle des maîtres ou à l'occasion de moments plus formels d'échange entre praticiens. C'est sur les écarts relevés dans les positions des acteurs de différents horizons, enseignants, chercheurs, formateurs d'enseignants autour de questions brûlantes, qu'il nous semble important de porter notre regard. Dans nos analyses de parcours pour devenir enseignant nous avons relevé certains de ces écarts, notamment grâce à l'adoption d'une démarche d'analyse structurale. Selon les travaux de Demazière et Dubar (2007) chaque forme identitaire révélée par une telle analyse « constitue soit un type de réponses à un discours dominant (idéologique) sur l'insertion, soit une reprise d'un discours officiel



associé à une position politico-idéologique et à un acteur socio-institutionnel» (Demazière et Dubar, p. 317). Nous avons tenté dans notre recherche de faire une telle comparaison entre position officielle et discours tenus. Comme exemple, nous avons pris un référentiel de compétences<sup>5</sup> pour l'enseignement : on y mentionne par exemple la nécessité, pour un enseignant, d'être compétent autant pour *agir en tant que professionnel critique et porteur de connaissances et de culture*, que pour *s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel*, ou encore pour *concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves et du plan d'études*. Toutes ces compétences se fondent sur une conception de l'enseignant comme professionnel, c'est-à-dire étant capable de *professer* ses gestes et les choix qu'il opère par des apports ayant un statut de savoirs reconnus scientifiquement (Carette et Rey, 2010). Mais comment la formation intervient-elle pour contribuer à construire ces compétences auprès des futurs professionnels ? Nous pensons comme M. Perrenoud (soumis) qu'une réflexion à propos des instruments de la formation voués à prendre valeur d'« outils intellectuels » est nécessaire ; c'est ces outils qui permettraient aux futurs professionnels de développer leurs compétences à analyser les situations qu'ils seront amenés à juger.

Dans les discours relevés dans nos données, on retrouve souvent des positions pouvant être résumées et paraphrasées ainsi : *j'ai pris de cette formation uniquement ce qui me convenait*. Revient ainsi la question épineuse de savoir où mettre le curseur de la marge de manœuvre personnelle de chaque enseignant, entre liberté professionnelle et prescriptions, quelles qu'elles soient. Qui juge, finalement, d'une telle marge de manœuvre ? Et qui prend en charge les responsabilités des enjeux qu'elle génère, à tous les niveaux ? Il s'agit pour nous ici de complexifier une conception de doxa pédagogique univoque. Nous assumons d'être nous-même touchée dans le vif de cette question, constamment, dans nos alternances hebdomadaires entre la classe d'école et sa préparation, nos interventions de formation et les recherches que nous continuons à mener autour du métier d'enseignant. Nous considérons en nous référant à Ph. Perrenoud (2001) que c'est la réalité telle qu'elle est perçue par chaque enseignant qui fera, en fin de comptes, la réalité de ce qui se passera dans chaque classe d'école. Cette réalité se fera « une belle jambe » (si l'expression nous est passée) de tout discours théorique, serait-il des plus valides scientifiquement, si ce discours ne peut pas s'ancre dans la pratique de celui qui est face aux élèves, tous les jours :

Une chose est certaine : dans l'action, *hic et nunc*, seuls les *savoirs de l'acteur* jouent un rôle. Ceux qu'il possède, qu'il juge valides et qu'il est en mesure de mobiliser au bon moment. Que de plus experts estiment que ces savoirs ne sont pas fondés n'y change rien. Ce jugement n'interviendra - éventuellement - qu'en aval de l'action, dans une arène de jugement (Ph. Perrenoud, 2001, sans numéros de pages).

---

5. Nous nous sommes référée dans cette analyse à un référentiel en tant qu'exemple, celui qui est officiellement en vigueur dans la HEP du Canton Vaud.



Aucun des profils qui émergent de nos analyses ne pourrait être considéré comme meilleur ou moins bon des autres, et ce non seulement par une présumée volonté de non-jugement : notre recherche présente une réalité du terrain, des vignettes décrivant la construction identitaire de onze enseignants réels. C'est la nécessité d'un travail d'explicitation et de confrontation entre différents partenaires qui nous semble découler de nos résultats. C'est ce qui dit d'ailleurs Maulini (2011) lorsqu'il explicite les atouts de pouvoir réaliser une définition conjointe (pour et par les enseignants), d'un référentiel de compétences au service de leur développement mais aussi de leur protection.

A partir de là, en quoi nos apports contribuent-ils à penser autrement l'accompagnement à l'entrée dans la profession ?

## **Des instruments : le portfolio biographique et quelques outils pour l'analyser**

### **La démarche de construction d'un portfolio biographique**

Nous avons conçu un outil de construction de données qui répondait à nos besoins de recherche et de faisabilité. En phase exploratoire de notre recherche nous avons réalisé une étude de cas d'un an ; celle-ci s'était avérée intéressante mais trop chronophage pour un seul chercheur. Nous avons ainsi pensé à un outil qui gardait la caractéristique de l'étude de cas, c'est-à-dire être composé de documents de différentes natures, mais qui limitait l'empan temporel de sa constitution. C'est ainsi qu'est né le *portfolio biographique*.

Le terme *portfolio*, importé dans les sciences de l'éducation depuis le champ artistique où il sert à l'artiste pour montrer et valider ses meilleures œuvres, a acquis dans le domaine de la formation une fonction d'évaluation et de formation. Son usage et sa valeur en formation des enseignants sont confirmés (Vallerand et Martineau, 2007). Par exemple, dans le domaine de la lecture-écriture, le portfolio représente « une collection souple, vivante, dynamique, de traces multiples qui témoignent de la progression de chacun dans son développement personnel et professionnel » (Vanhulle et Schillings, 2004, p. 16) et permet entre autres de stimuler une « manipulation créative des connaissances » (p. 18) à travers l'écriture, souvent à caractère autobiographique, qui est au cœur de ce dispositif.

L'usage du portfolio comme méthode de récolte de données est par contre plus récent et reste à développer (Vanhulle, 2009). Il s'agit encore de se questionner sur la manière d'analyser des données qui comportent une grande variété de types de documents collectés, ainsi que sur leur gestion matérielle. Mais ces questions sont valables également en formation, selon l'auteure. Il importe de pouvoir « déterminer en quoi le portfolio peut contribuer ou non au processus de subjectivation des savoirs et s'il participe à la construction sociale et intellectuelle des sujets » (p. 99). C'est d'ailleurs principalement comme instrument de formation et non d'évaluation normative qu'elle propose de développer cet outil, aussi pour l'idée



de processus qu'il véhicule, en référence à l'usage du *process folio* (Gardner, 1992, cité par Vanhulle, 2009). L'usage du portfolio pour développer la réflexivité et l'auto-orientation est par ailleurs thématiqué par Layec (2006) qui s'interroge sur les usages et appellations qui foisonnent, ce qui selon l'auteure est à la fois porteur « d'un dynamisme créateur, mais aussi d'une insatisfaction qui conduit chaque formateur ou accompagnateur, à créer un produit nouveau » (Layec, 2006, p. 39).

Pour notre part, nous avons utilisé le terme de *portfolio* uniquement dans le sens de recueil de traces (et non pas de leur évaluation), et nous y avons associé le terme de *biographique*. Un tel adjectif apporte à la démarche l'idée, pour l'auteur, de pouvoir rendre compte des différentes *temporalités* et des *dimensions* multiples de sa vie qui contribuaient à le construire, et le chercheur de considérer ces mêmes dimensions et temporalités et de les associer à la narration qui accompagne de recueil de documents.

Nous avons demandé à chaque enseignante de choisir des documents provenant de diverses périodes de son parcours de vie et qu'elle considère comme importants pour pouvoir décrire le développement de son identité professionnelle. Il pouvait s'agir de textes de différentes natures :

- écrits se référant à la formation initiale à l'enseignement (écrits personnels, productions écrites significatives, traces de stage, journaux de bord,...)
- écrits en lien avec la période de l'entrée dans la profession (plans de leçon, productions d'élèves, documents officiels, traces d'observation ou de réflexion sur la pratique,...)
- d'autres types de documents (images, références à des ouvrages, dessins,...)

Le portfolio comporte également la transcription de l'entretien biographique (Demazière, 2011), réalisé avec chaque enseignant au début de la démarche, ainsi que celle du deuxième entretien qui a eu lieu une fois le portfolio complété, lorsque l'enseignant nous présentait son choix de documents.

À ce propos, les modalités d'implication de chaque enseignant dans notre démarche sont intéressantes à relever, en sachant que pour chacun il s'agissait d'un choix libre et sans aucun enjeu d'évaluation. Nous avons synthétisé ce que les enseignants nous ont dit à propos du sens que la démarche de constitution d'un portfolio biographique :

- Questionnés, certains disent que la démarche leur a permis de porter un regard nouveau sur leur propre parcours, en découvrir des facettes insoupçonnées, comprendre comment différents éléments biographiques ont contribué à façonner leur professionnalité ;
- Une enseignante a exprimé le regret de ne pas avoir eu plus de documents la caractérisant réellement, la démarche ayant eu lieu presque trop tôt à ses yeux ; cela concerne son cas particulier, mais nous fait penser à des pistes de développement au-delà de la phase d'introduction à la profession ;



- Pour une autre, il s'est avéré qu'il était important pour elle de *mettre à plat des choses*, mais aussi de confirmer son choix professionnel.
- Deux enseignantes disent envisager de revenir à l'objet « portfolio biographique » dans le courant de leur carrière, pour y poser des traces qui témoignent de la suite de leur développement professionnel, mais aussi pour retrouver le chemin parcouru, se rassurer en cas de doute ;
- Un enseignant met le doigt sur l'aspect valorisant d'un produit qui met en forme et concrétise les étapes de son parcours ; il lui permet aussi de ne pas oublier de continuer à réfléchir et à entretenir un esprit critique vis-à-vis de soi-même ;
- Il est également intéressant d'observer les différences dans les mises en forme de l'objet même, constitué d'un classeur : mises en page, images, mise à contribution des élèves, créations de sections, commentaires, citations en exergue fondent la diversité des onze *produits finis*.

La démarche telle qu'elle a été proposée ne se voulait pas outil d'accompagnement, et ces quelques commentaires donnent uniquement un aperçu de l'écho qu'elle a produit auprès des enseignants de notre corpus. Des dispositifs de recherche-formation tels que sur la plateforme Neopass@ction (Ria et Leblanc, 2012) prouvent que cet intérêt est réel et généralisé. De telles démarches ont comme caractéristique d'être menées avec les jeunes enseignants et ce terme « avec » est pour nous à souligner. L'investissement des onze enseignantes et enseignants ayant participé à notre recherche nous montre qu'un tel dispositif de recherche-formation<sup>6</sup> permet de mettre *en mouvement* l'acteur concerné et parallèlement d'analyser ce que dit ce mouvement sur le processus de formation dont il est témoin.

### Un système de trois types d'épreuves

Une phase de notre analyse du corpus, à caractère herméneutique, s'est centrée sur la détermination et l'étude des épreuves ressortant de la narration biographique, la catégorie de l'épreuve étant prise en compte au sens d'un révélateur sémiotique, tel que décrit par Pita Castro (2011) :

(...) les Epreuves constituent bel et bien des moments déterminants dans le parcours raconté, là où les choses se « nouent » et se « dénouent ». La notion d'épreuve nous permet alors de nous situer aux confluent de la sémiotique, avec cette grammaire narrative qui rend compte de l'action déployée dans le récit, et du sociologique, avec cette hypothèse d'une succession plus ou moins standardisée de « défis » qui seront différemment vécus et affrontés par les individus en fonction des éléments de leur situation (Pita Castro, 2011, p. 134).

Notre recherche nous a permis de déterminer un système de trois types d'épreuve qui caractérisent chaque narration biographique, de par sa mise en intrigue :

---

6. Parmi les démarches de ce type nous citons le dossier de formation tel qu'adopté à la HEP Vaud.



- une proto-épreuve
- une épreuve ressource
- une épreuve crise

Cela signifie que dans les épreuves narrées dans le récit biographique – c'est-à-dire les événements ou situations qui prennent le plus de place dans la narration – il y en a toujours trois qui répondent chacune aux caractéristiques d'une de ces trois types.

### **La proto-épreuve**

Le premier type d'épreuve fait office de lieu originaire, d'où naissent, dans le récit, certains des éléments centraux qui se retrouvent en filigrane tout au long de la narration. Ces éléments sont des sortes de nœuds existentiels, des défis à relever, des thèmes fondateurs (que nous avons appelé *Leitmotive*) pour la personne. Faire émerger le *Leitmotiv* à travers l'analyse de la narration permet à la personne qui s'engage dans le processus, de reconnaître ce/s thème/s fondateur/s dans les différentes épreuves successives qu'il expérimente, et de développer ainsi des pistes adaptées pour les surmonter. Mais ces éléments, présents parfois seulement en germes, échappent même à la suite de la mise en récit, puisque dimensions difficiles à expliciter de par leur niveau encore faible de conscientisation, comme le disent dans leurs travaux Vanhulle (2013) et l'équipe TALES<sup>7</sup>. Il s'avère que ces motifs (qu'on peut définir presque d'ancestraux), très ancrés dans l'histoire personnelle, ne peuvent parfois tout simplement pas être mis en intrigue, pour des raisons difficiles à connaître. À ce propos nous nous référons également aux travaux d'Alhadeff-Jones (à paraître) à propos de l'importance de ne pas en rester, dans le travail avec du biographique, uniquement à ce que le récit arrive à mettre en évidence :

(...) sur le plan de la formation, cette approche suggère finalement de ne pas s'arrêter à la prise en considération de l'expérience de « situations charnières » (p.ex. dilemmes perturbateurs), vécues comme des crises à surmonter, pour appréhender les processus de transformation au cours desquels un individu est susceptible d'accroître son autonomie (Alhadeff-Jones, à paraître)

Ce qui ne peut pas être narrativisé, puisque une épreuve plus prégnante peut en cacher d'autres, ou simplement parce que la situation de mise en récit n'offre pas les conditions pour qu'une chose s'exprime, peut et doit avoir une place dans le travail d'auto-analyse, si la personne le souhaite. C'est elle-même qui pourra poursuivre les pistes suggérées par des thèmes uniquement dévoilés mais pas exprimés ouvertement, dans ce processus délicat de compréhension de ce qu'on fait de ses expériences de vie.

---

7. Voir à ce propos <http://www.unige.ch/fapse/tales/TALES/PublicationsTALES.html>



## L'épreuve-ressource

Le deuxième type d'épreuve que nous avons décrit dans notre recherche correspond plutôt à une situation, un événement significatif ou une dimension de la vie de la personne d'où elle tire des ressources, soit pour faire face à d'autres épreuves, soit en tant qu'«épreuve surmontée» et donc *preuve* que l'on a pu la dépasser. En tant qu'épreuve au sens sémiologique, elle est révélée dans l'analyse de la narration, ce qui veut dire qu'elle prend de la place dans l'économie totale du récit. Mais c'est également une épreuve vécue, une mise à l'épreuve de soi, comme un lieu d'entraînement de gestes et actions ayant permis d'acquérir des compétences importantes par la suite. Nous avons défini ce type d'épreuve comme «l'épreuve juste», dont l'issue est atteignable pour l'individu, d'une difficulté raisonnable et adaptée à la personne. Le lien fort de la catégorie de l'épreuve avec l'évaluation, posé avec Martuccelli (2010), est ici clairement identifiable : c'est bien l'épreuve-ressource qui constitue le lieu d'auto-évaluation pour la personne de ses ressources, justement, et de ses compétences acquises.

## L'épreuve-crise

La dernière typologie d'épreuve dans le triptyque que nous proposons est l'épreuve majeure ; c'est le plus significatif des obstacles nommés dans le récit. C'est le sommet à franchir, le test le plus important à passer, souvent une véritable épreuve du feu. Elle s'avère souvent aussi être source de transformations profondes. Elle peut parfois même être trop importante, trop éloignée de ce qui est à la portée de la personne. Et lorsque c'est le cas, elle risque de perdre son effet formateur. Nous proposons pour cela de penser cette épreuve comme devant se situer dans une *zone diatopique*, donc dans une distance intermédiaire entre ce qui est confortable et ce qui est trop difficile, pour qu'elle puisse être dépassée. Par ce terme de diatopique nous proposons une idée de médiation, de traversée, de lieu-passerelle (Vanini De Carlo, 2014).

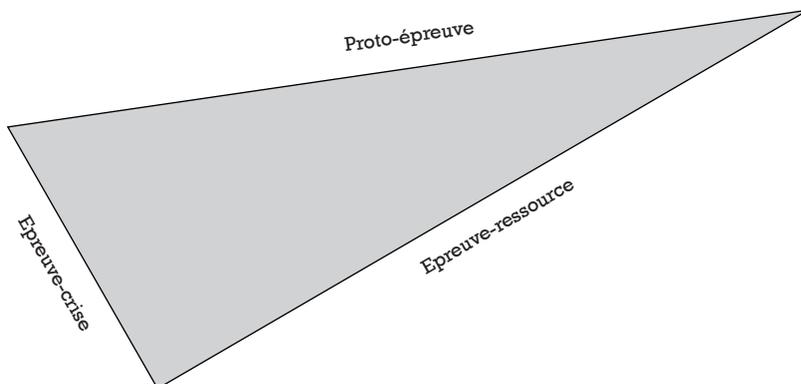
Mais épreuve-crise signifie aussi moment de bascule, et c'est souvent à ce niveau que la personne qui se raconte peut réellement prendre conscience de quelque chose d'important, comprendre, comme le dit Fabbri (2004), que quelque chose ne joue plus, qu'il a besoin de changer ses théories pour penser, pour agir. Cet instant «de déséquilibre de ses propres certitudes est l'élément absolument indispensable au changement cognitif»<sup>8</sup> selon l'auteure (p. 77). Ce déséquilibre doit pourtant être accompagné, guidé, pour qu'il soit efficace sans être destructeur. Pour cela, une démarche de construction et d'analyse conjointe d'un portfolio biographique en tant que dispositif d'accompagnement peut être intéressante.

Résumons cet apport avant de poursuivre : pour imager ce système de trois types d'épreuves nous avons eu recours à la figure géométrique du triangle. Sur chacun des côtés du polygone figure l'un des trois types

8. « questo attimo di squilibrio nelle proprie certezze è l'elemento assolutamente indispensabile al cambiamento cognitivo » (traduction personnelle)



d'épreuve, et la forme et l'étendue de la surface du triangle représentent la variation dans les formes de construction identitaire, selon l'importance de l'un ou l'autre type d'épreuve par rapport aux autres.



Cette image permet de se représenter le fait que ce n'est pas l'une ou l'autre type d'épreuve en soit qui « fait la différence » dans la mise en intrigue, mais la combinaison des trois types entre eux, la place que l'un ou l'autre prend et son rôle dans l'ensemble de la narration, qui sont à considérer ; comme dans la figure du triangle, où selon la longueur des côtés la forme du triangle se modifie.

### **Quatre dynamiques dans la construction de l'identité narrative**

En analysant nos données avec le filtre de ce système de trois types d'épreuve, nous avons dégagé quatre *dynamiques* différentes. Selon la place et l'envergure de l'une ou l'autre des types d'épreuve, on a pu considérer que la narration donnait forme à une dynamique différente de construction de l'identité professionnelle. Nous n'avons pas traité ces dynamiques en guise de classement, bien que nous ayons pu associer chacun des cas de notre corpus à l'une d'entre elles. Ces dynamiques représentent des tendances, intéressantes dans leur définition et leurs caractéristiques propres, sans pour autant vouloir être des cases figées.

Voici comment nous avons défini ces dynamiques (Vanini De Carlo, 2014) :

#### *1. Identité narrative avec primauté de l'épreuve-ressource (centration sur les SUPPORTS)*

Ce sont les cas où on constate que, pour la personne, une importance majeure est accordée, dans sa manière de se construire et de se définir professionnellement, aux dimensions qui sont présentes dans l'épreuve-ressource, dans l'idée d'un maintien de la représentation de la profession, d'une stabilisation de son propre soi professionnel à travers les supports venant de cette épreuve. Les supports ainsi associés à l'épreuve-ressource sont mobilisés notamment dans l'exercice de la profession, et semblent être au cœur de la définition de « l'enseignante que je suis ».



2. *Identité narrative par proto-épreuve non-surmontée* (centration sur L'INCERTAIN)

Dans ces cas, une recherche semble persister quant à une tension, un sentiment d'incertain, lié au fait que la proto-épreuve ne semble pas (encore) surmontée ou élaborée par la personne. Ainsi, le *Leitmotiv* en tant qu'objet de la quête apparaît comme n'étant pas encore clairement identifié par la personne même, et il semblerait qu'un cheminement vers une affirmation de soi, tel qu'on est, soit encore en train de se faire. Dans ce cas de figure, on remarque également que l'épreuve-crise est fortement reliée au *Leitmotiv* qui a été relevé au niveau de la proto-épreuve.

3. *Identité narrative par proto-épreuve élaborée et épreuve-crise surmontée* (centration sur LA CONFIRMATION)

En comparaison au précédent, dans ce troisième profil le *devenir enseignant* se caractérise par une sorte d'affirmation de soi, exprimée par la manière de se décrire et de se raconter, dans la manière de se confronter aux débuts dans la profession, et de confirmer son choix professionnel. La dimension du thème fondamental, le *Leitmotiv* qui émerge de la proto-épreuve, semble acquis, élaboré, conscientisé. Dans ce profil l'épreuve-crise semble être moins « éprouvante » et touche moins au cœur de la profession, et elle est aussi surmontée.

4. *Identité narrative par épreuve-crise en cours ou à peine passée* (centration sur LA CRISE)

Ce profil se caractérise par une épreuve-crise très présente, soit d'une certaine manière encore « en cours », soit tout juste passée et dont les blessures semblent encore assez vives. Les difficultés de l'épreuve-crise se situent au cœur du métier.

(Vanini De Carlo, p. 347).

## Esquisse d'un dispositif d'auto-accompagnement

Nous proposons donc ici de penser un dispositif voué à offrir à des enseignants en début de parcours professionnel des outils pour gérer les dimensions personnelles, uniques, de leur construction identitaires. Ce serait une démarche qui les mènerait à rédiger ou narrer oralement leur parcours de vie. Nous leur suggérons ensuite d'utiliser deux outils – le *système triptyque des types d'épreuves* et les *profils des dynamiques identitaires* – pour analyser leur propre mise en récit. L'idée de l'auto-accompagnement est celle d'un dispositif offrant des séances d'écriture ou de narration partagées entre participants, puis de formation autour des outils d'analyse à utiliser sur sa propre narration, afin de permettre à chaque participant de devenir autonome dans cette analyse, tout en offrant la possibilité de partager ou de confronter les analyses réalisées.

L'idée serait par la suite de pouvoir adapter en fonction de ces profils un dispositif d'auto-accompagnement qui serait à chaque fois adapté aux besoins spécifiques de chaque profil.



Par exemple, pour le premier profil où la tendance révèle une primauté des supports propres mobilisés par l'enseignant pour se construire professionnellement, et où les apports de la formation ne semblent pas avoir constitué des apports utiles pour complexifier ou transformer les représentations initiales de la profession, le dispositif pourrait permettre à l'enseignant de travailler – par des lectures, des activités d'écriture réflexive guidées et inspirées par des apports de différentes natures – les dimensions moins explorées pendant la formation initiale, avec l'avantage que les aspects de jugement par l'évaluation propres à la formation initiale seraient pour ainsi dire *neutralisés*.

Si par contre l'enseignant se reconnaît dans le profil où une proto-épreuve semble ne pas avoir été surmontée, et où la dimension de l'incertain reste majeure, il pourrait choisir de faire un travail sur le *Leitmotiv*, cet objet de la quête propre à chacun, par un travail de définition de cet objet symboliquement recherché (qu'il soit un trait de caractère à renforcer, comme dans le cas d'une extrême timidité à surmonter, ou une plus grande autonomie à développer, pour ne citer que deux exemples retrouvés dans nos données, ou encore des gestes professionnels à développer davantage,...).

Si le profil semble être proche de celui de la centration sur la confirmation du choix, il y aurait la possibilité de centrer le dispositif d'auto-accompagnement sur des dimensions autres que celle du choix professionnel, ou encore permettre d'explorer plus en profondeur comment les choix préalables à l'entrée en formation à l'enseignement, et les expériences qui y sont rattachées, nourrissent le rôle professionnel endossé par l'enseignant au moment où il s'engage dans la démarche de portfolio biographique. Si, pour finir, le profil déterminé par l'analyse du portfolio est plutôt celui de la crise en cours, il serait possible d'adapter le dispositif pour qu'il permette de travailler les dimensions de cette crise, se trouvant souvent au cœur du métier et donc étant un obstacle à la poursuite d'un développement professionnel serein.

## **Conclusions et perspectives : outiller aujourd'hui les débutants de demain**

Cette contribution constitue une passerelle entre un travail de recherche et ses retombées pratiques dans la formation et l'accompagnement d'enseignants débutants. Les propositions que nous développons ici, sans avoir encore été implémentées, constituent des offres de possibles à exploiter. Il nous semble par ailleurs essentiel de porter une attention particulière, autant en formation initiale que dans l'accompagnement à la prise de fonction, à ce que nous avons défini comme la *capacité* (ou *pensée*) *biographique*, essentielle pour pouvoir s'engager dans une démarche de construction et analyse de portfolio biographique puis d'auto-accompagnement. Cette capacité de *se dire*, de mettre en récit son histoire et déceler dans sa propre mise en intrigue les éléments permettant de mieux connaître l'histoire qui nous a fait devenir l'enseignante que nous sommes aujourd'hui, ne va pas de soi, nous le redisons. Elle peut donc être l'objet d'apports de formation permettant de la développer. Cela nous semble constituer un programme qui donne sens à notre travail de recherche, dans une logique d'innovation.



## Références

- Alhadef-Jones, M. (à paraître). Théorie des moments et approche rythmanalytique des dynamiques d'émancipation tout au long de la vie. In J.-M. Baudouin, D. Desmarais, & M. Lani-Bayle (dir.), *Pratiques de formation, temporalités et pouvoir d'agir dans la recherche biographique en formation des adultes*. Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 1(18), 1-21.
- Carette, V. & Rey, B. (2010). *Savoir enseigner dans le secondaire : didactique générale*. Bruxelles : De Boeck.
- Clerc, A., Stierli, E., & Tschopp, G. (2010). Le dossier de formation est-il un outil d'intégration et de construction de l'identité professionnelle des futurs enseignants ? In L. Bélair, C. Lebel, N. Sorin, A. Roy & L. Lafortune, *Régulation et évaluation des compétences en enseignement. Vers la professionnalisation*. Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Demazière, D. & Dubar, C. (2007). *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Demazière, D. (2011). L'entretien biographique et la saisie des interactions avec autrui. *Recherches Qualitatives*. 30(1). 61-83.
- Fabbri, D. (1990). *La memoria della regina : pensiero, complessità, formazione*. Milano : Guerini e Associati.
- Fabbri, D. & Formenti, L. (1991). *Carte d'identité : verso una psicologia culturale dell'individuo*. Milano : Francoangeli.
- Layec, J. (2006). *Auto-orientation tout au long de la vie : le portfolio réflexif*. Paris : L'Harmattan.
- Maulini, O. (2004). Entrer dans l'institution, entrer dans la profession. Une double contrainte pour les jeunes enseignants. Texte de cadrage de l'atelier « Entrée dans la profession ou entrée dans l'institution ? » du colloque « Introduction à la profession et professionnalisation », Conférence suisse des Hautes écoles pédagogiques (CSHEP). Haute école pédagogique de Fribourg, 1er septembre 2004.
- Maulini, O. (2011). Edito - Les formes du travail scolaire entre conflits de méthodes et développement des pratiques. *Recherches En Education*, (10), 5-20.
- Maulini, O., & Thurler, M. (Ed.). (2014). *Enseigner : un métier sous contrôle ? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Perrenoud, M. (soumis). Induire la responsabilité par l'analyse des instruments du métier en formation initiale des futurs enseignants primaires ? In Ch. Maroy, B. Cattonar et Y. Dutercq (ed), *Le travail et le professionnalisme enseignant face aux politiques de responsabilisation*. REF 2015.
- Perrenoud, Ph. (2001). Former à l'action, est-ce possible ? Texte présenté à la journée *Former à des savoirs d'action, est-ce possible ? Comment faire ?* Lyon.
- Pita Castro, J. C. (2011). Incertitude et réalisation de soi : comprendre les nouvelles formes de construction identitaire : le cas des diplômés d'écoles d'art. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève
- Ria, L. & Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@action à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus. *Activités*, 8(2), 150-172.
- Ricœur, P. (1990/2005). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Sartre, J.-P. (1952). *Saint Genet : comédien et martyr*. Paris : Gallimard.
- Tschopp, G. (2014). Devenir enseignant par le récit de son expérience dans son dossier de formation : enjeux d'une pratique et d'une écriture qui rend compte. In J. Berton & D. Millet, *Ecrire sa pratique professionnelle*. Paris : Arslan.



- Vallerand, A.-C. & Martineau, S. (2007). Recension des écrits sur le portfolio et le e-portfolio, en tant qu'outils pouvant favoriser l'insertion professionnelle en enseignement. *Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement (LADIPE)*. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu aux savoirs en « je » : cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Bern : Peter Lang.
- Vanhulle, S. & Schillings, A. (2004). *Former des enseignants compétents en lecture-écriture : interactions sociales, écriture réflexive et portfolio*. Bruxelles : Labor.
- Vanhulle, S. (2013). Dialoguer avec le discours des professionnels en devenir. IKASTARIA.
- Vanini De Carlo, K. (2014), *Se dire e(s)t devenir. Une recherche biographique auprès d'enseignants débutant autour de la construction du soi professionnel*. (Thèse en sciences de l'éducation), Université de Genève, Genève.
- Vanini De Carlo, K. (2014a), Se dire e(s)t devenir - La recherche biographique comme choix épistémologique, dans revue *Interrogations?*, N°17. L'approche biographique, janvier 2014. Récupéré à <http://www.revue-interrogations.org/Se-dire-e-s-t-devenir-La-recherche>,401
- Vygotski, L. S. (1978). The internalization of higher psychological functions. In *Mind in society* [1931]. Cambridge Massachussets : Harvard University Press.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique*. Saint-Nicolas Québec : Les Presses de l'Universitaires de Laval.





*À mon professeur, Pascal Roman*

## **Regard transversal sur la construction de l'identité professionnelle**

**Vania WIDMER<sup>1</sup>** (Haute Ecole Pédagogique Fribourg, Suisse)

Dans ce numéro thématique, les articles de Changkakoti, de Mosquera, Balslev, Perréard & Dobrowolska, de Perez-Roux et de Vanini proposent quatre perspectives sur la construction de l'identité professionnelle du jeune enseignant. Le propos ici est de dresser des parallèles entre ces quatre textes et de les commenter. Les grands axes traiteront de la notion d'épreuve, de l'altérité, de la réflexivité, et pour finir de la question du visible et de l'invisible.

Perez-Roux dresse un portrait du néo enseignant du secondaire après la mastérisation de la formation. Elle met l'accent sur la notion d'épreuve et ses conséquences identitaires. Vanini considère quatre façons d'affronter l'épreuve qu'est la première année d'enseignement et propose un outil d'auto-évaluation – à certains égards diagnostic pourrait-on dire – permettant de situer l'enseignant dans une typologie afin de développer plus avant sa professionnalité. Mosquera et al., à partir du suivi d'un jeune enseignant de la fin de sa formation à son entrée dans le métier, dégagent les transformations des savoirs mobilisés et positionnements de l'enseignant, ainsi que ses besoins en termes de formation. Changkakoti analyse des récits d'enseignants de leur deuxième année, puis quatre ou cinquième année d'enseignement, reprenant le récit à partir des premières postulats. Le contexte social et institutionnel des enseignants est plus ou moins mis en avant selon la recherche mais toujours présent comme facteur déterminant des processus en jeux.

Le questionnement de ses idéaux ou le désenchantement, selon que l'on considère le processus ou son résultat, semble être une variable importante et comporte, en son creux, un basculement qui annonce des changements identitaires. C'est l'épreuve du réel, dans ce cas (Baillauquès, 1999; Cattonar, 2008; Dubar, 2010; Huberman, 1989; Labeau, 2013; Maulini et Capitanescu Benetti, 2016). La notion d'épreuve traverse ainsi les quatre textes, mais elle y est analysée différemment. Une comparaison des quatre textes permet de considérer l'épreuve sur un axe horizontal, c'est-à-dire qui ouvre sur des thématiques, un paysage de plusieurs types d'épreuves; c'est une perspective tournée sur l'épreuve. Un autre axe est vertical, c'est-à-dire qui considère l'épreuve selon les strates touchées dans l'individu

---

1. Contact : [widmer.vania@gmail.com](mailto:widmer.vania@gmail.com)



amené à les vivre ; c'est une perspective tournée sur l'individu. Ainsi, à l'horizontale, avec Perez-Roux elle s'étend à « l'épreuve de la démocratisation » à propos de la diversité des élèves, ainsi qu'à « l'épreuve intégration » qui consiste en un positionnement entre conformisme et singularité. Cette dernière n'est pas amenée en tant que telle par les enseignants qu'elle a interrogés, mais c'est elle qui l'observe. Ce n'est pas le cas de l'épreuve de la démocratisation, les enseignants interrogés considérant la prise en compte de la diversité des élèves comme leur deuxième priorité. Pour Mosquera et al., l'épreuve se joue dans la durée, par la tentative de résoudre un conflit intérieur résultant du dilemme entre devoir (les prescriptions concernant les objectifs du programme à atteindre) et pouvoir (ce que l'enseignant parvient à mettre en place). J'ai également proposé de comprendre l'épreuve élargie à la verticale. Changkakoti comprend l'entrée en profession comme un « rite de passage », une « transition de vie ». Les épreuves parcourant ces moments importants de transition sont aussi comprises comme des possibilités de se forger des compétences sociales et cognitives. Vanini dégage trois épreuves, l'« épreuve ressource » qui sont des épreuves à la portée des personnes qui le vivent et sur lesquelles elles peuvent s'appuyer. L'« épreuve-crise », au contraire, n'entre pas dans les difficultés adaptées à celui qui les vit et l'entraîne dans une transformation majeure. La « proto-épreuve » semble être issue d'un autre registre parce qu'elle n'est pas nécessairement consciente : dégagee par l'analysant du récit, il s'agit de motifs répétés dans l'histoire du locuteur, de leitmotiv, « nœuds existentiels, défis à relever, thèmes fondateurs ». Tant Vanini que Mosquera et al. mettent en avant le langage, en tant que mise en récit pour la première et le langage en tant qu'indicateur de positionnements pour les deuxième ; les deux textes le conjuguant dans la dialectique entre réflexivité et action.

Pourquoi la notion d'épreuve est-elle si importante dans cette profession, avec le taux élevé de démission qu'elle emporte dans son sillage ? L'entrée en profession est importante pour ce qu'elle comporte d'urgences, de décisions et micro décisions qui parfois ne seront plus remises en question, mais aussi pour les transformations identitaires qu'elle comporte. L'épreuve est multiple et vaste. De plus, l'épreuve est portée par une seule personne. Le métier, même s'il a beaucoup changé sur ce point, reste un métier très individualiste (Perrenoud, 1999 ; Riopel, 2006), l'enseignant primaire à « sa » classe, mais où la personne de l'enseignant est exposée au regard de sa communauté et de la société (Perrenoud, 1995). On peut peut-être avancer que cet individualisme fait partie de l'identité collective des enseignants, tout comme le travail collectif peut l'être pour les éducateurs ou les soignants.

Si la culture enseignante reste fortement imprégnée par l'individualisme, c'est également un métier profondément traversé par l'altérité et les quatre articles en rendent compte. Chez Changkakoti l'altérité s'incarne dans les aides que sont les formateurs de la formation initiale, mais également la socialisation par les pairs de même génération et l'identification aux



collègues aînés. Toutefois, elle souligne aussi combien la collaboration peut également être difficile. Mosquera et al. montrent combien l'épreuve est traversée et soutenue par l'altérité ; durant la formation, elle est portée par les formateurs (universitaires et de terrain), ensuite ce sont les collègues en tant que groupe uniforme qui prennent le relai, étayant l'enseignant et le soutenant dans ses dilemmes intérieurs. Chez Perez-Roux elle prend la forme du tuteur, qui souvent est un enseignant dans le même établissement, mais aussi du contexte social – les autres enseignants, les parents. Toutefois, ce sont les élèves qui offrent un miroir aux jeunes enseignants et auprès desquels ils trouvent le plus de satisfaction et de légitimation. Les élèves se trouvent aussi comme acteurs dans l'un des portfolios récoltés par Vanini puisque l'un des enseignants a demandé à ses élèves d'y contribuer. L'altérité, donc le rapport à l'autre, ouvre aussi aux questions de l'autonomie, voir de l'émancipation des jeunes enseignants. Perez-Roux oppose la liberté de l'enseignant au conformisme à son groupe d'appartenance dans ce qu'elle a nommé « l'épreuve intégration » ; Vanini ainsi que Mosquera et al. opposent la liberté professionnelle à la prescription et soulignent l'importance de la mise en mots dans l'appropriation de l'expérience et son impact identitaire. Se raconter à quelqu'un, pour quelqu'un, qu'il soit chercheur, mentor, formateur, intervenant externe, collègues, etc. Mosquera et al. soulignent comment le groupe d'appartenance de l'enseignant, différant suivant le contexte institutionnel, influence profondément le discours de l'enseignant, son rapport à lui-même et à sa profession. Le dispositif proposé par Vanini, l'auto-analyse, ouvre sur des pistes adaptées selon le profil. Le travail d'écriture est accompagné, mené dans un groupe de pairs ou par le chercheur. Toutefois, la découverte de son profil et l'investissement des pistes se fait seul, il est conçu comme dispositif d'« auto accompagnement », c'est-à-dire permettant l'autonomie tout en offrant la possibilité de partager ou de confronter les analyses réalisées. L'autonomie prônée ici serait-elle une crainte de confronter la personne au regard d'un autre, surtout par exemple, si la proto-épreuve n'est pas surmontée ? Serait-ce à cause de la proto-épreuve qui toucherait une partie intime de l'enseignant et serait donc plus difficilement partageable avec des pairs ? Certes, l'altérité permet également l'aliénation (Kaës, 2004). Toutefois, par exemple la psychothérapie, mais l'enseignement aussi, cherchent en principe, à accompagner tout en favorisant l'autonomie (Champion, 2008 ; Meirieu, 1993). Ne serait-il, ainsi, pas intéressant, au contraire, de réfléchir également à l'accompagnement d'une telle démarche ?

Mais c'est surtout de la réflexivité et de ses conséquences identitaires dont traite Vanini à propos de la parole dite ou écrite. Mosquera et al. reprennent également la question de la réflexivité, non pas dans la perspective d'une construction identitaire, mais dans celle d'une réflexivité tournée vers l'action. Dans l'urgence que représente l'entrée en profession, la réflexivité de l'enseignant est un puissant levier. Changkakoti présente trois portraits d'enseignants qui mettent plus ou moins fortement un accent réflexif. Ils vont de la réflexivité comme outil d'enseignement, à l'action décrite et analysée expressément hors du champ pouvant rappeler la formation



théorique et son jargon. Les portraits rapportés par Changkakoti mettent aussi en avant la réflexivité dans des perspectives différentes : la réflexivité à travers des concepts théoriques, la réflexivité partant de l'expérience et la réflexivité par le doute. Perez-Roux ne thématise pas la réflexivité « de front », mais les extraits tirés des questions ouvertes du questionnaire en ligne, ainsi que des entretiens, montrent une réflexivité importante et un désir de se raconter, de raconter l'expérience-épreuve qui est en train de se vivre. Pour toutes les personnes ayant participé à ces quatre recherches, les enseignants ont accepté des entretiens de recherche, accepté de répondre à des questionnaires alors que leur temps est compté, qu'ils sont précisément dans une période de survie. Vanini relève que l'une ou l'autre personne font remarquer qu'ils manquent encore peut-être de recul et que la démarche proposée pourrait être intéressante plus tard.

Abordons maintenant la question du visible et de l'invisible que je propose de lier à la réflexivité mais aussi à notre façon de connaître le monde, en particulier dans les sciences tant expérimentales qu'humaines. On ne peut que constater, une fois de plus, la richesse apportée par le croisement des méthodes qualitatives et quantitatives (Couvreur et Lehuède, 2002 ; Paquay, Crahay, & de Ketele, 2006) à travers les questionnaires et les entretiens semi-structurés (comparaison entre entretiens, étude de cas) qui ont été mis en œuvre dans les recherches présentées. Les deux outils pourtant, bien qu'ils permettent des résultats de natures différentes, participent de la même démarche dans le sens que tous deux demandent aux personnes concernées par la thématique de s'exprimer et parfois de se raconter et donc d'adopter une posture réflexive ; se faisant de participer au processus de leur construction identitaire (Bruner, 1991 ; Ricoeur, 1990). La réflexivité suppose une prise de conscience, un regard méta. Mais au fond, on n'a jamais fini de se connaître et d'analyser comment on agit, d'analyser les situations vécues. Dans les récits obtenus, Changkakoti souligne la nécessaire reconstruction par le récit de la transition de l'entrée en profession permettant de donner de la cohérence. Elle distingue aussi le « déjà verbalisé », le « déjà pensé » du « pas encore » verbalisé comportant la présentation de soi comme enseignant, les moments d'émotions et de doutes, la projection dans le futur. Ajoutons encore que pour tout vécu, il y a ce que l'on dit, mais aussi, comme dans l'art du récit japonais, ce qui est suggéré (aux autres et à nous mêmes). Et puis, il y a ce qu'on ne dit pas parce que, par exemple, ce n'est pas encore élaboré. Il y a ainsi ce qui se révèle, ce qui se révélera avec le temps, une fois nourri, épaissi par l'expérience, mais aussi ce qui ne se révélera pas. C'est donc aussi la question de la temporalité, ainsi que de la transformation qui s'ouvre. Un mouvement provoqué par l'entretien ou le questionnaire qui sont tout autant de photographies d'un moment donné dans la carrière d'un enseignant, un mouvement où l'enseignant est acteur. Les chercheurs se munissent de grilles d'analyse, par exemple l'ADAP utilisée par Mosquera et al. ou la grille d'auto-évaluation proposée par Vanini, qui permettent une révélation. C'est aussi le cas lorsque l'on est amené à comparer des entretiens ou des réponses à des questionnaires, nous le voyons par exemple avec Perez-Roux qui



remarque ainsi que certains jeunes enseignants ne voient pas, n'ont pas conscience de certaines épreuves qu'ils sont amenés à vivre (en l'occurrence «l'épreuve intégration»). Elle, pourtant, peut le constater. Peut-être enfin, en plus de procéder par questionnaire et entretien, observer sur le terrain des enseignants pourrait nourrir les réflexions sur les pratiques et les vécus des jeunes enseignants? Je pense notamment à l'observation des pratiques des enseignants interrogés par Perez-Roux. Que fait la moitié des enseignants qui n'a pas trouvé son compte lors de sa formation? Rejeter la formation (pour le dire de façon très générale), est-ce se sentir issu de la cuisse de Jupiter, auto-engendré en quelque sorte, et ainsi ne serait-ce pas une façon de s'émanciper et tenter plus ou moins maladroitement de développer son autonomie?



## Références

- Baillauquès, S. (1999). Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation. In J.-C. Héту., M. Lavoie., & S. Baillauquès. (éd.) *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 1, 18, p.1-21.
- Cattonar, B. (2008). L'entrée dans le métier d'enseignant : un moment important d'élaboration identitaire. In L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau & C. Gervais (Dir.), *Insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 87-103). Québec : Les Presses de l'Université de Laval.
- Champion, F. (2008). *Psychothérapie et société*. Paris : Armand Colin.
- Couvreur, A. et Lehuède, F. (2002). Essai de comparaison de méthodes quantitatives et qualitatives à partir d'un exemple : le passage à l'euro vécu par les consommateurs. *Cahier de recherche*, 176.
- Dubar, C. (2010). *La socialisation*. Paris : Armand Colin.
- Kaës, R. (2004). *Les alliances inconscientes*. Paris : Dunod.
- Labeau, M. (2013). Premiers mois en classe de primaire. *Education & Formation*, 299, p.98-107.
- Maulini, O., & Capitanescu Benetti, A. (2016). Débuter le cœur léger ? *Cahier pédagogiques*, 43, 43, p.33-35.
- Meirieu, Ph. (1993). *L'Envers du tableau. Quelle pédagogie, pour quelle école ?* Paris : ESF.
- Paquay, L. Crahay, M. & de Ketele, J.M (dir) (2006). *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles : De Boeck supérieur.
- Perrenoud, Ph. (1995). Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant. *Recherche et formation*, 20, p. 107-124.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Riopel, M.C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Québec : Presse Université Laval.



## **AXE 3. DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES**





## ***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-SCHNEIDER<sup>1</sup>** (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](mailto: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).

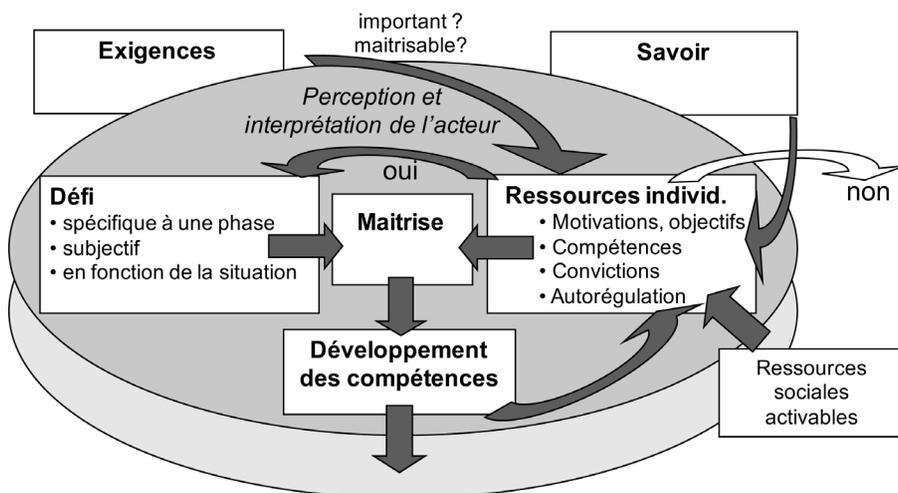


Figure 1 : Processus de perception des exigences professionnelles liées à la professionnalisation des enseignants (Keller-Schneider 2011, 159, d'après 2010, 113).

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.

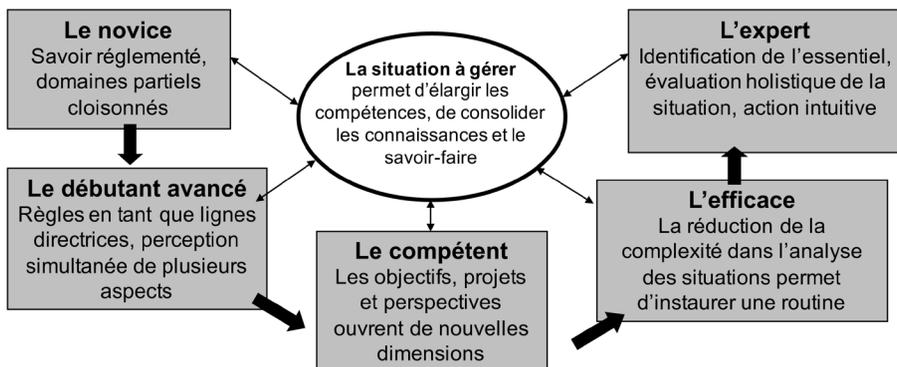


Figure 2 : Modèle développement des compétences, selon Dreyfus & Dreyfus (1986) et Neuweg (2004), extrait de Keller-Schneider (2010, p. 60).



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*<sup>2</sup>), 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><b>Construction de l'identité professionnelle</b></p> <p>Gérer ses propres exigences                      Utiliser et protéger ses propres ressources                      Explorer les possibilités et ressources                      Clarifier son rôle</p>	<p><b>Transmission soucieuse du destinataire</b></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><b>Gestion bienveillante de la classe</b></p> <p>Orienter la dynamique de classe                      Exercer une conduite directe</p>	<p><b>Coopération active avec les autres professionnels partenaires</b></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.

	<b>Compte pour moi...</b> un peu ..... beaucoup	<b>J'y parviens...</b> un peu ..... beaucoup	<b>Me sollicite...</b> 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.

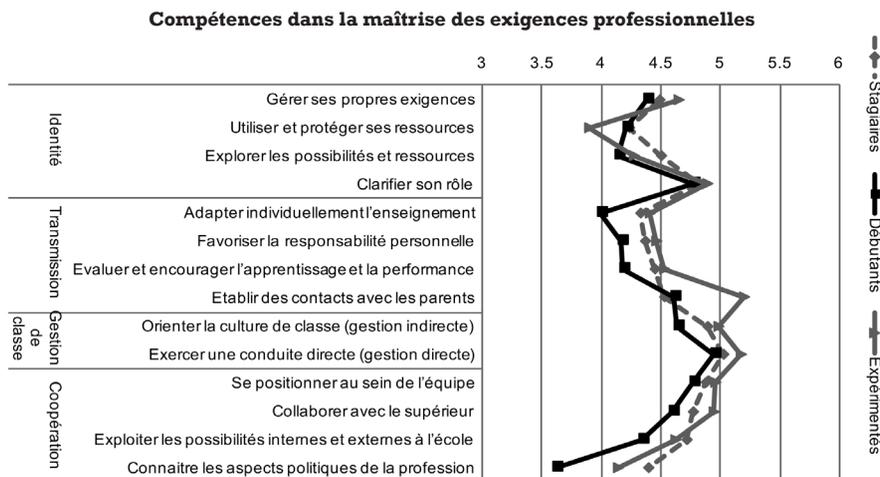


Figure 4 : Compétences perçue dans la maîtrise des exigences professionnelles; comparaison entre enseignants stagiaires, débutants et expérimentés.

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.

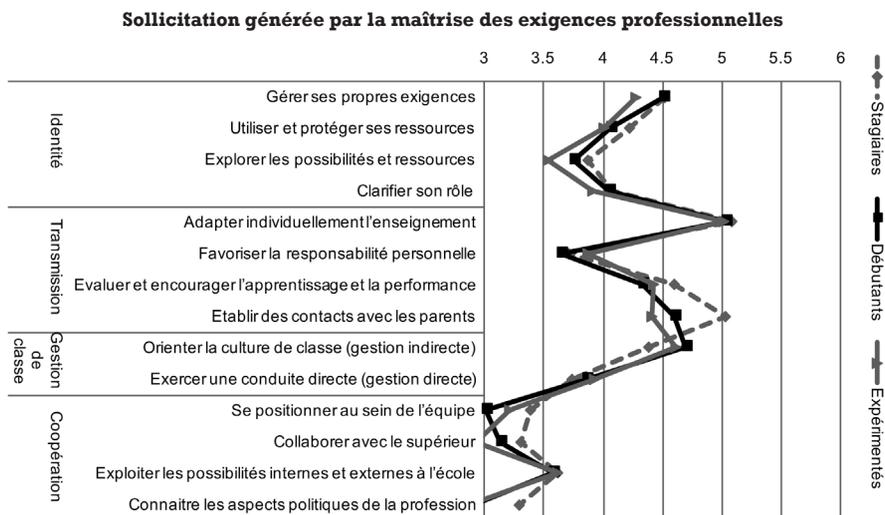


Figure 5: Sollicitation (*Beanspruchung*) générée par la maîtrise des exigences professionnelles; comparaison entre enseignants stagiaires, débutants et expérimentés.

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.

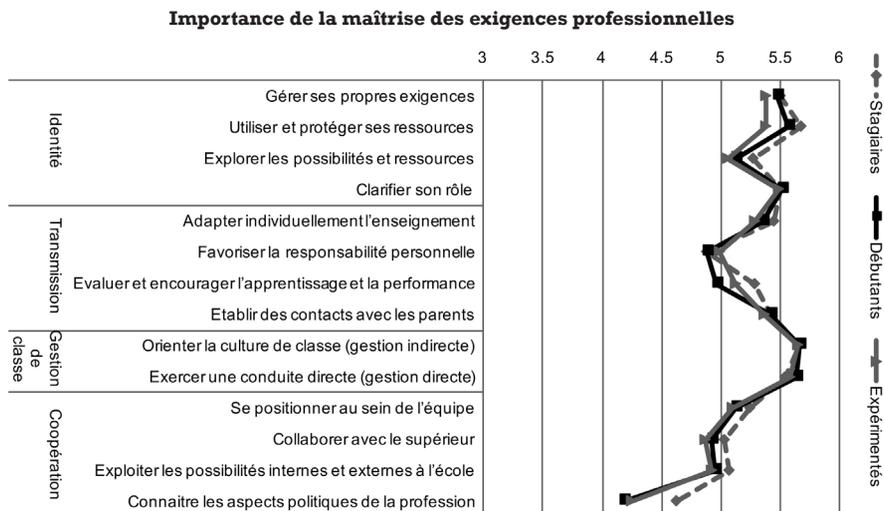


Figure 6 : Importance de la maîtrise des exigences professionnelles ; comparaison entre enseignants stagiaires, débutants et expérimentés.

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*



forment deux autres domaines de développement en début de carrière : leur maîtrise est considérée comme très importante ; le vécu de la compétence et la sollicitation sont à peu près équivalents.

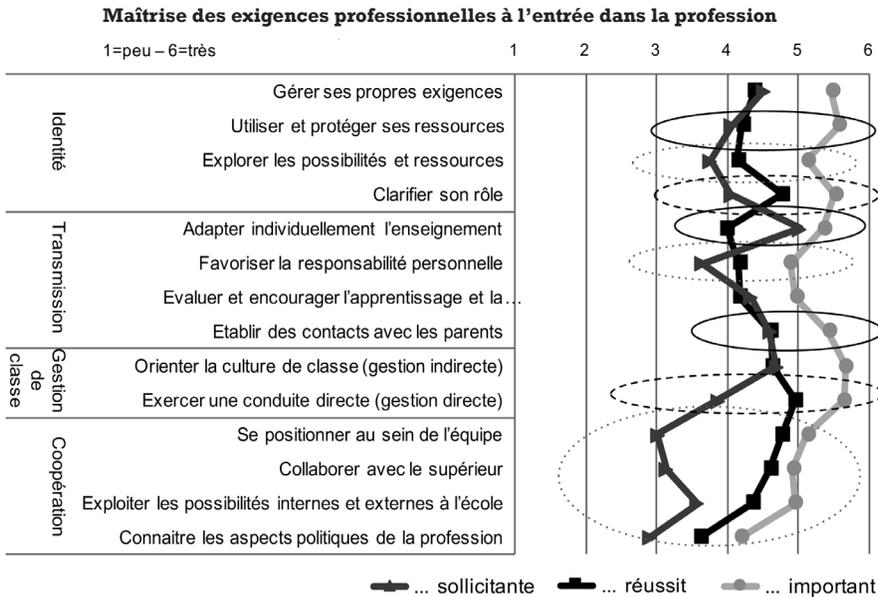


Figure 7 : La maîtrise des exigences professionnelles du point de vue d'enseignants débutant leur activité professionnelle : répartition en domaines de développement (ligne continue), domaines de ressources (ligne discontinue) et exigences de faible importance (ligne en pointillé).

Parmi les domaines de ressources (2), dans lesquels les enseignants débutants disposent déjà de certaines certitudes et routines, on peut citer les exigences de *gestion directe de la classe* et de *clarification du rôle*. Perçues comme très importantes, celles-ci peuvent être maîtrisées avec une compétence jugée bonne et une sollicitation relativement faible.

Les enseignants débutants considèrent d'une importance moindre (3) l'*encouragement de la responsabilité personnelle* des élèves ; ils sont plutôt peu accaparés par cette exigence, c'est-à-dire qu'ils se concentrent davantage sur d'autres exigences et régulent ainsi les ressources dont ils disposent. L'exigence d'évaluer et d'encourager l'apprentissage et la performance des élèves est également jugée moins importante que les autres ; les valeurs de la sollicitation sont, toutefois, supérieures à celles de l'encouragement de la responsabilité personnelle. Les exigences de *coopération active* vont de pair avec une importance et des sollicitations inférieures.



## 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. A 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<sup>e</sup> édition révisée).
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer (6<sup>e</sup> 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 „Coping 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> édition révisée).
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim et Bâle: Beltz (12<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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.



## **Groupes d'analyse de pratique avec des enseignants débutants : quel rôle pour les enseignants formateurs qui les accompagnent ?**

**Isabelle MONNARD<sup>1</sup> et Jacqueline GREMAUD<sup>2</sup>** (Haute Ecole Pédagogique Fribourg, Suisse)

Cette recherche considère la nature des interactions entre des formateurs praticiens (FP) et des enseignants débutants (ED) en situation d'analyse de pratique, afin de mettre en évidence des structures récurrentes apparaissant dans la distribution du rapport « accompagné-accompagnant » et d'interroger le rôle et la posture des FP lors de ces interactions.

Les données issues de quatre séances filmées de groupes de 4 à 6 ED accompagnés d'un duo de FP ont été analysées dans une approche qualitative compréhensive. Les résultats issus de l'analyse des interactions mettent en lumière des schémas organisés dans les tours de paroles établis entre les formateurs et les novices. Une deuxième phase de recherche plus collaborative s'est concrétisée au travers d'un focus group centré sur la posture adoptée par les FP. L'analyse de contenu montre que les FP adoptent des postures d'accompagnement oscillant entre l'animation de groupe et la gestion des situations individuelles.

**Mots clés :** Enseignant débutant, formateur praticien, interactions verbales, posture, accompagnement, analyse de pratique

### **Contexte et problématique**

L'entrée dans le métier est l'une des phases les plus cruciales dans la trajectoire professionnelle de tout enseignant. La nécessité de mettre à disposition un accompagnement dans cette étape délicate n'est guère discutée. Toutefois, les modalités de cet accompagnement questionnent les organismes chargés d'encadrer les novices dans leur insertion professionnelle.

### **L'accompagnement dans le canton de Fribourg**

Dans le canton de Fribourg, la formation continue met sur pied un accompagnement pour les enseignants débutants. Ce dispositif de l'introduction à la profession n'est pas une création *ex nihilo* : alors qu'il a été sous la responsabilité des inspecteurs scolaires pendant plus de deux décennies, il a été rattaché au service de la formation continue à la création de la Haute Ecole Pédagogique de Fribourg en juin 2005.

---

1. Contact : monnardi@edufr.ch

2. Contact : gremaudj@edufr.ch



Des formateurs praticiens (FP) accompagnent les enseignants durant leur première année de pratique et une responsable coordonne les relations entre tous les partenaires impliqués. Parallèlement à la conduite d'une classe primaire au moins à 40%, les FP sont tous titulaires d'un CAS (certificat d'études avancées). Ils interviennent dans un dispositif d'accompagnement qui vise à favoriser l'insertion professionnelle de l'enseignant débutant (ED) dans le milieu professionnel en l'accompagnant dans la gestion de la complexité du métier. Les finalités de ce dispositif consistent à encourager une pratique réflexive, contribuer au développement de l'identité professionnelle et promouvoir la formation continue. Dans ce cadre, les FP ont comme rôle d'accompagner en petits groupes ou individuellement les ED. L'objet de la présente étude concerne plus spécifiquement le positionnement des duos de FP pour soutenir les échanges entre les enseignants débutants durant des après-midi de travail. Ces séances portent le nom de « Groupe d'Analyse de Pratique » (GAP).

## Les groupes d'analyse de pratique

Marcel et ses collaborateurs (2002) présentent les analyses de pratique comme le terreau expérientiel de la formation adulte, alliant les apports théoriques à la pratique verbalisée de l'enseignant, dans un contexte partagé avec des pairs. Mais ils reconnaissent qu'une certaine confusion caractérise la terminologie utilisée dans ce domaine. On peut se demander effectivement si la pratique constitue le véritable objet de l'analyse conduite au sein des groupes d'enseignants débutants. Le concept de la pratique se distingue de celui de l'activité, par le fait que la pratique se limite souvent à la réalisation, à l'accomplissement d'un projet, et qu'elle apparaît comme une activité sociale non-théorisée (Ria, Leblanc, Serres & Durant, 2006). Nous adopterons le point de vue de ces auteurs qui préfèrent le terme d'activité à celui de pratique, lorsqu'ils proposent à l'enseignant d'objectiver une préoccupation extraite de son quotidien professionnel.

L'activité de l'enseignant n'est compréhensible que socialement inscrite dans le contexte où elle se déploie. Dans ce sens, les GAP offrent des espaces et des temps d'échanges permettant à l'enseignant débutant de choisir une situation qui le questionne et l'interpelle suffisamment pour l'encourager à l'explicitier, la dé-construire, la mettre en mots, en exprimant ses doutes, ses peurs, ses besoins, afin de confronter sa représentation personnelle à d'autres logiques émanant de ses pairs et du duo de formateurs.

Contrairement à l'enseignant expérimenté qui peut traiter une information en cours d'action et, de ce fait, improviser une action en réponse aux différentes situations imprévues émergeant de sa pratique quotidienne, l'enseignant débutant se trouve dans un « survival stage » qui l'empêche de se décentrer (Fuller & Brown, 1975). Il a besoin d'un espace et d'un temps de recul pour découvrir les modes d'action qu'il met en œuvre, afin de se doter de nouveaux éléments de connaissances qu'il inscrira progressivement dans ses activités et qui lui permettront de s'adapter à de nouvelles situations, parfois inattendues et déroutantes, voire anxiogènes (Leblanc, 2007).



En interprétant une situation singulière et en lui inférant du sens, l'enseignant débutant est amené à typicaliser une expérience en la couplant à une activité-type conduite dans cette situation particulière. La confrontation de sa représentation de l'activité à celle que ses pairs disent déployer dans des situations similaires renforce le processus de typicalisation. L'association d'une situation spécifique à une action-type, à des émotions-types, à des préoccupations-types devient le point de départ d'un lien fédérateur, qui tend progressivement vers une pratique généralisée. «Typicaliser ses expériences consiste donc à rechercher et à repérer des similitudes et des différences dans son activité afin de gagner en généralisation» (Leblanc, 2007, p. 16). Les hypothèses interprétatives des autres sont retenues – ou non – par l'acteur en fonction de la signification qu'il infère à sa propre activité d'une part, et, d'autre part, à la mise en relation avec d'autres actions du même type émanant de sa communauté professionnelle (Leblanc, 2007 ; Sève & Leblanc, 2003).

Les connaissances résultent de l'identification d'un faisceau de ressemblances et de différences entre diverses expériences. Dans ce cas, comprendre et interpréter une situation consiste à la reconnaître : l'individu s'appuie sur la familiarité des situations rencontrées pour apporter une réponse déjà éprouvée dans des situations similaires. (Sève & Leblanc, 2003, p. 65)

Le processus de typicalisation soutient l'identification de similitudes et de différences en vue de parvenir - ou non - à établir des génériques à partir de situations ayant un air de famille. Notons que ces génériques ne sont pas forcément prescrits en formation, mais qu'ils contribuent à accroître le degré d'adaptabilité de l'enseignant et d'optimisation de ses activités.

Par le langage intersubjectif, né de l'interaction au sein d'un groupe d'analyse de pratique, l'enseignant débutant peut faire émerger des phénomènes et des mécanismes cachés, intervenant dans les relations établies dans une situation de travail singulière et imprévue, et qui peuvent aussi influencer sa représentation de son pouvoir d'action et de contrôle.

L'impulsion en vue d'un changement émergent du contexte professionnel revient prioritairement à l'enseignant débutant qui, face à une situation qu'il juge inconfortable, se trouve contraint de modifier ses habitudes de travail. Cela signifie qu'il accepte de s'impliquer dans un processus de modification de ses activités, certes, mais également de son image du professionnel qu'il s'est façonnée pour lui-même et qu'il va dévoiler aux autres, au risque de fragiliser son estime de soi (Charlier & Donnay, 2007). Dès lors, certaines conditions-cadres doivent être respectées, à savoir :

- la garantie de la confidentialité implique que tout ce qui se dit au sein du groupe reste la propriété du groupe ;
- le choix délicat du matériau de travail, extrait de la situation professionnelle, revient prioritairement à l'enseignant débutant ;



- la prise de conscience de l'impact de l'activité révélée dans cette situation est étroitement dépendante de la réflexion conduite dans le groupe des pairs (Charlier & Donnay, 2007 ; Faingold, 2006) ;
- la procédure de validation est nettement distincte de celle de l'analyse (Faingold, 2006).

Afin que les GAP s'inscrivent dans ce cadre, les séances se déroulent sur la base d'un protocole écrit et connu des enseignants débutants. Cinq fois durant l'année, des groupes de quatre à cinq enseignants débutants sont déchargés de la conduite de leur classe pour participer à ces séances. A tour de rôle, chaque enseignant débutant reçoit le groupe dans son établissement scolaire. L'après-midi commence par un moment d'observation dans la classe, en vue de contextualiser la situation proposée et de prendre en compte les contingences spécifiques à l'espace-classe. La séance se poursuit dans une salle annexe et débute par une auto-évaluation individuelle intitulée « Storyline », outil adapté du modèle de Meijer, de Graaf et Meirink (2010). Chaque enseignant est invité à estimer son ressenti général dans son rapport à lui-même, son rapport aux autres (élèves, collègues, parents...) et son rapport au travail en fonction d'éléments significatifs de sa pratique choisis par l'ED lui-même. Puis, un tour de table permet à chacun de rappeler ce qu'il avait exposé à la dernière séance, le réinvestissement des nouvelles perspectives issues des échanges et l'évolution de la situation. Les enseignants débutants choisissent, parmi les thématiques évoquées durant le tour de table, celle qu'ils souhaitent approfondir. Après une description de la situation par l'ED concerné, les autres membres du groupe posent leurs questions pour entrer dans une démarche de compréhension et pour rendre plus visibles les aspects cachés de la situation. Les FP sont garants du bon déroulement des GAP afin que les enseignants débutants puissent interagir et entrer dans une démarche compréhensive de leur activité. Ils veillent au respect du cadre clairement prédéfini dans le concept de l'introduction à la profession.

D'emblée, il nous a paru intéressant de chercher à caractériser les interactions établies entre les participants des GAP durant le tour de table. Force est de constater que, de l'extérieur, ce qui se passe au sein de ces groupes reste invisible. Dans l'optique d'un développement optimal du dispositif, un éclairage sur l'aspect des interactions nous a semblé important. Le questionnaire initial de notre recherche s'est donc attaché à analyser la nature des interactions durant les GAP, et ceci plus spécifiquement lors des tours de table.

## Etude 1

### L'analyse des interactions verbales

Qu'entend-on par « participants du GAP » ou « cadre dans lequel se déroulent les GAP » ? Pour tenter de cerner ces questions fondamentales pour notre recherche, il nous a semblé important de chercher à comprendre comment se jouent les interactions établies entre les différents membres



en présence. Les participants à l'échange peuvent ainsi être caractérisés par deux rôles dans la situation d'échange : le rôle interactionnel et le rôle interlocutif (Traverso, 2007). Le premier concerne les rôles joués lors de l'échange. Dans notre cas, deux sortes de rôles sont présents : les FP et les ED. Parmi les ED, nous distinguons deux sous-rôles : l'ED acteur, qui est celui qui présente sa situation et les ED partenaires qui sont les autres enseignants présents. Lorsque les échanges ont lieu entre FP et ED, les rôles peuvent être considérés comme complémentaires puisqu'ils diffèrent dans leur statut. Quand ils se déroulent entre les ED, les rôles sont symétriques.

Les rôles interlocutifs concernent les échanges eux-mêmes. Un participant peut être soit l'émetteur d'un message, soit le récepteur direct ou indirect selon que l'émetteur s'adresse directement à lui ou pas. Contrairement aux rôles interactionnels, ces rôles changent constamment durant un échange. Dans les GAP, comme il y a plusieurs participants, tous ne sont pas récepteurs directs, mais ils sont néanmoins des destinataires ratifiés puisqu'ils font partie de facto de la situation. À ce titre, on peut s'attendre à ce que tous apportent de l'attention et de l'intérêt à la conversation et qu'ils ne soient pas de simples spectateurs.

Ces rôles ont un effet sur la nature de la communication entre les participants. L'aspect complémentaire des rôles interactionnels peut ainsi induire des échanges biaisés si cette complémentarité est perçue comme une hiérarchie dans les rôles. Du point de vue interlocutoire, un ED partenaire récepteur indirect peut se sentir exclu à un moment donné et chercher à recentrer la conversation sur lui en prenant le rôle d'ED acteur émetteur.

Au niveau du cadre, les GAP se déroulent dans l'école d'un des ED, à chaque fois différente. Il s'agit donc d'un lieu public, mais à l'écart de l'institution de formation. La durée des échanges n'est pas régie par des limites strictes, elle peut selon les cas être raccourcie ou dépasser le cadre prescrit.

La mise en évidence de ces caractéristiques nous a permis de définir a priori des catégories pour analyser les transcriptions des tours de table lors des GAP en tenant compte des rôles interactionnel (ED acteur, ED partenaires, FP) et interlocutif (émetteur-récepteur). Les rôles interlocutifs ont été utilisés pour caractériser plus précisément les échanges au fur et à mesure de l'avancement du codage. L'analyse conversationnelle (Traverso, 2007) a montré que les échanges de la vie quotidienne présentent des agencements récurrents dans les tours de parole. Identifier si de telles récurrences existent dans les échanges lors des GAP a guidé l'analyse des transcriptions.

Dans une conversation « normale », les tours de parole devraient se succéder sans qu'un participant monopolise la parole. Dans les tours de table, il paraît normal que l'ED-acteur occupe une place plus importante, mais qu'en est-il des autres participants ? Le rôle du FP est-il de gérer les échanges en distribuant la parole ou de susciter la réflexion de celui qui présente sa situation ? Pour comprendre et interpréter le discours dans son



contexte, nous avons opté pour une méthode mixte combinant « analyse de l'information qu'il véhicule, de l'action qu'il suscite et de l'identité qu'il formule » (Duchastel & Laberge, 2014, p. 7).

Sans vouloir aller de manière trop détaillée dans une caractérisation des indices conversationnels qui auraient permis d'identifier sans doute plus précisément émetteur et récepteur, nous avons comptabilisé les tours de parole dans l'ordre : lorsqu'un ED acteur répond à un ED, nous considérons qu'il s'agit d'une interaction entre ces deux participants, sans chercher à savoir si l'émetteur s'adressait vraiment au locuteur qui lui a succédé.

## **Méthode**

Dans le courant du printemps 2014, quatre groupes constitués respectivement de 6, 5 et 2 fois 4 enseignants débutants et accompagnés chacun par deux formateurs praticiens ont été filmés durant la séance du GAP. Les formateurs praticiens se sont chargés de l'enregistrement vidéo des séquences sans aucune intervention tierce. Ainsi, après une courte visite en classe, les membres de chaque groupe ont complété leur storyline, ce qui a permis d'entamer un tour de table dans un premier temps et de procéder à l'analyse d'une situation polarisant l'intérêt de l'ensemble du groupe dans un second temps. La situation d'échanges du tour de table est organisée selon le schéma suivant : un ED prend le rôle du ED acteur et échange avec les 2 FP et les autres ED partenaires, puis un autre ED endosse à son tour le rôle de ED acteur.

L'intégralité des échanges étant retranscrite, nous avons sélectionné plus spécifiquement les échanges discursifs établis entre les membres des quatre groupes durant le tour de table. L'objectif de cette première étape de la recherche étant de caractériser les interactions verbales entre les participants, les énoncés produits par les participants ont été soumis à une analyse conversationnelle en laissant de côté les aspects non verbaux. Les échanges ont été découpés en fonction des actions qu'ils représentent (question, renforcement, explication...), un énoncé correspondant alors à une action.

## **Résultats**

### ***Nature des interactions***

Au moyen du programme Hyper Research, nous avons procédé au découpage des énoncés en unités correspondant à des indicateurs que nous avons testés ensuite pour un premier codage. Ce travail de pré-analyse nous a permis de passer à l'analyse catégorielle proprement dite de la structure des énoncés. Les énoncés recouvraient principalement trois grands groupes d'interventions qui ont servi à définir les catégories : le premier regroupe tout ce qui a trait aux explications, descriptions, justifications ; le deuxième est caractérisé par des questionnements sous différentes formes (question, relance, reformulation,...) enfin le troisième



contient plutôt des apports sous forme de conseils, de prescriptions ou commentaires à propos ce qui a été vu en classe. La Figure 1 fournit une représentation condensée des résultats obtenus pour les 18 tours de table.

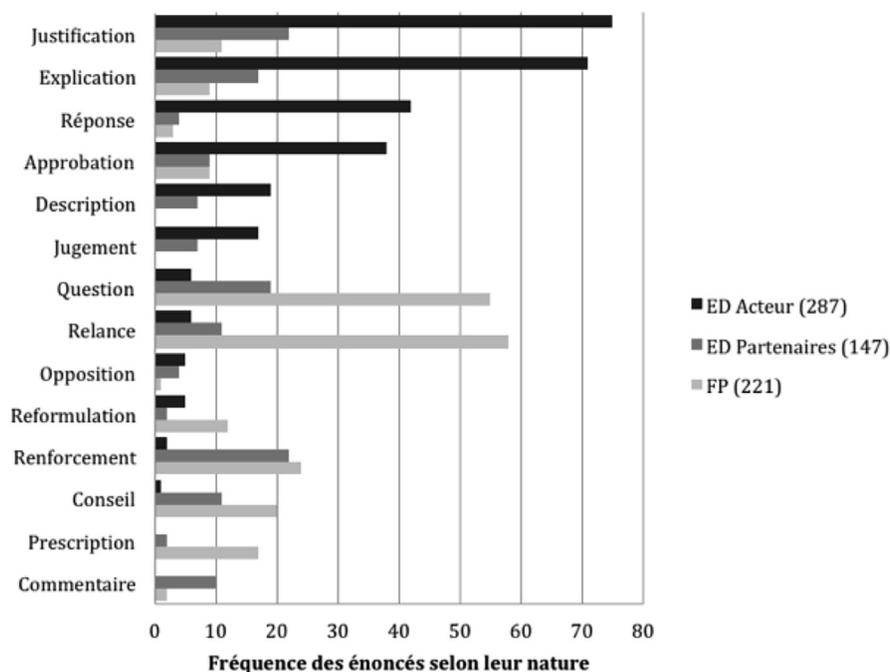


Figure 1 : Nature des interactions entre les participants aux tours de table

Cette première organisation systématique d'énoncés dévoile une utilisation nuancée des catégories en fonction du rôle adopté par le locuteur. Alors que les FP recourent plus fréquemment aux relances (58), questions (55), renforcements (24) et conseils (20), les enseignants acteurs privilégient les justifications (75), les explications (71) et les réponses (42). Les ED partenaires produisent des énoncés de nature variée, mais ils sont ceux qui interagissent le moins. Ce constat apparaît encore plus nettement dans la figure 2 qui présente la distribution des différentes catégories d'énoncés en fonction du type de locuteurs interagissant. Ainsi, durant le tour de table, 55% d'échanges se passent entre les FP et l'ED acteur, contre 22% d'échanges entre l'ED acteur et les ED partenaires et 13% entre les FP et les ED partenaires.

### **Types d'échanges**

L'analyse de la nature des interactions verbales entre les participants a permis de mettre en évidence 5 types d'échanges plus ou moins récurrents (Figure 2). Un échange correspond à la présentation d'un ED acteur et des interventions des autres membres du groupe – les FP et les ED partenaires – durant le tour de table. Nous nommons acteur l'enseignant qui s'exprime sur sa situation actuelle sur la base de sa storyline.

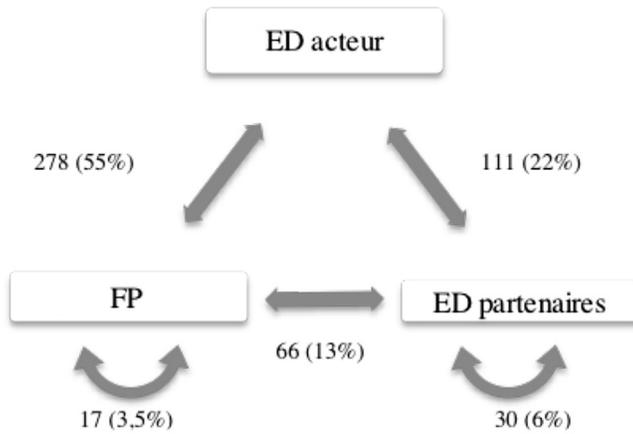


Figure 2 : Répartition des interactions durant les tours de table

Le TYPE 1 est le plus représenté. Il est caractérisé par des interactions où un FP questionne et relance un ED acteur qui répond à ce dernier et explique ses réponses. On retrouve ce type dans près de la moitié des tours de table, parfois entrecoupé d'autres interventions.

Le TYPE 2 apparaît principalement dans un même groupe d'analyse et ressemble au précédent dans le sens où à nouveau les interactions se passent entre un FP et l'ED acteur, mais, dans ce cas, avec des interactions de nature plus variée. Le FP questionne et relance, mais de manière moins systématique en les combinant avec des explications et parfois des renforcements ou des reformulations. L'ED acteur de son côté produit des séquences plus longues sous forme de monologue alternant justifications, explications et réponses.

Le TYPE 3 ne constitue jamais l'entier d'un échange et se présente plutôt sous forme de courtes séquences. On y retrouve des interactions de nature variée entre ED partenaires et ED acteur, avec de nombreuses justifications de ce dernier.

Le TYPE 4 s'inscrit à un moment particulier d'un échange. Il est établi entre les ED partenaires et les FP, sans intervention de l'ED acteur.

Dans le TYPE 5, les types 1, 2 et 3 sont mélangés. Tous les membres du groupe interagissent sous formes d'échanges plus diversifiées et moins linéaires.

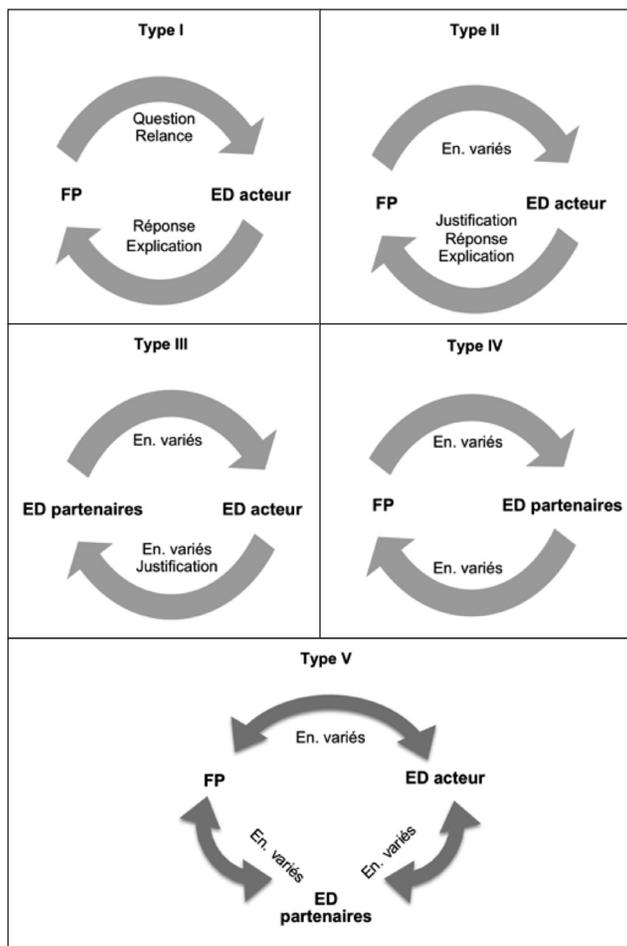


Figure 3 : Cinq types d'échanges durant les tours de parole

### **Rôle des FP dans les interactions**

Nos résultats mettent en évidence l'importance des interventions du FP par rapport à la place laissée aux autres participants. On peut donc supposer que la posture du FP joue un rôle majeur sur la structure des interactions et en conséquence sur la nature même des GAP. Ainsi, selon le type prédominant, les échanges peuvent se présenter plutôt de manière linéaire et singulière et conduits principalement par le FP (TYPE 1) ou alors de manière complexe et variée avec une prise en charge collective (TYPE 4). Ce moment du tour de table qui paraissait très codifié et plutôt homogène d'un groupe à l'autre est apparu en fait comme un élément beaucoup plus complexe fonctionnant comme un révélateur de différents positionnements des FP présents. La mise en évidence de ces cinq types d'interaction constitue une grille de lecture qui a permis une prise de conscience du rôle de la posture adoptée par les FP.



Après consultation de ces premiers résultats par l'ensemble des FP, la question de leur rôle est devenue centrale dans la réflexion. Les questions relatives au contenu abordé ont laissé la place à une problématisation autour du rôle des FP et à la posture adoptée au sein des interactions. Après plusieurs années de pratique, l'ensemble des FP a exprimé le souhait de réfléchir à cette question et d'entrer dans une démarche de développement professionnel qui a pris la forme à la fois d'un nouveau projet de recherche et de la mise en place d'une formation. Une deuxième phase de la recherche s'est donc mise en place, en associant les FP au processus même d'élaboration du questionnement. Cette co-construction ainsi que le double objectif visé de production de connaissance pour les chercheurs et de développement professionnel des FP correspond bien à ce que Desgagné (1997) considère comme des principes fondamentaux de la recherche collaborative.

Cette étape de la recherche s'est déroulée dans un va-et-vient entre le terrain et la construction théorique. Nous avons opté pour une démarche inductive qui, à partir de l'analyse des pratiques, nous a permis de construire l'objet d'étude et non l'inverse. Cette optique garantit une ouverture aux interactions entre les sujets et le contexte dans lequel ils évoluent, sans les enfermer dans des catégories préétablies. Ce qui nous intéresse c'est la manière dont les acteurs conçoivent et interprètent la réalité qui les entoure et comment ces représentations influencent leur façon d'agir (Morrisette, 2010). «La recherche collaborative, en ce sens, s'articule autour de projets dont l'intérêt d'investigation repose sur la compréhension que les praticiens, en interaction avec le chercheur, vont construire autour de l'exploration, en contexte réel, d'un aspect qui concerne leur pratique professionnelle» (Desgagné, 1997, p. 373).

La manière dont les FP animent les GAP, s'adaptent au groupe et problématisent les situations présentées dépend forcément du contexte dans lequel ils interviennent et de la perception de leur rôle. Comprendre le positionnement des FP par rapport au double rôle de collègue et de formateur d'ED a été à la source de notre questionnement.

Le but n'est donc pas ici de décrire ce que font les FP dans les GAP, mais de comprendre ce qui sous-tend leur fonctionnement. Leur fonction de formateur praticien se distingue de celle d'enseignant et de celle de maître de stage qu'ils occupent parfois également. Quand ils sont dans leur classe toutefois, ils sont des enseignants comme ceux qu'ils accompagnent, ce qui peut les placer dans une position inconfortable ou en tout cas questionnante. Quelle est donc la particularité de cette fonction d'accompagnement du point de vue des acteurs en situation ? Comment ces derniers la définissent-ils et quel rôle s'attribuent-ils ? Tenter de répondre à ces questions constitue le cœur de la deuxième partie de l'article. Dans un premier temps, nous proposons un cadrage autour du concept d'accompagnement que nous confronterons à la définition construite par les FP.



## Etude 2

### Rôles et postures dans l'accompagnement

La posture des formateurs praticiens au sein des GAP semble donc fluctuer au fil des interactions, ce qui peut jeter un flou dans l'utilisation que l'on fait de la notion-même de l'accompagnement. Selon la logique privilégiée, l'accompagnement peut alors s'apparenter aussi bien à de la formation, de l'enseignement, que de l'aide ou du conseil, voire de la gouvernance (Paul, 2009).

Selon Vial et Caparros-Mencacci (2007), la confusion ne viendrait pas du mot lui-même, mais plutôt du système de références dans lequel l'inscrit le locuteur qui l'emploie. Plutôt que de choisir telle ou telle posture dans l'accompagnement, il est préférable de se doter de points de repères précis pour adopter la posture d'accompagnant en cohérence avec une situation donnée (Thuilier, Goloubieff, & Vial, 2014).

À ces distinctions d'ordre épistémologique, Paul (2004) ajoute une conception polymorphe du concept qui a engendré, aux dires de l'auteure, une prolifération de nouveaux termes qu'elle classe dans une nébuleuse de pratiques de l'accompagnement. Ces termes s'organisent autour de trois axes : conduire à savoir « accompagner (qqn) quelque part », guider « accompagner (qqn) en montrant le chemin, en veillant à la marche » et escorter qui veut dire « accompagner pour guider, surveiller, protéger (ou honorer) en protégeant la marche » (2004, p. 68). L'auteure précise que ces trois idées ou régions sémantiques de la notion de l'accompagnement sont tout à la fois distinctes et articulées les unes aux autres par des zones de recoupement, à savoir *l'idée de surveiller* sise entre conduire et escorter/protéger, *l'idée d'éveiller* entre conduire et guider et *l'idée de veiller-sur* située entre guider et escorter/protéger (Figure 4).

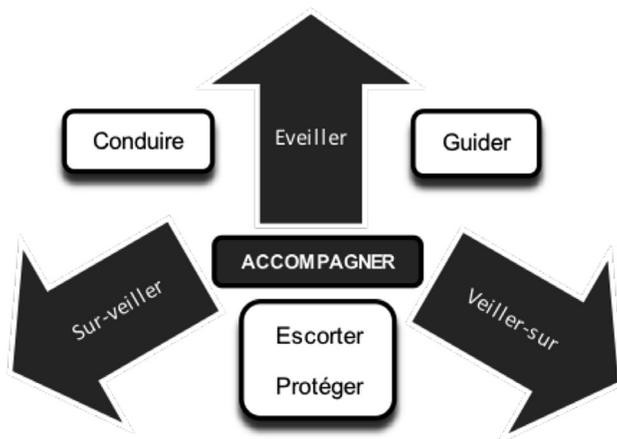


Figure 4 : L'accompagnement d'après Paul (2004, p. 148)



Paul (2004, p. 148) précise que conduire-accompagner renvoie à une idée de transmission d'influence dans un sens vertical alors que guider s'approche d'une idée de confluence, «se jeter ensemble au même endroit», avec comme point de mire un projet, une visée, une vue du passage à franchir ensemble. On retient de ce modèle que accompagner-conduire tend à orienter de manière directive et à faire aller dans un certain sens ; guider-accompagner vise plutôt à «mettre en état de voir clair» le chemin à prendre (2004, p. 70). Quand on guide, on délibère sur le chemin à prendre avec l'accompagné. Tandis que lorsqu'on conduit, l'accompagnant est garant du chemin à suivre, sans s'en référer à l'accompagné. L'escorte, quant à elle, place l'accompagné dans une situation de vulnérabilité, de défaillance possible ou de faiblesse ; l'accompagnant doit amortir le choc, quitte à reconstruire.

A l'instar de Paul (2004), bon nombre d'auteurs s'accordent à reconnaître l'accompagnement comme une activité professionnelle complexe continuellement en tension : d'un côté la relation à autrui et de l'autre la mise à distance avec celui-ci (Biémar & Castin, 2012 ; Vivegnis, Portelance, & Van Nieuwenhoven, 2014). L'ambiguïté de la posture de l'accompagnateur dans les GAP réside fort probablement dans l'articulation de ces mouvements opposés et complémentaires à la fois, et ceci à plus forte raison que la pratique du FP est inscrite dans un cadre institutionnel qui prescrit l'accompagnement en alternant des phases de contrôle en tant qu'enseignant collègue-expert et des phases de non-contrôle en tant qu'enseignant pair-accompagnant. Ce paradoxe se trouve renforcé par le fait que la relation à l'accompagné vise à le rendre seul maître de son projet, avec comme but ultime pour l'accompagnant, celui de ne plus exister (Biémar, 2012).

C'est un mouvement de l'accompagnant vers l'accompagné, dans le besoin d'apprendre de l'autre les déterminants de sa situation, pour ajuster sa vision à la sienne en entrant dans une démarche compréhensive et au final disparaître afin de ne pas le supplanter (Paul, 2004). Comme le notent Thuilier, Goloubieff & Vial (2014), l'important pour le formateur n'est pas de choisir une seule et unique posture dans le continuum accompagner-contrôler, mais de se situer dans ces deux logiques et de l'annoncer clairement. La logique de contrôle et la logique d'accompagnement ne s'excluent pas, mais ne peuvent pas non plus se conjuguer de manière indifférenciée. Pour un formateur accompagnateur gestionnaire de groupe, le défi consiste à accepter d'être en tension, autrement dit, à accepter d'être au cœur de cette dynamique. C'est tout le paradoxe de la posture de l'accompagnant : «détenteur de savoirs différents de ceux qu'il accompagne tout en détenant une expertise dans le même secteur professionnel que les personnes accompagnées» (Boucenna, 2012). Pellegrini (2010) note que différents rôles de l'accompagnant peuvent coexister sur un axe opposant deux termes antagonistes, à savoir une tendance plus réflexive et actuelle versus une tendance plus transmissive et traditionnelle. Selon Boucenna (2012), l'analyse des postures offre une grille de lecture permettant de situer avec sûreté son curseur sur le continuum de l'accompagnement.



Autrement dit, l'accompagnant peut adopter deux postures s'inscrivant chacune dans un cadre référentiel particulier, sans être contraint de faire un choix exclusif, mais à condition toutefois de pouvoir justifier l'orientation qu'il a choisie en se référant à des points de repères explicites, en cohérence avec la situation et dans laquelle il a inscrit son activité d'accompagnant. Dans le même ordre d'idées, Vial & Caparros-Mencacci (2007) décrivent la notion de posture comme étant incarnée dans le temps et dans une situation précise. La posture s'approche d'une manière d'être, d'une attitude située, selon les auteurs, alors que la position s'inscrit dans un processus temporel et spatial. À leurs yeux, «la posture se joue, la position se tient, comme un rang» (Vial & Caparros-Mencacci, 2007, p. 91). Selon Ardoino (1990), la posture adoptée par un acteur social est étroitement liée aux caractéristiques de la situation en elle-même ainsi qu'aux représentations que les autres membres du système s'en sont fait. Ainsi, le professionnalisme de l'accompagnateur se jauge à l'aune de l'adéquation de la posture choisie – volontairement ou non – en fonction de la situation, du temps et des représentations des membres en présence. Pour conclure, avec Altet (2008) nous retiendrons que la posture du formateur praticien accompagnant est celle d'un tiers-passeur, d'un «go-between», tout en gardant en tête que la qualité de la relation et la réciprocité sont à la base d'interactions constructives.

## Méthode

La méthode du focus group a été choisie pour recueillir les représentations des FP. Cette méthode offre l'avantage de permettre l'émission de toutes les opinions tout en suivant l'argumentaire qui se construit dans un groupe. Elle est particulièrement pertinente lorsque les individus qui participent à l'entretien partagent une expérience commune et poursuivent des objectifs similaires. Comme le suggère Mucchielli (1996), les rencontrer en groupe plutôt que de manière individuelle permet une prise de conscience collective pouvant amener des élaborations plus intéressantes. Ce ne sont pas en soi les représentations de chaque FP qui nous intéressent, mais bien la manière dont le groupe conçoit les GAP et son rôle dans ceux-ci. Les échanges peuvent déboucher sur un débat qui permet d'explicitier de manière plus approfondie les éléments évoqués par chacun. Dans cette optique et afin de favoriser au maximum les interactions entre les participants, une grille d'entretien aussi réduite que possible a été élaborée.

Tous les formateurs praticiens de l'introduction à la profession, 5 femmes et 3 hommes, ont accepté de nous faire part de leur rôle et de leur posture dans la conduite des groupes d'analyse de pratique dans un focus group. La chercheuse non impliquée dans le service de l'introduction à la profession a présenté la démarche d'investigation à l'ensemble de l'équipe et posé les questions durant les échanges. La chercheuse responsable de l'introduction à la profession a assisté à la séance, mais sans participer aux débats. Sa double posture de chercheuse et de responsable du dispositif l'a contrainte à prendre le recul nécessaire afin de ne pas se trouver face aux FP simultanément en train «de faire de la recherche» et «d'être en recherche» (Vinatier



& Morissette, 2015). Les questions d'entrevue ont été élaborées en ciblant le but des GAP et de l'accompagnement de l'introduction à la profession ainsi que les représentations des membres de l'équipe de la fonction et du travail de FP. L'enregistrement audio du focus d'une durée de 75 minutes a été retranscrit et analysé en laissant la place aux catégories émergentes. L'analyse du contenu (Bardin, 2011) repose sur cinq axes à savoir le point de vue des FP concernant leur cadre de travail, les freins pressentis, les objectifs du dispositif ainsi que leur rôle et leur posture par rapport aux enseignants débutants accompagnés. Cette première catégorisation a permis d'esquisser une vue cohérente et nuancée – une théorie émergente selon le sens de Glaser & Strauss (1967) – destinée à comprendre comment les FP conçoivent leur rôle et leur posture dans leur activité d'accompagnant en situation de GAP. Le schéma de Paul (2004, voir Figure 4) a constitué une grille d'analyse qui nous a permis de mettre en lumière les diverses conceptions de la posture que les FP disent privilégier dans l'accompagnement.

## Résultats

### *Les postures des FP dans l'accompagnement*

En préambule, notons que, pour les FP, l'accompagnement ne peut se déployer que dans une relation de confiance «*Et puis une des capacités, c'est de réussir à créer un lien avec la personne. Avoir une certaine empathie. Ouais, échanger. Parce que si on est ... si on n'a pas très envie d'aller vers une personne qui est très enfermée...*» (FP3). L'analyse des propos des FP montre d'emblée que ces derniers se défendent d'adopter une posture unique et stable durant tout le tour de table. Au contraire, ils la décrivent comme fluctuant au gré des échanges. A l'éclairage de la schématisation de Paul (2004) (Figure 5), les diverses significations accordées par les FP à leur posture d'accompagnateur oscillent entre deux pôles distincts, l'un orienté sur la gestion du groupe et l'autre sur la gestion des situations individuelles. Au sein de ces deux tendances, les formes d'accompagnement se déclinent sur une vaste palette.

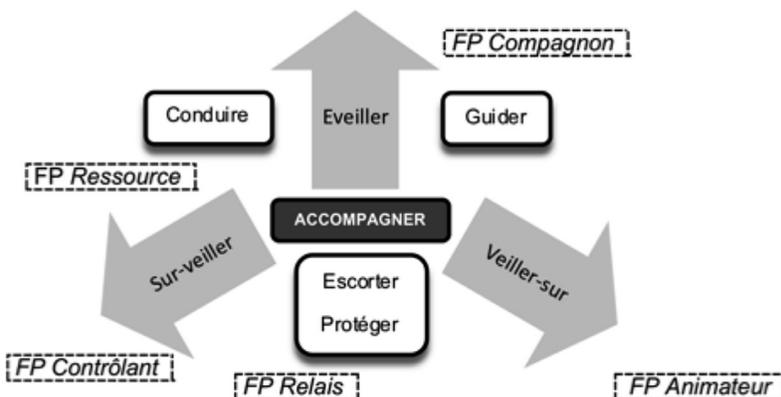


Figure 5 : Les postures des FP durant les tours de table



## **Accompagnement orienté sur la gestion de groupe**

### **FP Animateur**

Dans cette perspective, les FP se concentrent en priorité sur l'organisation des échanges au sein du groupe. Tout l'art de l'animateur du GAP consiste à «mener le débat sans prendre trop de place» (FP7). Dans ces cas-là, les FP se définissent comme les alter ego des ED, les collègues praticiens toujours disponibles mais non-interventionnistes, «la balle étant toujours dans le camp du jeune» (FP6), «être un truc un peu en stand by, là, heu... disponible, mais qui ne soit pas systématiquement là» (FP1). Les FP animateurs se décrivent comme garants du cadre prescrit et de la régulation du flux des échanges, mais se refusent à porter la responsabilité du contenu des échanges. Bien que présents dans le tour de table, ils disent éviter de s'impliquer eux-mêmes dans les interactions en tant que formateurs experts : «Voilà, on participe, on est là, oui, mais, ça pourrait très très bien fonctionner sans nous» (FP3). La conduite des échanges relève alors de la compétence des ED, le FP se mettant en situation d'observateur externe : «On a un moment où on peut se mettre en retrait. On se dit là, il y a une bonne stratégie !» (FP2).

### **FP Contrôlant**

L'exercice de l'accompagnement ne peut se soustraire de la dimension de contrôle et de surveillance qui incombe d'office à des collègues FP chevronnés et experimentes lorsqu'ils se trouvent face à un groupe de novices confrontés aux aléas du métier. Le FP revêt en quelque sorte le rôle de celui qui veille au grain en mettant tout en oeuvre pour que le groupe interagisse : «La mayonnaise elle prend, ou elle ne prend pas, elle tranche, on n'est pas toujours... en tout cas, moi je me sens pas toujours très outillée pour forcer la mayonnaise à prendre. [...] On pose une question, on amène à se questionner autour de ce qu'on a vu, pour que la chose soit discutée et que la personne parte différemment» (FP4).

Le dilemme qui se pose alors aux FP consiste à préserver la neutralité qu'ils veulent maintenir dans l'exercice de leur rôle, tout en garantissant le respect des contraintes requises par l'application du cadre prescriptif du GAP : «Tout en restant dans une espèce d'exigences, on a quelque chose à atteindre. Des fois, même si ça dérange, il faut qu'on arrive, que ça plaise ou pas» (FP5). La dimension de contrôle spécifique à certaines postures de l'accompagnement est motivée tant par des enjeux liés à l'optimisation du développement professionnel individuel que par des enjeux institutionnels et prescriptifs spécifiques au travail.



## **Accompagnement orienté sur la gestion des situations individuelles**

### **FP Relais**

Face aux situations individuelles complexes, l'accompagnement requiert un positionnement éthique incontournable : « *Alors s'il y a notion de danger, on va essayer un petit peu de forcer la porte* » (FP1). Dans cette optique, le FP dit devoir faire preuve d'une capacité d'écoute et d'une sensibilité accrues afin de n'omettre aucun signe annonciateur de détresse de la part d'un membre du GAP : « *Essayer d'entendre ce que l'enseignant ne veut pas nous dire... donc une sensibilité ou être attentif aux signes. Cela peut être verbal ou non-verbal, ça peut être de toutes sortes, ou effectivement ce qui se dégage de la classe. Donc là, on a... les radars qui sont en alerte* » (FP5). Pour protéger l'ED, le FP l'escorte vers une autre ressource correspondant à ses besoins : « *Dans les cas extrêmes où c'est vraiment grave, rester à notre fonction qui est heu... simplement à ce moment-là une fonction de relais. On relaie l'information, on donne nos observations, on en parle avec l'enseignant débutant, on dit ce qu'on va faire [...] donc on relaie pour ne pas laisser la situation se détériorer et devenir insupportable ... pour l'enseignant débutant* » (FP5). Ainsi, la relation symétrique est maintenue, ce qui permet au FP de préserver son rôle de collègue.

### **FP Ressource**

Le FP partage avec les ED ses savoirs au sujet d'outils concrets et de ressources pratiques, ce qui l'oblige à mettre constamment à jour ses propres connaissances, « *ce qui demande de notre part d'être au courant de toutes les dernières choses qui arrivent pour pouvoir délivrer le message le plus juste possible* » (FP8). Sous cet éclairage, le FP se définit lui-même comme « *un réservoir (...) à qui ils [ED] peuvent dire ce qu'ils ont à dire et puis qui est là pour les soutenir si c'est nécessaire* » (FP3). S'il se défend de livrer clé en main des solutions aux problématiques des ED, le FP reconnaît que, lorsqu'il s'agit d'échanges de ressources concrètes entre professionnels, il est plus aisé d'aller droit au but : « *C'est vrai qu'il y a des ressources, c'est clair ! Où trouver quel document ? Et bien on va pas chinoiser et puis on va dire où le trouver et puis voilà ! ... ça c'est plutôt les ressources administratives, les choses physiques, si on veut bien* » (FP7).

### **FP Compagnon**

Dans cette situation, le FP fonctionne comme un compagnon cherchant à susciter un questionnement qui doit impérativement provenir de l'ED : « *De faire en sorte qu'eux nous fassent des demandes. Mais pas nous qui allons leur dire « Il faut faire ça, faire ça, faire ça »* » (FP2). Il s'agit pour le FP d'éviter de proposer SA solution à une problématique donnée comme modèle de référence garantissant une réussite à tous les coups. « *Si on a réussi à créer ce dialogue dans le groupe où chacun amène, notre proposition fait partie d'une série de propositions. Après, elle peut être prise ou pas. Donc, là que l'on soit prudents heu... notre expérience, dire « Voilà, cette solution, elle va*



*marcher dans tel contexte, dans ma classe pour telle ou telle raison». Mais, cela ne veut pas nécessairement dire que c'est la seule solution et la bonne solution» (FP6). Au fond, le FP considère que le savoir professionnel est propriété de l'ED, reste pour le formateur à guider l'ED vers cette prise de conscience : «Et puis là peut-être où on a notre rôle à jouer, oui, c'est justement leur faire prendre conscience qu'ils peuvent le faire eux! [...] Il faut juste leur donner le temps et la possibilité de voir, ou d'entrevoir la possibilité de le faire! Leur faire prendre conscience qu'ils peuvent le faire eux-mêmes qu'ils sont leur propre acteur» (FP5).*

## Discussion

Les FP occupent une part importante dans les interactions, en tout cas dans les tours de table, alors que dans leurs pratiques déclarées, ils considèrent «qu'un GAP réussi, c'est celui où ils ont peu parlé» (FP1). Se décrivant comme des «collègues pareils à eux [ED]» (FP3) et réfutant énergiquement toute différence les distinguant des ED, ils peinent toutefois à se convaincre eux-mêmes : «Si on veut faire croire à cette idée de collègue, il faut qu'à un certain moment, on arrive aussi à se mettre dans cette position-là» (FP1). Cette différence est cependant un fait établi : bien que le statut professionnel des deux protagonistes enseignants soit identique, leur degré de maîtrise du métier, le cumul de leurs savoirs expérientiels ainsi que leur formation d'accompagnateur d'adultes les différencient immanquablement de leurs pairs novices. Adopter une posture de compagnon suscitant la réflexion, sans délivrer une solution comme étant la seule valide, provoque un recours inconscient mais récurrent à des stratégies proches de la maïeutique.

Ce constat interroge le rôle de la formation des accompagnants des enseignants – débutants ou non – dans laquelle on avantage essentiellement le questionnement, au détriment de la valorisation des compétences de l'enseignant chevronné. Donner quelque chose c'est empêcher l'autre d'apprendre par lui-même, c'est donc mal. Force est de constater que c'est le message institutionnel auquel est généralement soumis tout formateur. Ainsi, les FP entendent qu'ils ne doivent pas prendre trop de place, alors qu'ils ont pourtant un statut particulier qui les met d'office dans une position dissymétrique dans les interactions : la position se tient comme un rang ou un statut dans l'organigramme de l'institution, alors que la posture se joue comme un rôle (Vial & Caparros-Mencacci, 2007). Reste que dans leur représentation, les FP paraissent assumer difficilement cet écart, préférant se déclinier comme l'alter-ego des ED.

On peut également se demander, lorsque le rôle du «bon enseignant» déborde sur celui de formateur expert, si les FP ne se retrouvent pas contraints de reproduire dans les GAP une gestion de groupe assez proche de celle d'une classe. Dans ce cas de figure, on observe une posture d'animateur contrôlant cherchant à garantir la cohésion du groupe pour éviter qu'un membre ne se mette à l'écart, en dehors du cadre prescrit. Le FP met des limites, cadre, surveillance et contrôle la régulation des échanges, un peu comme il le ferait à l'école.



A contrario, le FP affiche parfois une posture « caméléon » qui s'adapte à tout et qui pourrait s'apparenter à une stratégie pour chercher à protéger et à « se » protéger. Toutefois, si la relation sécurisée est fondamentale dans le bon fonctionnement des GAP aux dires des FP, il reste que le climat dépend avant tout des ED : ce sont les ED qui « donnent la couleur au groupe ! » (FP4) « Après on leur dit aussi qu'ils peuvent passer 5 après-midi barbants parce qu'ils ne veulent rien en faire, ou passer 5 passionnants parce qu'ils s'investissent. On leur laisse aussi cette responsabilité-là quand même. On n'est pas seul à tirer dans le groupe. On en fait partie, mais on n'est que deux éléments » (FP8).

Les profils dégagés (Figure 5) montrent d'ailleurs combien il est malaisé pour les FP de quitter leur rôle d'enseignant ou de collègue praticien pour adopter une posture de formateur en tant qu'enseignant chevronné. Cette difficulté à prendre un rôle d'expert vis-à-vis d'un novice se trouve renforcée lorsque, dans sa propre classe, le FP est confronté aux mêmes difficultés avec des moyens qui ne permettent pas de les résoudre : « La culpabilité ! Donner des conseils alors que toi, dans ta classe, cela ne fonctionne pas du tout et ce n'est juste pas le style d'enseignement que tu fais (...) tu as le sentiment de malhonnêteté » (FP3). Cela questionne leurs représentations du « bon » enseignant qui semble devoir tout réussir, peu importent les composantes du contexte dans lequel il enseigne. En fait, quel que soit son degré d'expertise ou d'inexpertise, l'enseignant se trouve souvent confronté à une gamme étendue et contrastée de situations imprévisibles et inexplorées pour lesquelles nulle application de protocoles d'action n'est envisageable, contrairement à d'autres professions (Nault, 1999).

## Conclusion

Les deux études réalisées avaient pour objectif de clarifier le rôle et la posture d'enseignants formateurs amenés à accompagner des enseignants débutants dans des groupes d'analyse. Les résultats ont montré que les FP occupent une place prépondérante dans les interactions à travers des rôles d'accompagnants fluctuant selon les situations.

L'accompagnement décrit par les FP a levé le voile sur un certain nombre de tensions, telles que celles mises en évidence par Biémar (2012), Vial et Caparros-Mencacci (2007) et Vivegnis et al. (2014). Ces tensions influencent le choix de logiques sous-tendant les différentes postures d'accompagnateurs, ce qui ne représente pas en soi une entrave à leur action, à condition toutefois de les identifier et de les expliciter aux membres en interaction dans les GAP. Sans cette mise à jour des intentions justifiant l'adoption d'une posture plutôt qu'une autre, ambiguïté et confusion risquent fort d'altérer la relation dans l'accompagnement et de contraindre les FP à interpréter, bien malgré eux, un premier rôle dans le fameux « jeu de dupes » dénoncé par Thuillier et ses collaborateurs (2014), consistant à laisser planer le doute sur la logique sous-tendant son accompagnement. Nous avons également convoqué la nécessité de faire émerger des points de repère explicites dans les interactions pour que les FP parviennent à se situer et



à argumenter le choix de leur posture d'accompagnant. Ultérieurement, il serait intéressant de chercher à savoir si la formation continue consécutive à l'étude 1 et sollicitée par les FP a ouvert de nouvelles perspectives dans leur représentation de leur rôle d'accompagnant durant les GAP. Notre recherche a mis en lumière une définition collective de l'accompagnement des ED par les FP. Il serait intéressant de poursuivre la démarche pour voir quelle part de ce collectif subsiste de manière singulière.

Notons que si ces tensions exercent des influences sur les postures des FP qu'ils n'ont ni choisies, ni souhaitées, elles les forcent à quitter le rapport d'altérité et d'équité à l'égard des ED dont ils se prévalent, rapport quelque peu biaisé compte tenu de leur formation et de leur expérience. Par trop ou trop peu d'espace, la relation entre les novices et leurs compagnons réflexifs s'en trouve altérée (Donnay & Charlier, 2008). De fait, une distanciation entre les acteurs impliqués dans les interactions des GAP en fonction de leur rôle respectif se révèle propice à la réflexivité. Si la pratique évoquée par le professionnel novice fait écho à la pratique de l'accompagnant simultanément praticien et formateur, c'est bien le côté du formateur expert qui doit prendre la relève dans la posture du FP enseignant collègue pour instaurer une démarche réflexive dans les interactions. Trop proche ou trop éloigné, le statut de FP, qui tend à s'apparenter à celui du compagnon réflexif décrit par Donnay et Charlier (2008), risque plutôt de se confondre avec celui du novice ou, à l'opposé, de s'en éloigner, voire de s'en détacher.

La mise en lumière de la dialectique née des jeux de tensions établies dans les interactions ED et FP offre de nouvelles perspectives pour mieux cerner certains mécanismes cachés sur lesquels se fonde l'accompagnement conduit durant les GAP. C'est la prise de conscience de cette dimension polymorphe de l'accompagnement qui peut soutenir les FP dans l'acceptation du rôle parfois ambigu et paradoxal véhiculé dans leur mandat de collègue enseignant simultanément praticien et formateur. Finalement, on pourrait de la même manière questionner la posture adoptée par la chercheuse impliquée tant dans le dispositif de l'introduction à la profession que dans l'accompagnement des formateurs praticiens.



## Références

- Altet, M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, & L. Paquay, *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (p. 91-105). Bruxelles : De Boeck.
- Ardoino, J. (1990). Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant. Repéré à [http://www.arianesud.com/bibliotheque/aa\\_auteurs/ardoino/ardoino\\_postures\\_et\\_impostures\\_19902](http://www.arianesud.com/bibliotheque/aa_auteurs/ardoino/ardoino_postures_et_impostures_19902).
- Bardin, L. (2011). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF
- Biémar, S. (2012). Accompagner un groupe d'enseignants dans une école : une grille de compétences. In É. Charlier & S. Biémar, *Accompagner : Un agir professionnel* (p. 17). Bruxelles : De Boeck.
- Biémar, S. & Castin, J. (2012). La posture singulière d'un pair accompagnateur. In E. Charlier & S. Biémar, *Accompagner : Un agir professionnel* (p. 35-55). Bruxelles : De Boeck.
- Boucenna, S. (2012). Questions, enjeux et dilemmes d'une accompagnatrice dans un contexte d'innovation. In E. Charlier & S. Biémar, *Accompagner : Un agir professionnel* (p. 77-90). Bruxelles : De Boeck.
- Charlier, E. & Donnay, J. (2007). La subjectivité du praticien en regard du matériau analysé. In F. Cros, *L'agir innovatif. Entre créativité et formation* (p. 121-133). Bruxelles : De Boeck. Repéré à [http://www.cairn.info/resume.php?ID\\_ARTICLE=DBU\\_CROS\\_2007\\_01\\_0121](http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=DBU_CROS_2007_01_0121)
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393. <http://doi.org/10.7202/031921ar>
- Donnay, J. & Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif* (2<sup>e</sup> éd. revue et augmentée). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Duchastel, J. & Laberge, D. (2014). Au-delà de l'opposition quantitatif/qualitatif. Convergence des opérations de la recherche en analyse du discours. *Corela, HS-15*, 2-16. <http://doi.org/10.4000/corela.3524>
- Faingold, N. (2006). Formation de formateurs à l'analyse de pratiques. *Recherche et Formation*, 51, 89-104.
- Fuller, F., & Brown, O. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (ed.), *Teacher Education* (74th Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part 2, pp. 25-52). Chicago : University of Chicago Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory : Strategies for Qualitative Research*. Chicago : Aldine.
- Leblanc, S. (2007). Concepts et méthodes pour valoriser l'activité professionnelle au sein de la formation initiale et continue des enseignants. *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 6, 11-33.
- Marcel, J.-F., Olry, P., & Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie*, 138, 135-170.
- Meijer, P., de Graaf, G., & Meirink, J. (2010). Key experiences in student teachers' development. *Teachers and Teaching : theory and practice*, 17(1), 115-129.
- Morrisette, J. (2010). Une perspective interactionniste. Un autre point de vue sur l'évaluation des apprentissages. *Sociologies [En ligne]*. Repéré à <http://sociologies.revues.org/3028>
- Mucchielli, R. (1996). *L'interview de groupe*. Paris : ESF éditeur.
- Nault, T. (1999). Ecllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. In J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauguès, *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*, (p. 139-159). Bruxelles : De Boeck.



- Paul, M. (2004). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche & formation*, 62, 91-108. <http://doi.org/10.4000/rechercheformation.435>
- Pellegrini, S. (2010). Le mentor en formation d'enseignants : plus qu'un accompagnateur ! *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, (126).
- Ria, L., Leblanc, Serres, G., & Durant, M. (2006). Recherche et formation en « Analyse de pratique ». Un exemple d'articulation. *Recherche et Formation*, 51, 43-56.
- Sève, C. & Leblanc, S. (2003). Exploration et exécution en situation : singularités des actions, construction de types et apprentissages dans deux contextes différents. *Recherche et Formation*, 42, 51-62.
- Thuilier, O., Goloubieff, B., & Vial, M. (2014). Rapport au savoir et place de l'accompagnement en formation. Le cahier des charges, un outil facilitateur ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 31, 49-61.
- Traverso, V. (2007). Pratiques communicatives en situation : objets et méthode de l'analyse d'interaction. *Recherche en soins infirmiers*, 89(2), 21-32. <http://doi.org/10.3917/rsi.089.0021>
- Vial, M. & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.
- Vinatier, I. & Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 137. <http://doi.org/10.3917/cdle.039.0137>
- Vivegnis, I., Portelance, L., & Van Nieuwenhoven. (2014). Les postures de l'accompagnateur : Au service ou au détriment de l'émancipation professionnelle de l'enseignant débutant ? In L. Portelance, S. Martineau, & J. Mukamurera (éd.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment ?* (p. 155-171). Québec : PUQ.





## ***Accueillir un élève ayant des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire dès l'insertion professionnelle : modalités et impacts de l'apprentissage en situation.***

**Isabelle NOEL<sup>1</sup>** (Haute Ecole Pédagogique Fribourg, Suisse)

A partir d'entretiens compréhensifs menés durant la première année de pratique professionnelle, cet article rend compte de la manière dont de jeunes enseignants construisent des compétences pour travailler avec un élève ayant des besoins éducatifs particuliers dès l'insertion professionnelle. L'analyse relève trois modalités privilégiées d'apprentissage : l'apprentissage par soi-même, l'apprentissage au travers de ce que dit et montre la communauté de pratique et l'apprentissage dans une voie médiane entre les deux modalités précitées. Il est permis de croire que chaque modalité peut permettre un développement important des compétences pour travailler avec un élève ayant des besoins éducatifs particuliers voire gérer la diversité des élèves, à certaines conditions qui sont discutées dans cet article.

Mots clés : Insertion professionnelle, élève à besoins éducatifs particuliers, développement professionnel

### **Des recommandations réclamant une transformation des pratiques enseignantes**

D'une centration sur certaines catégories d'enfants à protéger à l'image des recommandations présentes dans la Déclaration de Salamanque («les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un système pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ses besoins») (UNESCO, 1994, p. 8), on assiste actuellement à un élan pour une prise en compte plus globale de la diversité des élèves à l'école, dans une perspective qualifiée d'inclusive. Ainsi, dans ses récents «Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation», l'UNESCO (2009) exhorte à «éliminer l'exclusion, qui est l'une des conséquences d'une attitude négative face à la diversité concernant la race, le statut économique, la classe sociale, l'appartenance ethnique, la langue, la religion, le genre, l'orientation sexuelle et les aptitudes, ainsi que de l'absence de réponse à cette diversité» (p. 4). Au niveau suisse, les prescriptions officielles demandent aux enseignants de prendre en compte les besoins éducatifs particuliers des élèves et de favoriser une attitude d'ouverture à la diversité au sein de la classe et de l'école.

---

1. Contact : noeli@edufr.ch



Ceci transparait notamment dans les finalités et objectifs de l'école publique dictés par la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP, 2003) et dans le plan d'études romand (CIIP, 2010). À son tour, le cadre commun des Hautes Ecoles pédagogiques romandes et de l'institut de formation des enseignants (IUFE) de Genève pour la formation des enseignants du degré primaire (Faivre, Marro, Vanhulst, Clivaz, & Schneuwly, 2010) stipule que : «La formation comprend, notamment dès son début, le développement de compétences professionnelles permettant de se préparer, selon les principes d'une école inclusive, aux exigences de l'intégration d'élèves présentant des besoins particuliers» (p.2). L'ouverture de l'école à la différence signifiée dans ces textes implique une reconstruction des pratiques et fonctionnements ordinaires. Selon Thomazet (2010), ceci suppose la réponse à une double contrainte de la part des équipes enseignantes : rejoindre les besoins de chaque élève, tout en faisant en sorte que les adaptations mises en œuvre soient intégrées aux dispositifs ordinaires. Pour ce faire, un levier largement reconnu et sollicité consiste en la collaboration entre les divers partenaires et notamment entre les enseignants ordinaires et spécialisés (Richard-Roussel, 2011 ; Tremblay, 2013).

### **S'insérer pour apprendre à travailler avec les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers**

Il est désormais admis que l'entrée dans le métier constitue un espace qui permet au jeune enseignant de poursuivre sa formation (Akkari & Tardif, 2005 ; Barber & Turner, 2007 ; Martineau & Presseau, 2007). La principale raison à ceci est que «la pratique n'est réductible ni à l'application d'une méthode, ni à la réalisation d'un plan préalablement établi : elle se construit dans l'action, au gré des événements, des interactions, des négociations, qui sont par définition imprévisibles» (Altet, 2008, p. 100). De ce fait, les cognitions des enseignants sont indissociables des situations dans lesquelles elles émergent (Wolfs, Charlier, Fagnant, & Letor, 2010) et l'activité enseignante peut être vue en tant que «totalité dynamique intégrant des composantes internes (cognitives, intentionnelles, émotionnelles, mémorielles et perceptives) et externes (contexte d'action)» (Ria, Leblanc, Serres, & Durand, 2006, p. 144). L'aspect situé de cette dynamique est relayé par Leblanc (2007) pour qui le jeune enseignant ne s'adapte pas à un «environnement objectif qui serait le même pour tous» (p.13) : il intervient dans sa classe avec les significations qu'il se donne en fonction de sa propre histoire et de ses aptitudes personnelles, mais également en fonction de la communauté de pratique à laquelle il appartient désormais. Introduit par Lave et Wenger (1991), le concept de communauté de pratique s'inscrit dans une perspective sociale de l'apprentissage et fait référence à un groupe de personnes qui travaillent ensemble à une entreprise commune. Pour Wenger (1998), toute communauté de pratique possède des façons de faire particulières, des pratiques professionnelles propres et des significations partagées sans qu'elles ne soient pour autant homogènes. Dans la situation du jeune enseignant, c'est généralement



l'établissement scolaire dans lequel il est engagé qui fait office de communauté de pratique plus ou moins structurée et formalisée ou d'espace social d'apprentissage prioritaire ; considérant qu'il s'agit d'un lieu potentiellement puissant de médiation des significations et de construction ou transformation des pratiques, ceci peut amplement participer à son développement professionnel. Andersson & Andersson (2008) montrent ainsi que les jeunes enseignants qui s'insèrent dans des établissements privilégiant une culture collaborative parviennent à faire davantage de liens entre les aspects théoriques vus en formation initiale et les expériences vécues dans la pratique. Dans une étude consacrée à l'évolution des représentations de jeunes enseignants concernant la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire, Hodkinson (2006) montre à son tour l'importance du milieu d'accueil pour les nouveaux enseignants : certains établissements accordent une grande importance au développement professionnel de leur personnel et offrent des « espaces communs d'apprentissage », dans l'idée que l'on ne se développe pas uniquement dans un processus d'expérience individuelle, mais aussi au sein d'un collectif dont la visée est commune. Clement et Vandenberghe (2000) apportent alors une nuance : de leur point de vue, les relations collégiales et espaces sociaux d'apprentissage formels ou informels à l'intérieur d'un établissement scolaire ne contribuent pas tous au développement professionnel des jeunes enseignants, et ceci pour deux raisons. D'une part, il y a lieu de distinguer la construction des savoirs professionnels relatifs à la socialisation professionnelle (règles de l'école, normes professionnelles...), de la construction des savoirs professionnels tels que préparer et mener des leçons, évaluer ou différencier. De l'avis de Marcel (2009), les premiers peuvent se construire dans le cadre d'une simple « cohabitation au sein d'un même espace professionnel », tandis que les deuxièmes ne peuvent s'acquérir qu'au travers de pratiques enseignantes de « travail partagé » plus développées (p. 134). D'autre part, une forme d'autonomie qui permet au jeune enseignant d'être créatif, de mener des réflexions personnelles, d'élaborer ses propres propositions, contribue également au développement professionnel de ce dernier selon Clement et Vandenberghe (2000). Ceci dit, les normes et la culture scolaire de l'établissement que vient à fréquenter le nouvel enseignant semblent exercer de toute manière une influence sur les représentations et les pratiques du jeune enseignant durant les premières années de pratique, à l'image de qu'ont montré Pearson (2009) et Jordan & Stanovich (2003) dans leurs études.

Lorsqu'il y a présence d'un élève reconnu comme ayant des besoins éducatifs particuliers dans la classe ordinaire, le jeune enseignant bénéficie en principe de la présence d'un enseignant spécialisé. Considérant les éléments développés ci-dessus, il est évident que la présence de l'enseignant spécialisé constitue une ressource pouvant contribuer au développement des compétences du jeune enseignant dans le domaine de la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Vu qu'il n'existe à ce jour aucune étude qui se soit penchée sur le développement des compétences pour travailler avec un élève ayant des besoins éducatifs



particuliers dès l'insertion professionnelle, nous avons souhaité éclairer et mieux comprendre la manière dont les jeunes enseignants continuent d'apprendre et développent des compétences lors de l'insertion professionnelle dans le domaine de la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, notamment à travers les collaborations établies avec l'enseignant spécialisé.

## Méthodologie de la recherche

Cette recherche privilégie une optique de compréhension des phénomènes. Nous cherchons à rendre compte et mieux comprendre le sens donné et construit par les jeunes enseignants, ainsi que les modalités de leur développement professionnel dans le domaine de la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. A la suite de Miles et Huberman (2003), notre intention consiste bien à capter la perception des principaux intéressés, les « acteurs de l'intérieur », et à procéder de manière inductive afin d'atteindre une compréhension de l'objet d'étude qui soit véritablement intégrée au contexte.

Pour ce faire, nous avons mené des entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2007) auprès de quinze jeunes enseignants en trois temps durant l'année scolaire 2009-2010 : un premier entretien au terme de la formation initiale (temps 1), un deuxième entretien au milieu de la première année d'enseignement (temps 2) et un troisième entretien au terme de la première année d'enseignement (temps 3). L'entretien compréhensif emprunte principalement aux « techniques ethnologiques de travail avec des informateurs » et à celles de l'entretien semi-directif vu que les données qualitatives sont recueillies in situ par la parole enregistrée sur dictaphone (Kaufmann, 2007, p. 10). La principale spécificité de l'entretien compréhensif réside dans le fait que le chercheur s'engage et s'implique dans l'entretien afin de susciter l'engagement réciproque de la personne interviewée. Celle-ci peut alors exprimer sa propre histoire et les situations auxquelles elle est confrontée en des termes qui lui correspondent, bien plus, elle est invitée à le faire dans le détail. Au fur et à mesure des entretiens, nous avons toujours invité les jeunes enseignants à donner des explications, des précisions supplémentaires. Nous avons cherché à comprendre les contradictions que nous relevions et incité nos répondants à donner des exemples. Par une attitude d'écoute attentive et d'ouverture, nous avons signifié à la personne interviewée qu'elle constituait pour nous un informateur privilégié dont les connaissances, les savoirs et les pratiques revêtaient un intérêt primordial pour cerner les dimensions sociales du phénomène à l'étude (Kaufmann, 2007).

L'analyse des données a été réalisée sur la base du modèle itératif proposé par Miles et Huberman (2003). Les données brutes provenant des entretiens ont tout d'abord été condensées, ordonnées et analysées en terme de contenu au moyen du logiciel N'Vivo, en utilisant un système mixte de création des catégories de codage : certaines catégories proviennent du cadre théorique de la recherche alors que d'autres se sont révélées de manière



inductive, au fur et à mesure de sa progression. Des manières de représenter certaines régularités, certains mécanismes, certaines séquences liant les phénomènes entre eux ont été progressivement conçues, tout en revenant sans cesse aux contenus des entretiens afin de tester les significations proposées et de vérifier que les conclusions émises trouvaient bien leur fondement dans les propos des jeunes enseignants. Les différents cas ont été comparés entre eux aux différents temps de la recherche (temps 1, temps 2, temps 3) et de façon longitudinale.

Dans le cadre de cet article, nous cherchons à répondre à la question de recherche suivante : *Comment les jeunes enseignants développent-ils des compétences pour travailler avec les élèves à besoins éducatifs particuliers durant la première année de pratique professionnelle ?* Pour répondre à cette question, nous nous sommes basée sur les données récoltées aux temps 2 et 3 de la recherche, lorsque les jeunes enseignants étaient effectivement confrontés à un élève ayant des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire. Avant d'exposer les résultats, il est important de préciser que certains jeunes enseignants ayant participé à cette recherche ne bénéficient pas de la présence d'un enseignant spécialisé pour l'élève qu'ils considèrent comme ayant des besoins éducatifs particuliers. En effet, les entretiens du temps 1 de la recherche ayant eu lieu avant que tous les jeunes enseignants ne connaissent la composition de leur classe, certains ont souhaité participer à la recherche alors qu'ils ne savaient pas encore s'ils accueilleraient un élève ayant des besoins éducatifs particuliers ou non. Lorsque nous les avons rappelés pour l'entretien du temps 2, ce sont eux qui ont estimé s'ils avaient dans leur classe un élève ayant des besoins éducatifs particuliers ou non. Nous avons alors décidé de prendre en compte les cas de jeunes enseignants qui estimaient avoir un élève ayant des besoins éducatifs particuliers, même si l'élève en question n'était pas encore reconnu comme tel par l'institution scolaire et n'avait donc pas – ou pas encore – une mesure d'aide relevant de la pédagogie spécialisée.

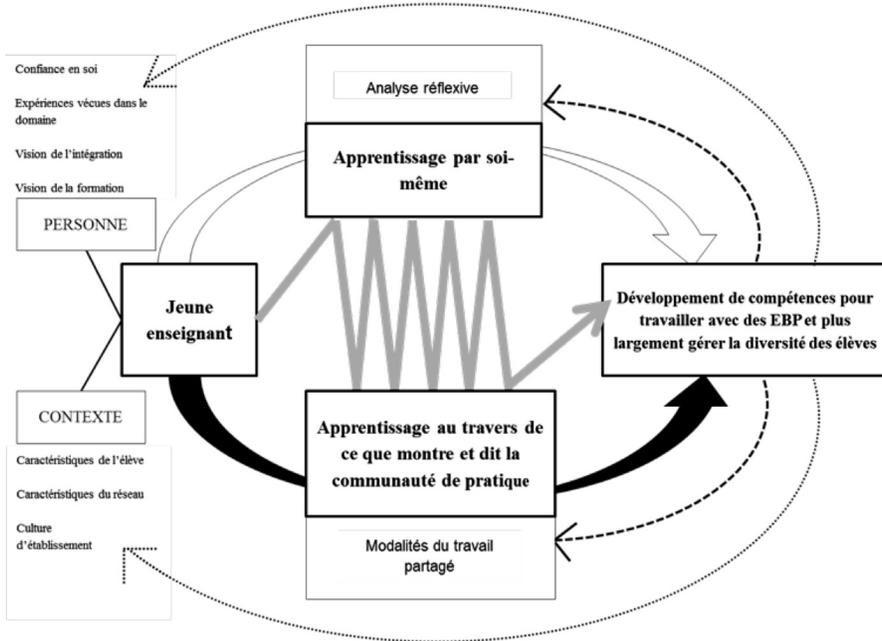
## **Divers chemins d'apprentissage en situation**

L'ensemble des jeunes enseignants ayant participé à cette recherche s'accordent sur un aspect : ils apprennent beaucoup – voire essentiellement – en situation en rapport à la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire. Ceci corrobore les résultats d'étude ayant montré que la période d'insertion professionnelle constitue une forme de poursuite de formation (voir notamment Akkari & Tardif, 2005 ; Barber & Turner, 2007 ; Martineau & Presseau, 2007). Cependant, l'analyse des données a permis de montrer que cet apprentissage en situation s'effectue selon des modalités différentes dont les impacts sur le développement professionnel en rapport à la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers varient. L'analyse a permis de mettre en évidence trois chemins d'apprentissage en situation : l'apprentissage par soi-même, l'apprentissage au travers de ce que dit et montre la communauté de pratique et l'apprentissage dans une voie médiane entre les



deux modalités précitées. Les caractéristiques liées à la personne du jeune enseignant déterminent pour une part le chemin d'apprentissage en situation privilégié : les expériences déjà vécues dans le domaine par le jeune enseignant, notamment lors des stages mais aussi dans sa vie personnelle, l'intégration des apports de la formation initiale, sa vision de la gestion des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, son sentiment d'efficacité personnelle, etc. Mais les caractéristiques liées au contexte conditionnent également le fait de privilégier un chemin d'apprentissage ou l'autre : la présence ou non d'un enseignant spécialisé ou de thérapeutes pour la situation de l'élève, la vision des différents protagonistes, la culture d'établissement face à la gestion des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers mais aussi plus largement face à la gestion de la diversité des élèves, etc.

La figure ci-dessous rend compte des trois chemins et des facteurs y relatifs.



### Premier chemin d'apprentissage en situation : l'apprentissage par soi-même

Lorsqu'il privilégie cette modalité, le jeune enseignant apprend à travailler dans une classe qui comprend des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et développe des compétences dans ce domaine et plus largement dans celui de la gestion de la diversité des élèves essentiellement par lui-même, à partir de ce qu'il est et de ce qu'il a retenu des stages et de sa formation. Il apprend au travers de l'expérience plutôt individuelle, teste certains outils ou démarches, expérimente, réfléchit et intervient sur ses pratiques, tâtonne parfois pour trouver ce qui fonctionne, à l'image de ce que dit Claudine (t3) :



*C'est un peu une continuité de formation en fait. Parce que j'ai appris là en une année énormément. Un peu toute seule en fait. Parce que j'ai dû adapter mon programme, j'ai dû faire de la différenciation à 200%, ça a été une remise en question perpétuelle. Ça m'a fait sans arrêt réfléchir sur ma façon d'enseigner, d'après les élèves en fait.*

Dans le cadre de cette étude, quatre jeunes enseignants sur quinze privilégient l'apprentissage par soi-même. Cependant, il est important de préciser qu'il ne s'agit pas forcément d'une situation voulue et choisie de leur part. En effet, parmi les quatre jeunes enseignants concernés, une jeune enseignante a clairement fait un choix dans ce sens : elle a postulé pour une classe dite « à rythme lent » comprenant un nombre restreint d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers en sachant qu'elle serait seule titulaire (une telle classe comprenant un effectif réduit fait partie de l'école ordinaire mais n'a pas droit à l'appui d'un enseignant spécialisé). Au contraire, les trois autres jeunes enseignants privilégiant ce chemin d'apprentissage se sentent contraints d'apprendre essentiellement par eux-mêmes du fait qu'ils accueillent un élève avec des difficultés telles qu'il n'a pas ou pas encore droit à un soutien, qu'il n'y a pas d'autre intervenant dans leur classe (par exemple un enseignant spécialisé qui serait attribué à un autre élève de la classe et pourrait constituer une ressource indirecte, notamment pour l'enseignant) et qu'ils décrivent peu de pratiques de collaboration plus larges, par exemple avec un collègue de duo ou des collègues de leur établissement. De son côté, la jeune enseignante de la classe à rythme lent met le doigt sur les nombreuses compétences qu'elle estime développer :

*Je ne dis pas que je vais rester dix ans dans cette classe, je ne sais pas. Pour l'instant, je suis encore motivée, donc autant continuer parce que je pense que ça... J'apprends beaucoup de choses, je pense plus... J'apprends beaucoup plus que si j'avais été dans une classe normale je pense.*

Alors que les trois autres insistent surtout sur le fait qu'ils ne se sentent pas outillés, qu'ils sont démunis et ont besoin d'aide pour parvenir à mieux gérer la situation. Ils estiment « faire ce qu'ils peuvent », à l'image de ce que dit l'un d'entre eux au temps 3 :

*Ben au début c'était un peu euh... je faisais un peu les choses au bon sens on va dire. (...). On s'en sortait, mais j'aurais pas continué comme ça, enfin disons... J'avais un besoin qu'il y ait quelque chose qui se mette en place. Je n'aurais pas continué comme ça sur deux ans, ou ni même sur une année parce que l'enfant je voyais bien qu'il avait de la peine et il me demande en fait quasiment toute mon attention et je n'arrivais pas à m'occuper des autres et ça me frustrait.*

Une autre jeune enseignante s'exprime ainsi au temps 2 :

*Pour s'adapter aux besoins de l'élève et arriver à gérer, il faut parfois l'aide de quelqu'un, parce que là avec X., je ne sais plus trop quoi faire et sans l'aide d'un regard extérieur, je ne sais pas quoi changer, ni comment changer (...). Je veux pas forcément mettre un nom sur ses difficultés, son trouble, mais être pas seule, pas être seule et être avec des spécialistes...*



Pour ces trois jeunes enseignants, la posture de lutte pour obtenir du soutien pour leur élève et pour eux-mêmes est si forte qu'ils semblent avoir de la peine à conscientiser ce qu'ils apprennent dans la situation. De leur point de vue, ils ne peuvent pas apprendre seuls par l'expérience. L'analyse des entretiens a pourtant permis de relever plusieurs aspects illustratifs d'un développement important des compétences dans le domaine de la prise en charge des élèves ayant des besoins particuliers et de la gestion de la diversité (par exemple au niveau de la différenciation, de l'observation, du partenariat avec les parents, etc.).

### **Deuxième chemin d'apprentissage en situation : l'apprentissage à travers ce que dit et montre la communauté de pratique**

Lorsque cette modalité est privilégiée, le jeune enseignant apprend à gérer une classe qui comprend des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers essentiellement à travers ce que dit et montre la communauté de pratique dans laquelle il est inséré, et plus particulièrement l'enseignant spécialisé. Astrid (t3) s'exprime de la sorte :

*Alors c'est vrai que la maîtresse d'intégration elle nous a bien aidées. C'est elle qui a géré le programme de l'élève intégrée, les entretiens. Mais je pense quand même que de regarder, d'observer comment ça se passe, j'ai quand même appris des choses.*

Trois jeunes enseignants sur 15 privilégient clairement l'apprentissage à travers ce que dit et montre la communauté de pratique et plus particulièrement l'enseignant spécialisé. Dans ce cas-là, le développement des compétences va fortement dépendre des modalités du travail partagé, au sens où l'entendent Marcel, Tardif, Dupriez & Périsset-Bagnoud (2007) :

- certains jeunes enseignants décrivent un travail s'inscrivant sur le mode de la *coordination*, consistant essentiellement à agencer les actions individuelles et séparées de chaque enseignant afin d'atteindre un but commun ;
- d'autres jeunes enseignants décrivent des modalités de travail s'inscrivant davantage dans des *pratiques collaboratives*, impliquant une interdépendance plus grande des enseignants engendrée par le partage d'un espace et d'un temps de travail, tout comme le partage de temps de préparation et de ressources, sans pour autant que les enseignants n'agissent ensemble auprès des élèves ;
- enfin, certains jeunes enseignants vont plus loin et rendent compte de modalités davantage *coopératives* : l'enseignant titulaire et l'enseignant spécialisé sont mutuellement dépendants dans leur travail, ils agissent ensemble voire co-enseignent. Nous montrerons plus loin que cette troisième modalité, lorsqu'elle est véritablement actualisée, s'inscrit dans le troisième chemin d'apprentissage : l'apprentissage par la voie médiane, dans un aller-retour entre l'apprentissage par soi-même et l'apprentissage à travers ce que dit et montre la communauté de pratique.



Lorsque le travail partagé fonctionne essentiellement sur le mode de la *coordination* (ce qui peut se traduire par le fait que l'enseignant spécialisé centre son action sur l'élève qui présente des besoins éducatifs particuliers lorsqu'il est présent en classe et que l'élève suit comme les autres ou fait un programme largement individualisé préparé par l'enseignant spécialisé lorsque ce dernier est absent), les jeunes enseignants ne développent que faiblement des compétences dans le domaine de la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Dans cette situation, le jeune enseignant apprend essentiellement à coordonner ses actions avec celles de l'enseignant spécialisé. Laïa (t3) rend compte de ceci par ses propos :

*Donc finalement c'est lui [l'enseignant spécialisé] qui adapte le programme pour elle, qui travaille avec elle, qui adapte les évaluations et cela nous décharge beaucoup de ce côté-là. Je n'ai pas besoin de faire beaucoup plus. On collabore bien avec l'enseignant spécialisé, je lui donne chaque fois notre programme et ensuite c'est lui qui gère par rapport à elle.*

Une autre jeune enseignante privilégie également le chemin de l'apprentissage au travers de ce que dit et montre la communauté de pratique, mais la modalité de travail décrite correspond davantage à une modalité de *collaboration* au sens où l'entendent Marcel et al. (2007) : l'enseignante spécialisée intervient généralement en classe, elle s'occupe d'autres élèves par moment, les deux enseignantes prévoient ensemble les activités même si chacune gère ensuite sa partie. De ce fait, le degré d'apprentissage concernant la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers apparaît comme plus élevé, à l'image de ce que soulève Leslie (t2) :

*L'enseignante spécialisée, c'est une immense ressource. Je dis toujours : «heureusement que je l'ai dans la classe». Elle est là tous les jours, quelques unités comme ça, et puis c'est vrai que quand je ne sais pas quoi faire ou quand j'ai des questions, je lui demande, on discute beaucoup, on regarde ensemble comment on peut faire, elle me montre des trucs.*

### **Troisième chemin d'apprentissage en situation : l'apprentissage par la voie médiane**

Lorsque cette modalité est privilégiée, le jeune enseignant apprend à travailler dans une classe qui comprend des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers dans un aller-retour entre l'apprentissage par soi-même et l'apprentissage à travers ce que dit et montre la communauté de pratique. On peut parler de voie intermédiaire ou médiane. Ceci semble bien illustré par le cas de Samantha (t2) :

*J'ai de la chance car j'ai une collègue qui travaille depuis des années et il y a un bon échange... Et puis après même là, nous on n'est pas des spécialistes finalement. On est des généralistes et on va demander aux spécialistes qu'elles viennent voir en classe pour qu'elles nous conseillent. L'enseignante spécialisée c'est une grande ressource (...) Mais j'apprends aussi à me connaître en tant qu'enseignante en fait, et puis aussi comment je réagis*



*avec des enfants avec des besoins spécifiques. Ça me permet de me remettre en question et puis d'apprendre à avoir certains comportements ou à faire certaines choses un peu différemment (...). Je veux dire que ce n'est pas un métier où j'ai appris à faire comme ça et je vais toujours faire comme ça. Alors j'apprends à changer au mieux ou j'essaie en tout cas.*

Dans le cadre de cette recherche, huit jeunes enseignants sur quinze privilégient cette modalité. Dans ce contexte, le degré de développement des compétences dans le domaine de la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers dépend en partie des modalités du travail partagé, mais aussi de l'efficacité de l'apprentissage par soi-même. Lorsque les deux s'allient, à l'image de ce qui se passe chez Samantha qui fait preuve d'une grande réflexivité et instaure avec l'enseignante spécialisée un véritable partenariat sur le mode de la coopération au sens où l'entendent Marcel et al. (2007), alors on aboutit à un degré élevé de développement des compétences pour travailler avec les élèves qui ont des besoins particuliers et plus largement gérer la diversité des élèves de la classe. En effet, Samantha et l'enseignante spécialisée développent ensemble une organisation du travail impliquant tous les élèves de la classe, dans une perspective inclusive :

*Les appuis MCDI on fait des groupes, des ateliers, et un des ateliers ils passent chez elle en fait. Mais il y a du coup tous les enfants qui vont passer chez elle, pour pas qu'il y ait toujours le même groupe d'enfants qui ont des difficultés qui soit chez elle et puis ça coupe vite de la classe. (...) Pour chaque activité, on prévoit l'objectif principal, mais différents chemins pour l'atteindre. (Samantha, t2)*

Quatre autres jeunes enseignantes (Line, Louise, Lio et Carole) utilisent également la voie médiane, mais elles travaillent essentiellement sur le mode de la collaboration au sens où Marcel et al. (2007) l'entendent. Toutes les quatre semblent montrer un degré assez élevé de développement des compétences dans le domaine. Ceci s'explique en partie par leurs situations particulières : Lio et Louise travaillent toutes les deux à l'école enfantine, elles accueillent chacune un élève qui a des difficultés importantes au niveau du langage pour lequel un appui est prévu. Cependant, la personne qui dispense cet appui intervient à leur demande. C'est donc les jeunes enseignantes qui gèrent les situations en ayant des ressources disponibles. De par son poste d'appui dans quatre classes différentes d'un même cercle scolaire, Carole travaille sur le mode de la collaboration avec diverses personnes qui présentent des modes de fonctionnement et des visions différentes. Elle se voit contrainte de choisir son propre mode de faire et apprend de ces différentes pratiques. Quant à Line, elle a dans sa classe deux élèves suivis par une enseignante spécialisée, mais c'est essentiellement grâce à la présence d'un autre élève qui présente des difficultés très importantes de comportement et qui lui n'a pas de mesure de soutien qu'elle développe des compétences dans le domaine. Elle peut le faire car elle bénéficie d'un important soutien au niveau des intervenants de sa classe et des collègues de son établissement.



En synthèse, le tableau ci-dessous présente les caractéristiques de l'apprentissage en situation selon le chemin privilégié, les paradigmes sous-jacents ainsi que le type d'apprentissage résultant.

<b>Chemin privilégié</b>	<b>Apprentissage par soi-même</b>	<b>Apprentissage à travers ce que dit et montre la communauté de pratique</b>	<b>Apprentissage par la voie médiane</b>
<b>Caractéristiques de l'apprentissage en situation</b>	Apprentissage par le tâtonnement, l'expérience et la réflexion sur l'action et l'expérience	Apprentissage par l'observation des pratiques des membres du réseau et par les discussions avec les membres de la communauté de pratique	Combinaison des deux
<b>Paradigme sous-jacent</b>	Confiance en soi et en ses capacités à mobiliser des ressources en situation	Confiance dans ce que montrent et disent les spécialistes et la communauté de pratique au sens large	Combinaison des deux
<b>Type d'apprentissage dominant</b>	Développement autonome des pratiques	Reproduction de pratiques observées ou application des conseils prodigués	Appropriation critique et réfléchie des pratiques observées, partagées et expérimentées

## Discussion

En fonction du poids donné aux facteurs liés à soi et aux facteurs liés au contexte, Sembel, Léonard, Teruel et Gesson (2009) observent diverses modalités de développement professionnel auprès d'une cohorte de jeunes enseignants français, entre adaptation au contexte et autonomie du jeune enseignant. Ce résultat est intéressant à mettre en lien avec les résultats de notre recherche qui a elle aussi permis de mettre à jour différentes voies privilégiées par les jeunes enseignants pour apprendre en situation, entre autonomie et adaptation.

Dans le domaine de la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, les enseignants, qu'ils soient novices ou plus expérimentés, sont exhortés à collaborer et à s'entourer de spécialistes. C'est la compétence qui fait l'unanimité dans les études qui s'intéressent aux compétences nécessaires en contexte intégratif voire inclusif (voir entre autres Ford, Pugach, & Otis-Wilborn, 2001 ; Hamman, Lechtenberger, Griffin-Shirley, & Zhou, 2013). Ceci se comprend aisément et notre propos ne vise pas à réfuter la nécessité de la collaboration, mais d'en questionner les modalités et les implications. Sachant que les points de vue des spécialistes sont fréquemment « pris pour vrai » par les enseignants ordinaires, ne risque-t-on pas d'assister à une sorte de « sacralisation de la collaboration » de la part des jeunes enseignants ? Cet extrait tiré de Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger (2009) décrit bien l'importance donnée à ce facteur dès la formation initiale :



*Rappelons que la compétence à solliciter un soutien social basé sur des compétences professionnelles (soutien instrumental) plutôt que sur des affinités personnelles (soutien émotionnel) représente un facteur de protection pour les enseignants. Il convient donc de nous interroger sur les démarches formatives favorisant la construction de cette compétence. En ce qui concerne le rôle de la formation initiale, il est indispensable que l'accent soit mis sur l'identification des personnes-ressources et une meilleure connaissance de la culture professionnelle des partenaires (psychologues, logopédistes, infirmières, assistants sociaux, etc...) Une telle démarche permet une prise de conscience des ressources à disposition et des possibilités d'être accompagné dans la recherche de solutions (p. 27).*

C'est probablement pour cette raison que l'apprentissage au travers du réseau et de ce que montre et dit la communauté de pratique est fortement sollicité et souhaité par les jeunes enseignants dans le domaine de la prise en charge des élèves qui présentent des besoins éducatifs particuliers. Parmi les quatre jeunes enseignants qui apprennent essentiellement par eux-mêmes, il n'y en a qu'une qui en a fait le choix, les autres subissant sans trouver réellement d'appui une situation qui de leur point de vue nécessiterait l'intervention de spécialistes. Si l'importance donnée par les jeunes enseignants à l'apprentissage au travers des autres dans ce domaine est tout à fait compréhensible, elle mérite d'être discutée. Tout d'abord, force est de constater que, dans le domaine de la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers à l'école ordinaire, les pratiques sont très variées. C'est en tout cas ce qu'ont montré Dupriez et Cornet (2006) dans le cadre d'une étude comparative approfondie de cinq établissements en Belgique francophone :

*Nous observons dans certaines écoles une division traditionnelle du travail avec chaque enseignant qui décide seul de ce qu'il fait dans sa classe, quitte à juxtaposer dans le même établissement des pratiques très variées. Dans d'autres écoles, il existe une collaboration significative entre les enseignants autour de projets collectifs : des groupes de besoin inter-classes ou des ateliers de remédiation par exemple. Le climat de l'établissement et l'éventuel travail d'animation pédagogique mené par la direction semblent dès lors être prioritaires et contribuent visiblement dans certaines écoles plus qu'ailleurs à des attitudes de réflexivité et de créativité sur le plan pédagogique (p. 109).*

Ensuite, l'importance donnée par les jeunes enseignants aux facteurs « externes » pose question pour deux raisons : premièrement, les contextes ne sont pas toujours aussi idéaux qu'espéré (par exemple l'élève rencontre des difficultés mais n'entre pas dans les critères pour obtenir une mesure d'aide ou l'enseignant se retrouve relativement isolé, à l'image de ce que vivent trois jeunes enseignants ayant participé à cette recherche), deuxièmement, cela peut conforter l'enseignant ordinaire dans l'idée qu'il n'est pas capable d'agir avec un élève qui présente des difficultés ou des besoins éducatifs particuliers voire le dédouaner de sa responsabilité face à cet élève. Que se passera-t-il si la collaboration n'est pas possible, comme



cela s'est passé pour les trois cas de cette recherche qui luttent toute l'année pour obtenir un soutien pour leur élève, mais aussi pour eux-mêmes? Doudin, Curchod-Ruedi, Lafortune et Lafranchise (2011) ont montré les risques de burn-out plus importants chez les enseignants désireux d'intégrer les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et la nécessité de facteurs de protection pour les jeunes enseignants dans ce domaine. Ceci dit, ne faut-il pas aussi outiller autrement les futurs enseignants, notamment en les exhortant à utiliser et à faire confiance à leur capacité à analyser les situations et à être des enseignants réflexifs capables d'autodétermination et d'autonomie, et ceci même en collaborant?

Les points soulevés ci-dessus appuient les nuances apportées par Clement et Vandenberghe (2000) face au fait de considérer la collaboration comme une condition nécessaire au développement professionnel du jeune enseignant. Suite à une étude menée dans une perspective de théorie ancrée auprès de nonante-quatre jeunes enseignants primaires, ces chercheurs rendent compte de niveaux très différents d'interactions collégiales qui toutes ne contribuent pas à la suppression du sentiment d'isolement et au développement professionnel des jeunes enseignants. De l'avis de Marcel (2009), «la dimension sociale du contexte d'exercice peut s'avérer propice aux apprentissages professionnels» (p. 131). Mais ce sont surtout les pratiques collaboratives et coopératives au sens où l'entendent Marcel et al. (2007) qui permettent au jeune enseignant de développer ses compétences pour travailler avec un élève qui présente des besoins éducatifs particuliers. En fonction de cela, si l'on compte essentiellement sur la dimension collégiale pour s'approprier les compétences nécessaires pour travailler avec des élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers et apprendre à gérer la diversité des besoins des élèves, il ne reste plus qu'à espérer que le jeune enseignant se retrouve dans un contexte favorable permettant un travail collaboratif voire coopératif de qualité. Un tel raisonnement ne peut être soutenu. L'apprentissage par soi-même ne peut plus être éludé. Il apparaît logiquement nécessaire et complémentaire à l'apprentissage à travers ce que dit et montre la communauté de pratique, ainsi que le concluent Clement et Vandenberghe (2000) au terme de leur étude.

L'apprentissage par soi-même invite à remettre au centre la compétence à être un praticien réflexif. L'ouvrage désormais incontournable de Schön (1994) semble alors s'imposer afin d'en mieux cerner les enjeux face à la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Pour Schön (1994), c'est forcément à partir des éléments indéterminés et instables liés aux situations que les acteurs définissent les objectifs à poursuivre, les moyens à mettre en œuvre ainsi que les décisions à prendre pour atteindre les objectifs fixés. Ainsi, «le processus de réflexion en cours d'action et sur l'action se situe au cœur de l'art qui permet aux praticiens de bien tirer leur épingle du jeu dans des situations d'incertitude, d'instabilité, de singularité et de conflit de valeurs» (p. 77). Dans cette optique, il est tout à fait légitime que l'Accord intercantonal dans le domaine de la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007) ne donne pas de ligne directrice



pour la mise en œuvre concrète des visées intégratives voire inclusives et en laisse la responsabilité aux professionnels, en fonction des situations auxquelles ils sont confrontés. Car alors peut émerger ce que Schön (1994) qualifie de « savoir en cours d'action » en tant que savoir inhérent à un « agir intelligent ». Ainsi, quand un enseignant réfléchit sur l'action, il devient à sa manière un « chercheur dans un contexte de pratique, il ne dépend pas des catégories découlant d'une théorie et d'une technique préétablies, mais il édifie une nouvelle théorie du cas particulier » (Schön, 1994, p. 339). Une telle attitude semble particulièrement adaptée à la prise en charge des élèves qui rencontrent des besoins éducatifs particuliers. Les jeunes enseignants ne l'envisagent-ils pas ainsi ? Ne se font-ils pas assez confiance ? Une chose est sûre, la plupart d'entre eux donnent beaucoup plus d'importance aux éléments du contexte concernant leur sentiment de préparation pour travailler avec des élèves qui présentent des besoins éducatifs particuliers. Peu d'entre eux évoquent leurs propres capacités à réfléchir et développer leur pratique en fonction des situations. Ils espèrent avant tout avoir de l'aide et « tomber » sur des situations pas trop compliquées.

Ceci doit à notre sens être pris en considération pour la formation initiale. La piste consistant à développer non seulement des attitudes et des compétences, mais également le sentiment d'efficacité personnelle, ainsi que le stipulent Martinez (2003) ou Stanovich et Jordan (2002), se doit d'être considérée si l'on souhaite favoriser et développer la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers à l'école ordinaire. Selon Bandura (2003), le sentiment d'efficacité personnelle concerne « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (p. 12). La croyance en sa propre efficacité est un fondement majeur du comportement de tout individu. Les hommes sont en effet peu incités à agir s'ils ne croient pas que leurs actes peuvent produire les effets qu'ils souhaitent. Selon Bandura (2003), la croyance des individus en leur efficacité influence non seulement leur conduite, mais aussi « la quantité d'énergie qu'ils investissent dans l'effort, leur niveau de persévérance devant les difficultés et les échecs, leur résilience face à l'adversité, le caractère facilitant ou handicapant de leur mode de pensée, le niveau de stress et de dépression consécutif aux contraintes environnementales » (p. 12). A partir de là, le fait que cette agentivité – selon le terme utilisé par Bandura – ait des effets bénéfiques ou néfastes voire qu'elle produise des effets pervers est un autre sujet. Ce sentiment d'efficacité personnelle paraît donc extrêmement puissant : du moment qu'une personne estime ne pas pouvoir produire de résultats, elle n'essaiera pas de les provoquer. Dans le domaine qui nous préoccupe, elle cherchera probablement à déléguer la situation à une personne ou à une institution mieux à même selon elle de répondre aux besoins de l'élève qui présente des difficultés ou des besoins éducatifs particuliers. Au vu de ces constats, la voie consistant à apprendre par soi-même en étant apte à se mobiliser (sentiment d'efficacité personnelle) pour réfléchir en cours d'action et sur l'action (praticien réflexif) apparaît comme fondamentale pour le développement des compétences à travailler avec un élève qui



présente des besoins éducatifs particuliers dans une classe ordinaire. Mais quel défi pour une première année d'enseignement ! Voilà pourquoi la voie intermédiaire consistant à apprendre par soi-même et au travers de ce que dit et montre la communauté de pratique permet certainement le meilleur apprentissage, ainsi que le soulignent Clement et Vandenberghe (2000) : les jeunes enseignants peuvent s'y développer entre autonomie et adaptation, l'une ou l'autre voie ne suffisant pas en soi.

## Conclusion

Cette recherche examine et décortique les modalités complexes de l'apprentissage en situation pour de jeunes enseignants confrontés à l'accueil d'un élève ayant des besoins éducatifs particuliers dès l'insertion professionnelle. L'analyse des entretiens a permis de dégager trois chemins possibles d'apprentissage en situation : apprendre essentiellement par soi-même, apprendre essentiellement à travers ce que dit et montre la communauté de pratique et apprendre dans une voie médiane entre ces deux modalités. Au vu des résultats de notre étude, il est permis de croire que chaque chemin peut permettre un développement important des compétences dans le domaine de la prise en charge des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers et plus largement dans celui de la gestion de la diversité des élèves pour le jeune enseignant. Cependant, certaines conditions doivent être présentes. Ainsi, lorsqu'un réseau est constitué et qu'il y a présence d'un enseignant spécialisé, les modalités du travail partagé apparaissent comme un élément déterminant dans le développement des compétences à prendre en charge un élève qui présente des besoins éducatifs particuliers et plus largement à gérer l'hétérogénéité des élèves de la classe par le jeune enseignant. De plus, les caractéristiques personnelles du jeune enseignant (ses croyances et attitudes face aux difficultés des élèves et son sentiment d'efficacité personnelle notamment) jouent un rôle important. De telles conclusions nous semblent importantes pour un institut de formation tel qu'une Haute école pédagogique. Il apparaît judicieux que la formation initiale prépare les futurs enseignants à la voie que nous avons qualifiée d'intermédiaire ou médiane, afin qu'ils se sentent légitimés à prendre une certaine distance réflexive et ne se sentent pas totalement dépendants du contexte et de la présence de spécialistes dans le domaine de la prise en charge des élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers. Susciter le sentiment d'efficacité personnelle chez de jeunes enseignants en début de carrière face à une population d'élèves pour lesquels ils ne sont pas formés en tant que spécialistes est certes un défi de taille. Pour ce faire, il s'agit probablement de remettre l'élève au centre, de se rappeler que l'élève qui présente des difficultés ou des besoins éducatifs particuliers reste avant tout un élève, au sens universel du terme. En d'autres termes, il s'agit de thématiser ce que nous avons envie d'appeler « la part ordinaire de l'élève extraordinaire », cette part ordinaire pour laquelle les jeunes enseignants reçoivent une formation sur laquelle ils doivent aussi s'appuyer pour travailler avec des élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers, sans pour autant basculer dans l'autre extrême, nier



la différence et vouloir tout résoudre soi-même. De plus, les normes et la culture scolaire de l'établissement et des partenaires que vient à fréquenter le jeune enseignant ont une influence considérable sur ses représentations et pratiques durant les premières années de pratique professionnelle. De ce fait, accompagner les jeunes enseignants sur les dimensions de prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et de gestion de la diversité des élèves, notamment dans le cadre des dispositifs d'introduction à la profession, est assurément une piste prometteuse afin de donner sens et permettre la mise en œuvre progressive des aspects développés dans ce domaine durant la formation initiale.



## Références

- Akkari, A. & Tardif, M. (2005). L'insertion professionnelle dans l'enseignement: quelques repères sur une réalité complexe. *Enjeux pédagogiques*, 1, 14-18.
- Altet, M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, & L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (pp. 91-105). Paris, Bruxelles: De Boeck.
- Andersson, I. & Andersson, S. (2008). Conditions for boundary crossing. Social practices of newly qualified swedish teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 643-660.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* (trad. de l'anglais par Jacques Lecomte). Bruxelles: De Boeck.
- Barber, N. & Turner, M. (2007). Even while they teach, newly-qualified teachers learn. *British Journal of Special Education*, 34(1), 33-39.
- CDIP (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. Berne: CDIP.
- CIIP (2003). *Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin relative aux finalités et objectifs de l'Ecole publique du 30 janvier 2003*. Neuchâtel: CIIP.
- CIIP (2010). *Plan d'Etudes Romand (PER)*. Neuchâtel: CIIP.
- Clement, M. & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 81-101.
- COHEP. (2008). *Analyse et recommandations: la pédagogie spécialisée dans la formation générale des enseignantes et enseignants*. Berne: COHEP.
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., & Baumberger, B. (2009). Inclure ou exclure des élèves en difficulté: quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 11-31.
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., Lafortune, L. & Lafranchise, N. (2011). *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*. Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Dupriez, V. & Cornet, J. (2006). Entre égalité et distinction: représentations et pratiques des enseignants de l'école primaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 5, 101-113.
- Faivre, J.-P., Marro, P., Vanhulst, G., Clivaz, P., & Schneuwly, B. (2010). Cadre commun des HEP romandes et de l'IUFE pour la formation des enseignantes et enseignants du degré primaire. Consulté le 7 octobre 2012 à l'adresse [http://www.hepfr.ch/sites/default/files/cadre\\_commun\\_13.09.2010\\_0.pdf](http://www.hepfr.ch/sites/default/files/cadre_commun_13.09.2010_0.pdf).
- Ford, A., Pugach, M., & Otis-Wilborn, A. (2001). Preparing general educators to work well with students who have disabilities: what's reasonable at the preservice level? *Learning Disability Quarterly*, 24(4), 275-285.
- Hamman, D., Lechtenberger, D., Griffin-Shirley, N., & Zhou, L. (2013). Beyond exposure to collaboration: preparing general-education teacher candidates for inclusive practice. *The Teacher Educator*, 48(4), 244-256.
- Hodkinson, A. (2006). Conceptions and misconceptions of inclusive education - one year on. A critical analysis of newly qualified teachers' knowledge and understanding of inclusion. *Research in Education*, 76(1), 43-55.
- Kaufmann, J.-C. (2007). *L'entretien compréhensif*. Paris: Armand Colin.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.



- Leblanc, S. (2007). Concepts et méthodes pour valoriser l'activité professionnelle au sein de la formation initiale et continue des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 6, 11-33.
- Marcel, J.-F. (2009). «Travail partagé» de l'enseignant et apprentissages professionnels. *Recherche et formation*, 61, 131-144.
- Marcel, J.-F., Tardif, M., Dupriez, V., & Périsset-Bagnoud, D. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck.
- Martineau, S. & Presseau, A. (2007). *Construire et consolider des savoirs et des compétences en début de carrière*. Communication présentée au congrès de l'AREF (Actualité de la Recherche en Education et Formation), 28-31 août 2007, Strasbourg. Consulté le 18 février 2009, à l'adresse [http://www.congresintaref.org/actes\\_pdf./AREF2007\\_Stephane\\_MARTINEAU\\_056.pdf](http://www.congresintaref.org/actes_pdf./AREF2007_Stephane_MARTINEAU_056.pdf).
- Martinez, R. (2003). Impact of a graduate class on attitudes toward inclusion : perceived teaching efficacy and knowledge about adapting instruction for children with disabilities in inclusive settings. *Teacher Development*, 7(3), 473-494.
- Miles, M. & Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck Université.
- Pearson, S. (2009). Using activity theory to understand prospective teachers' attitudes to and construction of special educational needs and/or disabilities. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 559-568.
- Ria, L., Leblanc, S., Serres, G., & Durand, M. (2006). Recherche et formation en «analyse de pratiques». Un exemple d'articulation. *Recherche et formation*, 51, 43-56.
- Richard-Roussel, E. (2011). Partenariat enseignant spécialisé - enseignant de la classe : un dispositif au service de nouveaux savoirs. *Travail et formation en éducation*, 8. Consulté le 29 juin 2015, à l'adresse <http://tfe.revues.org/index1583.html>.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Editions Logiques.
- Sembel, N., Léonard, F., Teruel, B., & Gesson, B. (2009). L'entrée dans la carrière d'une cohorte de professeurs des écoles en Gironde : la construction de l'identité au travail entre adaptation et autonomie. In R. Goigoux, L. Ria, & M.-C. Toczek-Capelle (dir.), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (p. 135-151). Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Stanovich, P. & Jordan, A. (2002). Preparing general educators to teach in inclusive classrooms : some food for thought. *The Teacher Educator*, 37(3), 173-185.
- Stanovich, P. & Jordan, A. (2003). Teachers' personal epistemological beliefs about students with disabilities as indicators of effective teaching practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(1), 1-14.
- Thomazet, S. (2010). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive! *Trisomie 21*, 63, 4-5.
- Tremblay, P. (2013). Le coenseignement en inclusion scolaire : un mariage naturel. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 26-33.
- UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*. Paris : UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris : UNESCO.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice : learning, meaning, and identity*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Wolfs, J.-L., Charlier, E., Fagnant, A., & Letor, C. (2010). La formation des enseignants : quelques pistes de réflexion. Représentations des enseignants, réflexivité et développement professionnel. *Education & Formation*, e-294, 7-12. Consulté le 5 octobre 2012, à l'adresse <http://ute3.umh.ac.be/revues/index.php?revue=10&page=3>.



## ***Regard transversal sur le développement des compétences en situation d'insertion professionnelle***

**François GREMION<sup>1</sup>** (Haute Ecole Pédagogique BEJUNE, Suisse)

### **Introduction**

Les trois derniers articles de ce numéro thématique offrent différentes perspectives de recherche sur le développement des compétences professionnelles chez des enseignants débutants ou leurs accompagnants (Keller-Schneider, Noël et Monnard & Gremaud). Dans ce texte, je me propose de partir de leurs points de vue méthodologiques différents et d'interroger tour à tour leurs résultats en les positionnant selon leurs perspectives temporelles distinctes. D'autre part, je propose de considérer la situation d'insertion professionnelle d'enseignants débutants comme point de référence commun et déterminant pour l'analyse des résultats de ces trois recherches.

La perspective de Manuela Keller-Schneider est transversale ou pseudo-longitudinale (Gremion, Akkari & Lauwrier, 2011). Dans une approche quantitative, elle compare entre eux à l'instant  $t$ , des étudiants en formation initiale, des enseignants débutants et des enseignants expérimentés, en regard de leur perception à propos de trois dimensions de la compétence professionnelle. Se situant dans une perspective longitudinale, Isabelle Noël s'inscrit dans une démarche qualitative. Elle cherche à comprendre comment, durant la première année d'insertion professionnelle, des enseignants débutants construisent leurs compétences à l'accueil des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers. Quant à Isabelle Monnard et Jacqueline Gremaud, leur perspective est interactionniste. Dans une démarche qualitative et une optique compréhensive, elles cherchent à saisir comment des enseignants expérimentés, dans le rôle de praticien formateur, incarnent une posture d'accompagnant d'enseignants débutants dans le cadre d'un dispositif formel d'analyse de pratiques. En d'autres termes, on pourrait dire que Manuela Keller-Schneider s'intéresse au *QUOI?* Son intérêt porte sur les compétences ou domaines de compétence dont les préoccupations seraient spécifiques aux enseignants durant leur insertion professionnelle comparativement aux étudiants en formation initiale et aux enseignants experts. Isabelle Noël puis Isabelle Monnard et Jacqueline Gremaud tentent,

---

1. Contact : Francois.Gremion@hep-bejune.ch



dans leurs recherches respectives de définir le *COMMENT*? La première se penche sur la voie d'apprentissage que les enseignants débutants privilégient pour développer leurs compétences dans la prise en charge des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers. Les secondes interrogent plutôt la pratique des accompagnants, ce qui se passe pour eux du moment qu'ils sont investis de ce rôle dans le cadre d'un dispositif formel de formation.

Ces recherches s'inscrivent dans le champ de l'insertion professionnelle d'enseignants débutants, d'où l'intérêt de porter un regard orienté sur son processus et ses phénomènes associés, en particulier la manière dont cette phase des débuts dans le métier les détermine ou non. Selon un modèle d'insertion professionnelle réussie mis en évidence par Bourque, Gremion, Akkari, Broyon, Boéchat-Heer & Gremaud (2009), la stabilité du poste, les conditions de travail et ce qui favorise le développement des compétences dans la réalisation des tâches parascolaires sont les trois dimensions qui ont pu être validées par cette recherche. Les trois autres n'ont pas pu l'être : les mesures de soutien et d'accompagnement, la préparation par la formation initiale et ce qui favorise la compétence dans la réalisation des tâches scolaires. En proposant de questionner les résultats des recherches discutées sous un angle méthodologique différent de celui des auteures, il m'importe de garder à l'esprit ce que le phénomène à l'étude, soit le développement des exigences, la voie d'apprentissage et l'accompagnement, présente de spécifique dans chacune des recherches présentées pour expliquer ou comprendre l'insertion professionnelle. Comment s'assurer que la situation d'insertion professionnelle ne devienne pas qu'un implicite, telle la *situation négligée* que Goffman (1988) puis Quéré (1997) à sa suite s'en sont inquiétés? Cette interrogation constitue le fil rouge que je suivrai pour discuter ces trois recherches.

## Première recherche

Dans ses travaux, Keller-Schneider a pu mettre en évidence des exigences professionnelles sur lesquelles reposent les préoccupations des enseignants en phase d'insertion professionnelle selon quatre domaines généraux : la construction de l'identité professionnelle, la transmission soucieuse au destinataire, la gestion bienveillante de la classe et la coopération active avec les autres professionnels partenaires. Pour chacune des exigences qui constituent ces domaines généraux, elle propose une déclinaison de la perception de l'enseignant selon trois angles : la *sollicitation*, l'*importance* et la *maîtrise de la compétence*. Dans sa recherche, elle se demande si la perception des enseignants est fonction de la phase professionnelle dans laquelle l'enseignant se trouve : formation initiale, insertion professionnelle ou expertise. Mais aussi, en cas de différence significative, si celle-ci s'explique par des caractéristiques individuelles. C'est l'hypothèse qu'elle tente de vérifier au travers de son dispositif quantitatif d'enquête par questionnaire.



Dans ce type d'enquête par questionnaire, les données collectées portent sur des pratiques rapportées telles que le répondant les perçoit et non pas sur des pratiques effectives (par ex. observation directe par le chercheur). Il s'agit donc d'une estimation chiffrée par un individu qui donne une valeur à son action ou à son rapport à une action parce qu'on le lui demande. Lorsque l'estimation porte uniquement sur la *perception* du niveau de maîtrise d'une compétence, les scores moyens sont en principe plutôt élevés. Les résultats de l'enquête annuelle de l'équipe de recherche sur l'insertion professionnelle des enseignants débutants de Suisse romande et du Tessin (INSERCH) montrent ce phénomène lorsque les enseignants récemment diplômés sont appelés à autoévaluer, sur une échelle de 1 à 6, le niveau de maîtrise de leurs compétences professionnelles (Broyon, Canevascini, Girinshuti, Gremion, Losego, Rey & Zampieri, 2014). Les scores moyens élevés témoignent du fait que les enseignants s'estiment plutôt compétents pour réaliser les tâches qu'ils ont à réaliser. Cette évaluation positive peut en partie s'expliquer par la désirabilité sociale. Or, dans un modèle tridimensionnel comme celui de Keller-Schneider, son focus se déplace. L'évaluation plus élevée ne porte plus sur la réussite de la compétence, mais sur la dimension *importance* de l'exigence qui est de quelque 1 à 1,5 point supérieur, en moyenne, à celles des dimensions *sollicitation* et maîtrise de la *compétence*. Un des intérêts de cette approche, orientée sur la maîtrise des exigences combinant l'autoévaluation des enseignants selon trois perspectives, est qu'elle permet d'avoir une meilleure idée de la perception que les enseignants se font de la maîtrise «réelle» de leurs compétences professionnelles. Néanmoins, d'un point de vue méthodologique plus général, il se peut qu'un tel écart soit également le produit d'un biais qu'induit une échelle limitée. Tout individu entretient un rapport qui tend de façon systématique vers la limite supérieure, de sorte à ne pas se disqualifier soi-même. Jusqu'à quel point, en proposant une approche quantitative à échelle d'analyse finie pour l'explication de phénomènes de cette nature, le chercheur ne véhicule-t-il pas, malgré lui, une représentation erronée de la notion de développement ou de «croissance», considérée «comme ayant une fin» plutôt que «comme étant une fin»? (Dewey, 1975, p.73). Ainsi, lorsqu'on utilise une échelle métrique limitée pour expliquer un phénomène ou processus «illimité», ne se situe-t-on pas plutôt dans une perspective telle celle que Dewey considère comme «fallacieuse» et «dont les conséquences sont néfastes», non pas de façon directe, ici sur le développement professionnel, mais pour une bonne compréhension de ce qu'il peut être ?

Sur la base de ses résultats, l'auteure affirme d'abord que «le développement des compétences n'apparaît pas comme une grandeur croissante». Toutefois, pour soutenir une telle déduction, jusqu'à quel point est-il légitime de comparer entre eux des groupes (novices stagiaires versus novices enseignants versus enseignants expérimentés) dont les conditions de comparaisons divergent sur le fond (pratique accompagnée puis pratique en solitaire ancrée dans un changement de rôle et de statut)? En choisissant une observation des pratiques effectives dans une approche



interactionniste ou longitudinale sur une cohorte appariée, plutôt que de comparer entre eux trois groupes distincts à l'instant  $t$ , aboutirait-on aux mêmes constats? Serait-on assuré d'y trouver la même discontinuité dans le passage de la formation initiale à la phase d'insertion professionnelle? Si, ensuite, le développement des compétences professionnelles est plutôt un « rapport à des cadres de référence qui ne cessent d'évoluer face aux exigences », la discontinuité constatée dans la perception des enseignants débutants ne serait-elle pas, davantage qu'une baisse idiosyncrasique du développement des compétences professionnelles, plutôt une croissance, comprise en tant que prise de conscience professionnelle de nouveaux enjeux? En bref, peut-on réduire le développement des compétences professionnelles d'un individu à la perception qu'il s'en fait?

## Seconde recherche

Dans ses travaux, Noël s'intéresse à la manière dont les enseignants développent des compétences pour travailler avec la diversité des élèves. Dans son enquête longitudinale, elle cherche à comprendre comment de jeunes enseignants évoluent au cours de leur première année de pratique professionnelle. Elle met en évidence les voies principales d'apprentissage que ces enseignants débutants privilégient pour développer leurs compétences dans la prise en charge d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers. Elle identifie trois voies principales d'apprentissage : un apprentissage par soi-même, un apprentissage par la communauté de pratique et une voie médiane entre les deux.

Le tableau de synthèse de son article résume que « l'apprentissage par soi-même est un apprentissage par le tâtonnement, l'expérience et la réflexion sur l'action et l'expérience ». Il est intéressant de constater en référence aux données de l'équipe INSERCH que cette définition correspond justement à la voie que les nouveaux enseignants estiment la plus pertinente pour le développement des compétences professionnelles. En d'autres termes, et comme le souligne Pastré (2006), on n'apprend pas par l'action seulement, mais aussi par la réflexion sur l'action menée. On peut légitimement se demander si ce processus ne serait pas précisément la « voie royale » de l'apprentissage pour tout individu, son efficience étant avant tout déterminée par les conditions, favorables ou non, dans lesquelles la réflexion qu'il pose sur sa propre action. Il ne semble pas que l'apprendre par soi-même soit en jeu dans cette étude, mais plutôt le fait de pouvoir découvrir en solitaire ou à l'aide d'autrui – ici la communauté de pratique – une solution viable à une préoccupation professionnelle. Comme en témoignent les verbatim des enseignants regroupés par l'auteure dans cette catégorie, hormis une enseignante qui a fait délibérément ce choix, les trois autres n'auraient pas choisi de rester seuls si une alternative leur avait été donnée. On peut du reste se demander quels savoirs professionnels ils ont conscience d'avoir construits par eux-mêmes au terme de l'année. Lorsque les conditions de travail ne sont pas optimales et que la difficulté pointe, cette voie d'apprentissage est perturbée, les apprentissages sont



empêchés ou réduits. Or, avoir accès à des ressources pertinentes est une condition de base pour la construction des savoirs professionnels. Comme cette étude semble le mettre en évidence, en lien avec les données de la littérature sur l'inclusion scolaire auxquelles l'auteure fait référence, c'est lorsqu'une situation de coopération est possible que les enseignants développent le plus de compétences pour accueillir dans leur classe des élèves différents.

On peut se demander si la difficulté éprouvée par ces trois enseignants, face à des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers, sans aucune mesure d'aide attribuée, relève de la seule difficulté de l'élève ? Lorsqu'aucune mesure d'aide n'est offerte et que l'enseignant semble insuffisamment outillé pour s'en sortir seul, on peut s'interroger si la difficulté n'est pas seulement celle de l'élève, mais également celle de l'enseignant débutant ? En adoptant une démarche interactionniste, quelle découverte mettrait-on en évidence quant à la nature partagée de la difficulté de l'élève et de celle du jeune enseignant, voire de la nature de la relation qui s'est construite entre eux ? Dans quelle mesure l'adoption d'un point de vue transversal ne permettrait-elle pas d'identifier la part de la difficulté de l'élève liée ou aggravée par le manque de compétence de l'enseignant pour répondre ou faire face à ses besoins ? D'autre part, on peut se demander jusqu'à quel point le sens donné à la difficulté de la situation éducative par un enseignant en insertion professionnelle diffère du sens donné par un enseignant expert lorsqu'ils sont face à des élèves à besoins éducatifs particuliers ? Et si différence il y a, à quoi tient-elle ? N'y aurait-il pas, indépendamment de la période d'insertion professionnelle, à promouvoir une aide orientée pour tout enseignant démuni et contraint à la solitude, en prise à des situations éducatives complexes ?

### **Troisième recherche**

Au travers de deux études portant sur le rôle et la posture de formateurs praticiens qui encadrent des enseignants débutants dans des groupes d'analyse de pratiques, Monnard et Gremaud mettent en évidence comment ces formateurs praticiens occupent une place centrale dans le dispositif, en lien avec la compréhension qu'ils ont et se font de leur rôle d'accompagnant, cette compréhension étant probablement conditionnée elle-même par leur activité d'enseignant en classe. Une première étude porte sur la mise en évidence de diverses structures des tours de paroles lors de l'accompagnement des nouveaux enseignants en groupe d'analyse de pratiques. La seconde étude est une recherche-action confrontant ces mêmes praticiens formateurs aux résultats de la première étude dont ils sont les sujets, ce qui les renvoie directement à leur propre manière d'endosser ce rôle et cette fonction d'accompagnant.

Les auteures soulignent à juste titre que les processus d'accompagnement en phase d'insertion professionnelle ne sont que peu discutés dans la littérature. Qu'est-ce à dire ? Est-ce le cas parce que, quoi qu'il en soit, l'accompagnement est un processus dont les modalités ne sont pas



déterminées par les contingences de la situation ou s'agit-il d'un phénomène dont les dimensions propres à la phase d'insertion professionnelle ne sont pas encore étudiées ? Si l'on prend en compte les références convoquées par les auteures, on pourrait s'attendre à ce que l'accompagnement en période d'insertion professionnelle présente une configuration spécifique à cette phase professionnelle. Thuillier, Goloubieff et Vial (2014) sont, par exemple, des auteurs cités pour lesquels les points de repère précis à adopter pour la posture d'accompagnement doivent être en cohérence avec la situation donnée. Ardoino (1990) souligne que cette posture est liée aux caractéristiques de la situation en elle-même ainsi qu'aux représentations que les autres membres du système s'en font. Au final l'étude présentée par les deux chercheurs aboutit à une réflexion sur l'accompagnement, en particulier, une prise de conscience des pratiques des praticiens formateurs impliqués dans leur recherche. Toutefois, les dimensions qu'un accompagnement pourrait avoir de spécifique ou de propre à cette phase de l'activité professionnelle que représente l'insertion professionnelle ne sont pas abordées dans cet article.

Dans cette perspective, en adoptant une démarche d'observation transversale *au temps t*, serait-il possible de mettre en évidence des modalités d'accompagnement qui permettent une comparaison avec un groupe d'étudiants en cours de formation initiale ? Dans le cadre des groupes d'analyse de pratiques et en référence à la conversation normale que prennent les auteures comme point neutre, pourrait-on identifier, dans un premier temps, des agencements récurrents des tours de paroles, propres à chacune des phases professionnelles que sont la formation initiale et l'insertion professionnelle ? Dans un second temps, pourrait-on interroger les différentes configurations des dimensions de l'accompagnement spécifiques à l'insertion professionnelle que le modèle de Paul (2004, 2009) permettrait d'identifier ? À l'aide de quels points de repère pourrait-on comprendre la crise d'identité que fait surgir le double rôle d'enseignant expert et d'accompagnant dans cette phase professionnelle ? En toute vraisemblance, il ne suffit pas d'être un bon enseignant pour être un bon accompagnant. La remarque de Pelpel (1989) concernant les accompagnants de la première pratique en formation initiale trouve ainsi écho chez les accompagnants de la phase d'insertion professionnelle, à savoir : si riche soit-elle, l'expérience professionnelle « ne constitue pas en soi une ressource suffisante pour contribuer efficacement à la formation d'un stagiaire » (p. 151). Accompagner un stagiaire ne relève pas tout à fait de la même expérience que celle qui consiste à faire la classe, d'où l'importance de poursuivre les réflexions et recherches sur la formation des accompagnants, en phase de formation initiale ou à cette étape des débuts dans le métier. Et dans ce contexte, quelles seraient les modalités spécifiques à cette étape d'insertion professionnelle ?



## **En conclusion**

Cet exercice d'écriture alliant synthèse et dialogue entre auteurs comportait un double défi. Il visait premièrement à faire dialoguer des recherches portant sur des objets apparentés en utilisant les postures méthodologiques présentées pour enrichir la réflexion et ouvrir le débat dans une perspective constructive. Le second défi reposait sur une question plus générale, soit le questionnement du lien entre les résultats présentés et la problématique de l'insertion professionnelle des enseignants débutants. La posture que j'ai adoptée dans cette discussion consiste ainsi à conserver en point de mire la situation dans l'interprétation des résultats, dans l'esprit de Goffman (1988) ou Quéré (1997). Au terme de cette courte discussion, la question de la place et de l'importance de la situation dans la conception d'une recherche demeure avec acuité, quel que soit le phénomène à l'étude, qu'il s'agisse de l'insertion professionnelle des enseignants débutants ou de tout autre objet de recherche.



## Références

- Ardoino, J. (1990). Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant. Consulté à l'adresse [http://www.arianesud.com/bibliotheque/aa\\_auteurs/ardoino/ardoino\\_postures\\_et\\_impostures\\_19902](http://www.arianesud.com/bibliotheque/aa_auteurs/ardoino/ardoino_postures_et_impostures_19902)
- Bourque, J., Gremion, F., Akkari, A., Broyon, M.A., Boéchat-Heer, S. & Gremaud, J. (2009) L'insertion professionnelle en enseignement : Validation d'un modèle inspiré de Bronfenbrenner. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 31(2), 355-376
- Broyon, M.-A., Canevascini, S., Girinshuti, C., Gremion, F., Losego, P., Rey, J., Zampieri, S. (2014). *L'insertion professionnelle des enseignants de Suisse romande et du Tessin. Résultats de l'enquête réalisée en 2013 auprès des nouveaux diplômés des degrés préscolaires, primaires, secondaires I et II des HEP de Suisse romande et du Tessin* (Rapport de recherche). Lausanne, Fribourg, Bienne, Locarno, Saint-Maurice : INSERCH.
- Dewey, J. (1975). *Démocratie et éducation*. Paris : Armand Colin, U. (G. Deledalle, Trad., Original publié 1916)
- Goffman, E. (1988). La situation négligée. In Id. (Ed.), *Les moments et leurs hommes* (p. 143-149). Paris : Seuil, Minuit.
- Gremion, F., Akkari, A & Lauwerier, T. (2011). Professionnalisation de l'enseignant dans une perspective longitudinale. In B. Wentzel, A. Akkari, P.-F. Coen & N. Changkakoti (Ed.). *L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale*, (p. 39-65). Porrentruy : Editions HEP-BEJUNE.
- Pastré, P. (2006). Que devient la didactique dans l'apprentissage des situations professionnelles ? In Y. Lenoir & M.-H. Bouiller-Oudot (Eds.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (p. 321-344). Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche & formation*, 62, 91-108. <http://doi.org/10.4000/rechercheformation.435>
- Pelpel, P. (1989). *Les stages de formation*. Paris : Bordas.
- Quéré, L. (1997). *La situation toujours négligée ?* Réseaux, 15(85), 163-192.
- Thuilier, O., Goloubieff, B., & Vial, M. (2014). Rapport au savoir et place de l'accompagnement en formation. Le cahier des charges, un outil facilitateur ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 31, 49-61.



**VARIA**





## ***Influence de l'autoévaluation et de l'accompagnement sur la réflexivité des futurs enseignants***

**Christophe GREMION**<sup>1</sup> (Institut Fédéral des hautes études en Formation Professionnelle (IFFP), Suisse)

Cette recherche, menée dans la HEP FR, en formation initiale à l'enseignement préscolaire et primaire, s'intéresse dans un premier volet aux traces et seuils de réflexivité observés dans des écrits professionnalisants. L'analyse de ces textes permet de proposer une classification des seuils de réflexivité, inspirés de ceux proposés par plusieurs auteurs (Beauchamp, 2012 ; Derobertmasure, Bocquillon, & Dehon, 2015 ; Jorro, 2004 ; Maubant, 2007b). Six seuils distincts de réflexivité sont ainsi identifiés et exemplifiés : la surargumentation, le reflet, l'interprétation, la critique, la régulation et le transfert, catégories qui sont également testées lors d'une validation inter-juges.

Ensuite, dans une démarche exploratoire, le deuxième volet tente d'observer les effets de l'autoévaluation sur les seuils de réflexivité visibles dans les écrits professionnalisants, occasion de tester une échelle d'autoévaluation des niveaux d'utilisation et de préoccupation des compétences. Enfin, le troisième volet explore encore les effets d'autres variables telles que la posture de l'accompagnateur ou encore le type d'entretien que ce dernier mène avec ses étudiants.

Mots clés : Accompagnement, autoévaluation, formation des enseignants, mentorat, seuils de réflexivité, liens théorie-pratique

### **Introduction**

Parce que le métier d'enseignant ne pourra jamais être entièrement réglé par des prescriptions, parce que les situations rencontrées dans les métiers de l'humain sont la plupart du temps complexes et uniques, les praticiens sont appelés constamment à résoudre de nouveaux problèmes, à inventer de nouvelles solutions, à s'adapter à de nouvelles situations. Cette imprescriptibilité de la fonction permet de parler de profession enseignante plutôt que de métier d'enseignant (Perrenoud, 2001, p. 12-14). Pour permettre leur professionnalisation, pour les rendre suffisamment autonomes et responsables afin de gérer toute l'incertitude planant entre travail prescrit et travail réel, les futurs enseignants<sup>2</sup> ont besoin de bonnes compétences afin de réfléchir « sur » et « dans » leur action. Cette constatation « pousse les

---

1. Contact : Christophe.Gremion@iffp-suisse.ch

2. Par souci de lisibilité, seul le masculin générique est utilisé pour désigner les personnes des deux sexes.



formateurs d'enseignants ou les concepteurs de plans d'études à adopter résolument des démarches réflexives, enjoignant régulièrement leurs étudiants à «réflexiver» (Coen & Leutenegger-Rihs, 2006, p. 5-6). Dans une majorité d'institutions de formation d'enseignants, un des objectifs est donc clairement de permettre aux étudiants en formation initiale de devenir des praticiens réflexifs (Schön, 1994).

Nous ne souhaitons pas nous attarder dans ce texte sur la controverse liée à l'arrivée du *praticien réflexif*, une idée simple, tellement simple qu'elle risque de cacher la richesse et la complexité d'un concept tel que *la réflexion* (Tardif, 2012). Une idée simple ou par trop simplifiée, le fait est que si la réflexion ne se centre que *dans et sur l'action*, elle perd les plus-values que représentent d'autres niveaux de réflexivité tels que *la réflexion dans et pour l'action* ou encore la réflexion sur ces deux premiers niveaux de réflexivité, celle qui *met à distance «l'agir professionnel et la réflexion sur cet agir»* (Maubant, 2007a, p. 45). Observer et décrire cette réflexivité seront les objets du premier volet de cet article, directement après les quelques éléments de contexte nécessaires à la compréhension.

Pour permettre cette réflexivité, la démarche est fréquemment soutenue par une pratique régulière de l'autoévaluation ainsi que par la récolte de traces et l'analyse de pratiques, démarche étayée par un facilitateur devant «stimuler l'exercice d'un «savoir réflexif» sur les pratiques d'enseignement» (Saussez & Allal, 2007, p. 113).

Toujours selon Saussez et Allal (2007), de par les différentes casquettes que peut porter cet acteur facilitateur (formateur dans l'institution, accompagnateur sur le terrain, évaluateur parfois aussi) le risque pour l'étudiant de tendre plus vers la recherche de la réussite que vers celle de l'apprentissage est bien présent (p. 115) et l'utilisation d'outils pour questionner la théorie et la pratique sans la présence de «l'autre significatif» semble une alternative intéressante. Nous avons donc souhaité développer un tel outil d'autoévaluation (annexe 1), destiné aux étudiants en formation initiale, élément médiateur devant permettre de questionner autant les savoirs d'action que les savoirs théoriques et de les mettre en relation. Cette grille d'autoévaluation (ANPUC<sup>3</sup>), inspirée du Concerns-based adoption model (Hall & Hord, 1987), propose une réflexion sur ce que les étudiants pensent des compétences ainsi que sur la manière qu'ils ont de les mobiliser dans leur pratique. Présenter cet outil et en explorer quelques effets seront les objets du deuxième volet de cet article.

Ces différentes casquettes ont été remarquablement étudiées par Vial et Caparros-Mencacci (2007), faisant largement état des distinctions existantes entre l'étayage (domaine de l'accompagnateur) et le guidage (domaine du formateur), entre l'étayage et l'aide (domaine privilégié des soins), mettant également en évidence la tension *contrôle vs développement* oeuvrant au cœur de chacune de ces dyades. Explorer les effets de ces différentes casquettes sur la démarche réflexive des étudiants sera l'objet du troisième et dernier volet de cet article.

---

3. Analyse du Niveau de Préoccupation et d'Utilisation des Compétences.



Enfin, nous terminerons sur quelques perspectives et nouveaux questionnements entrevus tels que l'importance de la posture de *reflet* dans le processus réflexif, l'absence de linéarité entre les différents seuils retenus, l'importance des traces au service de la mémoire lorsque la distance temporelle fait son œuvre ou encore le bienfondé de la dimension obligatoire d'un accompagnement.

## Contexte

Un métier, celui d'enseignant comme bien d'autres, ne se construit pas uniquement dans l'action ou uniquement dans l'acquisition de connaissances théoriques, mais lorsqu'une activité d'analyse vient faire des liens entre les différents savoirs, les savoirs d'action, les théories scientifiques, les connaissances construites par l'enseignant ou par ses pairs (Charlier, 1998, p. 62). C'est ce qui a conduit la HEP FR à viser une formation alternant des cours théoriques sur site et des moments de formation pratique (Altet, Paquay, & Perrenoud, 2002, p. 260) sur le terrain dans le but de favoriser ces liens *théorie - pratique*.

Au moment de la présente recherche dont la récolte de données a été réalisée entre 2008 et 2010 (Gremion, 2010), le dispositif mis en place dans cette institution propose vingt-et-une semaines sur le terrain réparties en sept stages de deux à quatre semaines. Ces stages se déroulent selon une progression qui voit les futurs enseignants effectuer d'abord des observations, de l'enseignement accompagné puis, pour terminer, un stage en responsabilité lors du 6ème semestre suivant l'idée que, par l'alternance fréquente entre moments d'action et moments de théorie, le futur enseignant devrait avoir moins de risques de se perdre « dans les arcanes de la compréhension » selon les propos de Jorro (2004, p. 46), le savoir penser n'impliquant pas forcément le savoir agir. Le tableau 1 ci-dessous détaille la répartition des stages sur les trois années de formation. En plus de la formation professionnelle, une formation académique est dispensée (25 à 30 semaines selon les années) et répartie avant et après chaque stage.

Tableau 1 : répartition des stages durant la formation

1 <sup>re</sup> année	O-E1 Observation et enseignement 3 semaines	O-E2 Observation et enseignement 3 semaines	
2 <sup>e</sup> année	E3 Enseignement, 3 semaines	L2 Enseignement dans la langue seconde 2 semaines	E4 Enseignement 3 semaines
3 <sup>e</sup> année	E5 Enseignement 3 semaines		E6 Enseignement en responsabilité 4 semaines

La réflexion sur l'articulation entre ces moments sur le terrain et en institut de formation, entre ces zones de théorie et ces zones de pratique (Pellegrini, 2010), entre la subjectivation et l'objectivation (Vanhulle, 2004), est proposée dans un dossier d'apprentissage (DAP). Cet outil se compose d'éléments propres au portfolio (restitution de fragments du réel avant



analyse) dans sa première partie et d'éléments proches du mémoire professionnel français (interprétation de situations vécues mais peu détaillées) dans la deuxième partie (Ricard-Fersing, Dubant-Birglin, & Crinon, 2002, p. 124-125). Une troisième partie du DAP se réalise en fin de formation et prend plus la forme d'un bilan de compétences. Ce processus est suivi par un mentor<sup>4</sup> qui observe la pratique lors de chaque stage, rencontre ses étudiants individuellement lors d'entretiens et collectivement lors d'ateliers d'intégration. Le lecteur trouvera plus de détails concernant l'organisation du DAP et le dispositif d'accompagnement sur le site de la HEP FR<sup>5</sup>. Les textes réflexifs analysés dans le cadre de cette recherche sont issus exclusivement de la deuxième partie de ces dossiers d'apprentissage et concernent généralement les stages E3, L2, E4 et E5.

### 3 questions de recherche

Notre recherche vise à répondre principalement à trois questions :

1. Quels sont les différents seuils de réflexivité dans les écrits relatifs aux analyses de pratiques (DAP) ?
2. Quels sont les effets d'une autoévaluation régulière, avec ou sans la grille ANPUC, sur la posture réflexive des étudiants ?
3. Quelles autres variables influent sur les niveaux de réflexivité observés dans les textes analysés ?

Ces questions seront traitées séparément et chaque volet présentera quelques éléments théoriques et méthodologiques avant de présenter les résultats observés. Une discussion générale sera proposée en fin de texte.

### Premier volet : seuils de réflexivité

Quels sont les différents seuils de réflexivité dans les écrits relatifs aux analyses de pratiques (DAP) ?

#### Eléments théoriques

##### *Pourquoi une posture réflexive*

Nous l'avons déjà évoqué, la complexité de la tâche d'un enseignant exclut la possibilité d'apprendre, en formation initiale, la totalité des savoirs utiles pour toute situation future rencontrée. Cet élément, Schön l'utilise comme point central de son ouvrage sur le praticien réflexif. « Une fois qu'on a mis de côté le modèle de science appliquée qui nous amène à penser que la pratique intelligente est une application du savoir théorique destinée à résoudre des problèmes pratiques, il n'y a alors rien d'étrange à se dire qu'une certaine sorte de savoir est inhérente à un agir intelligent » (1994, p. 77). Ces savoirs

---

4. Nom que porte l'accompagnateur institutionnel dans la HEP FR.

5. [www.hepfr.ch](http://www.hepfr.ch)



d'action sont mis en lien par le sujet avec ses savoirs théoriques. Comme le dit Perrenoud (2001, p. 42), chacun réfléchit sur sa pratique. Mais si cette réflexion ne le conduit pas à une prise de conscience ou à des changements, nous ne pouvons parler de praticien réflexif au sens proposé par Schön.

Le questionnement se doit de dépasser le stade de réponse à un problème pour réussir à survivre dans la classe. Ainsi, il devient «une forme d'identité et de satisfaction professionnelles» (Perrenoud, 2001, p. 42). Le praticien poursuit le questionnement dans le but d'améliorer sa pratique et d'atteindre certains stades de maîtrise et de compréhension. Jorro (2016, p. 46-47) parle de ces différents stades en terme de *genre professionnel* (maîtriser les règles du métier et de s'y conformer), de *style professionnel* (ajuster ses actions dans le but d'être plus opportun et efficace) et d'*éthos professionnel* (se distancier de sa propre pratique pour y porter un regard réflexif et éthique).

Si le développement de la pratique réflexive semble être incontournable dans le milieu de la formation des enseignants, il nous semble tout de même important ici de la repositionner non comme but de formation, mais bien comme moyen permettant de donner du sens, de faire des liens entre la théorie et la pratique et d'aider à «faire le deuil des certitudes» (Perrenoud, 2001), étape délicate vers le changement. Cette confusion entre but et moyen a été mise en évidence par d'autres auteurs, à l'image de Romainville (2006), qui parle des limites d'une réflexivité devenue «pierre philosophale» pour permettre au futur enseignant de faire des liens entre la théorie et la pratique. Tardif (2012, p. 50) quant à lui parle d'un appauvrissement de la démarche qui lui semble «trop limitée et unilatérale».

Si, comme ces auteurs, nous estimons que la réflexivité est un moyen et non un but, nous pensons également que la fin justifie le moyen et qu'il est important, en formation initiale, de former des personnes capables de mobiliser les compétences du praticien réflexif, tant dans une visée de formation que dans celle de la professionnalisation (Wittorski, 2008).

### **Seuils de réflexivité**

Les textes, écrits dans les semaines qui suivent un stage pratique, doivent permettre de développer la réflexivité, facteur central de la professionnalisation (Jorro, 2004, p. 35). Mais comment observer cette réflexivité ? Plusieurs auteurs nous proposent des échelles, des seuils ou des niveaux permettant de le faire, nous en présentons ici brièvement quelques-unes.

Jorro (2004) a analysé la façon dont les praticiens reviennent sur leur pratique. Ce travail lui a permis de définir quatre postures réflexives, soit le retranchement, le témoignage, le questionnement et l'évaluation régulation. Des seuils de réflexivité distincts ont été identifiés pour chaque posture :

- La **surargumentation** est en lien avec la posture de retranchement. Le praticien ne s'intéresse pas à la réalité de l'action, soit parce qu'il ne la trouve pas digne d'intérêt, soit parce qu'il préfère décrire ce qui aurait dû être à la place de ce qui a été.



- Le **reflet** est en lien avec la posture de témoignage. Le praticien traduit une réalité du terrain en décrivant les moments jugés importants.
- L'**interprétation** est en lien avec la posture de questionnement. Le praticien revisite les situations en s'appuyant sur un ou des cadres de référence.
- La fonction **critique-régulatrice** est liée à la posture d'évaluation-régulation. Le praticien se permet d'envisager une solution de rechange à son action. Ce seuil offre également l'occasion d'un questionnement identitaire et professionnel.

Derobertmasure, Bocquillon et Dehon (2015), s'appuyant sur une large littérature, identifient 13 processus réflexifs qu'ils regroupent en trois niveaux :

- le premier niveau regroupe les processus servant à décrire l'action et les éléments jugés importants,
- le deuxième niveau regroupe les processus servant à évaluer les éléments importants en regard de normes ou de modèles,
- le troisième niveau regroupe les processus servant à construire une expérience prochaine.

Dans une démarche d'analyse documentaire, Beauchamp (2012, p. 27) présente les processus qu'elle a identifiés après l'analyse de 55 définitions de la *réflexion*. Elle les regroupe en six catégories qu'elle nomme *niveaux de réflexion*.

1. L'examen (observer, se concentrer)
2. La pensée (examiner, penser) et la compréhension (interpréter, donner un sens)
3. La résolution de problème (trouver des solutions aux problèmes)
4. L'analyse (analyser d'un œil critique)
5. L'évaluation (évaluer, remettre en question)
6. L'édification, l'élaboration et la transformation (construire, structurer et transformer)

Maubant (2007b) quant à lui ne définit pas des seuils, mais distingue trois type de réflexivités, liées chacune à la temporalité par rapport à l'action :

La réflexivité « dans et sur » correspond à la réflexion pendant et après l'action, « dans et pour » ajoute la dimension « avant » l'action et la 3<sup>e</sup> est une distanciation et réflexion sur le processus réflexif lui-même, « pour, dans et sur l'action »... Lien avec la métacognition comme le relève Campanale (Campanale, 2007, p. 59).

Dans le tableau 2, nous présentons de manière synthétique ces quatre conceptions de réflexivités. Nous y avons ajouté, en dernière ligne, l'échelle que nous avons retenue pour cette recherche, élément qui sera détaillé et exemplifié dans la partie résultat de ce premier volet.



Tableau 2 : différentes catégorisation des seuils de réflexivité

Jorro, 2004	La surargumentation	Le reflet	L'interprétation	La critique-régulatrice		
Derobertmasure, Bocquillon & Dehon, 2015		La description	Le nouveau regard et évaluation		La construction	
Beauchamp, 2012		L'examen	La pensée	L'évaluation	La résolution	
			L'analyse		L'édification	
Maubant, 2007		La réflexivité dans et sur l'action			La réflexivité dans et pour l'action	La réflexion sur sa réflexivité
Gremion	La surargumentation	Le reflet	L'interprétation	La critique	La régulation	Le transfert

### Éléments méthodologiques

Quatorze étudiants ont participé, de manière volontaire, à cette recherche. À la fin de chaque stage E3, L2, E4 et E5 (cf. tableau 1), leur mentor a anonymisé leur travail avant de nous le partager. 48 récits d'analyses de pratiques ont ainsi été récoltés puis analysés.

Dans une logique descriptive et compréhensive, la catégorisation a tout d'abord été réalisée en nous appuyant sur les seuils de réflexivité mis en évidence par Jorro (2004). Ensuite, d'autres catégories ou sous-catégories sont apparues. Ce sont les éléments que nous présentons dans les résultats de ce premier volet.

Les seuils ainsi identifiés ont été validés par un test de Burry-Stock (Scallon, 2004, p. 249-251). Sur la base des définitions de chaque seuil, cinq juges experts de l'accompagnement ont été confrontés à la classification de 20 extraits d'écrits réflexifs. Ce test statistique permet de calculer le RAI (*Rater Agreement Index*). Une valeur de 1 indique une concordance interjuges parfaite alors qu'une valeur de 0.5 correspond à une absence de concordance. Les valeurs obtenues (Gremion, 2012), comprises entre 0.88 et 1.00, témoignent d'une très forte concordance et permettent de considérer comme fiables les six seuils de réflexivité proposés.

### Résultats : seuils retenus et exemplifiés

En lien avec la question « comment se construisent et peuvent être identifiés les différents seuils de réflexivité dans les écrits des étudiants relatifs aux analyses de pratiques ? », les seuils de réflexivité proposés par Jorro se sont avérés très efficaces pour apprécier la valeur réflexive des textes analysés. La catégorisation nous a toutefois conduit à scinder le seuil critique-régulation en deux, séparant la critique de la régulation. De plus, nous avons pu mettre en évidence un seuil supplémentaire, celui du transfert.



## La surargumentation (0)

Seuil « par défaut », le sujet évite, consciemment ou non bien sûr, de parler de sa pratique, que ce soit parce qu'il trouve que son action en soi ne mérite pas l'attention qu'on lui porte ou par protection. Le propos évitera les détails, restant soit très général pour décrire une action qui reste obscure au lecteur, soit très précis mais pour ne décrire uniquement que les actions de tierces personnes (élèves, maître de stage), soit encore ne proposant qu'une rhétorique abstraite sur l'importance ou la valeur de telle ou telle méthode d'enseignement.

Dans la **catégorie 0** relative à la **surargumentation**, nous avons identifié les éléments suivants :

- *Déni - action sans intérêt* : l'action est présentée dans des termes très vagues et l'auteur se positionne en jugeant que cette action ne représente aucun intérêt pour une quelconque analyse.  
*Le déni est identifié comme forme autoévaluative par Jorro (2004, p. 36), mais nous n'avons pas d'exemple de texte pour cette catégorie. Elle a toutefois été conservée car fréquemment repérée lors des entretiens individuels suivant une observation de leçon.*
- *Rhétorique abstraite* : plutôt que de parler de sa pratique, l'étudiant expose une action hypothétique telle qu'elle devrait se réaliser dans une situation idéale.  
*Et2-E4 l. 24-28 «De plus, elle [l'évaluation formative] permet à l'enseignant de préparer une remédiation adaptée et de réguler les apprentissages. On s'intéresse à l'erreur, mais surtout à sa cause. Les points ne doivent pas avoir d'importance pour que la remédiation soit faite de manière constructive.»*
- *Survalorisation positive (émotionnelle)* : l'action est abordée dans des termes très vagues et l'auteur se positionne en émettant un jugement très positif sur une pratique qui n'est pas exposée.  
*Et2-E5 l. 33-35 «En effet, j'ai pratiqué de la différenciation de diverses manières que je qualifierais de concluantes, même s'il est vrai qu'on peut aller encore plus loin dans ce domaine.»*

Rhétorique abstraite et survalorisation positive semblent souvent répondre à une envie de « plaire » à l'accompagnateur et/ou de « cacher » des reflets de la pratique que la personne en formation ne souhaite pas donner à voir. Nous donnons à cette posture particulière le nom de paradigme de la vitrine (Gremion, 2013), clin d'œil à ces enseignants dont les devantures ne sont, dans certains cas, que peu à l'image de l'assortiment qu'elles proposent.

## Le reflet (1)

Cette posture réflexive met en évidence un apprenant qui désire faire partager son action. Il la présente avec plus ou moins de détails mais ne s'arrête pratiquement pas pour prendre un peu de distance et questionner sa pratique. Cette posture est facilement adoptée au début du texte pour présenter la situation.



Dans la **catégorie 1** relative au **reflet**, nous avons identifié les éléments suivants :

- *Description générale*: le texte proposé parle des éléments relatifs à toute la durée du stage (contact avec un enfant, ambiance de classe) ou plus courts, une journée par exemple.  
*Et1-E5 l. 12-14 «Du premier au dernier jour, j'ai pris totalement la classe en charge. J'ai rapidement été assez ferme afin de ne pas me laisser submerger par l'indiscipline»*
- *Description d'une leçon*: les évènements sont plus précis, certains détails sont mis en évidence.  
*Et2-E3 l. 178-182 «...j'ai décidé de faire du jus de pommes avec la classe pour en voir le processus de fabrication. Les élèves étaient très motivés, et pressés de goûter à leur propre jus de pommes. En début de leçon, j'ai fait les groupes et distribué le matériel. Un élève était absent et j'ai donc dû remanier les groupes sur le moment»*
- *Description d'un instant précis*: l'image que l'on peut s'en faire est très précise et se centre sur quelques minutes uniquement.  
*Et14-E5 l. 84-89 «il n'est pas encore 8h00 (peut-être 7h57 ou 58) et pourtant les premiers élèves sont déjà assis à leur place. La salle est bien éclairée et je me trouve debout, à côté de mon bureau. Je regarde les élèves arriver un à un, parfois deux en même temps. Ma maîtresse de stage est au fond de la classe, en train d'écrire des choses à elle.»*
- *Utilisation d'une trace plutôt que d'une description*: il peut être question ici d'une séquence vidéo, d'une préparation de leçon, du travail d'un élève...  
*Marlène<sup>6</sup>, portfolio électronique : «Par ces vidéos, je remarque que je suis très calme. Beaucoup trop à mon goût et je ne bouge pas.»*
- *Description de la difficulté*: comme pour l'élément «avouer l'incompréhension de l'évènement», cet élément a été classé dans le reflet si elle n'était pas suivie de recherche d'explication ou de recherche de compréhension.  
*Et3-E3 l. 72-75 «Une autre chose que j'ai tenté de faire après une discussion avec ma maitresse de stage était de moduler ma voix et d'essayer de montrer plus d'enthousiasme, c'est une chose pas très facile à changer pour moi car ça fait un peu partie de ma personnalité et surtout en étant observée par des adultes...»*

Cette posture du reflet revêt une importance particulière dans les textes analysés. En effet, elle semble être la porte d'entrée, le passage obligé de la démarche réflexive à proprement parler. Le *paradigme du reflet* semble fréquemment en tension avec le *paradigme de la vitrine* dont nous parlions plus haut.

---

6. Cet extrait n'est pas tiré de cette recherche mais du portfolio électronique d'une participante (prénom fictif).



## L'interprétation (2)

Lorsque la situation présente une difficulté ou a suscité une *surprise* (Schön, 1994, p. 84), le propos s'enrichit d'interprétations et de questionnements. La situation est alors revisitée en s'appuyant sur un, voire plusieurs autres cadres de référence. Ce seuil comporte également fréquemment des éléments relatifs aux émotions ou aux affects, éléments qui doivent être exprimés si le sujet veut pouvoir se distancier de la situation.

Dans la **catégorie 2** relative à l'**interprétation**, nous avons identifié les éléments suivants :

- *Approche causaliste* : l'interprétation de la situation ou difficulté se fait principalement par attribution causale externe.  
*Et14-E4 l. 58-63 «...mon ordinateur a eu un problème et ne pouvait plus démarrer à cause d'un problème de disque dur. Je pensais avoir toutes mes données [...] Ce problème m'a fait perdre un temps considérable Ce qui ne m'a pas permis d'atteindre mon objectif durant quelques jours. Ensuite, j'ai eu la grippe qui m'a empêché d'être efficace pendant quelques jours»*
- *Questionnement de la pratique* : les textes dans lesquels l'auteur se questionne plus qu'il ne trouve de réponses témoignent d'une certaine *surprise* génératrice de réflexion.  
*Et1-E5 l. 79-81 «Il était très désobéissant. J'avoue que je l'ai un peu pris en grippe. J'aurais peut-être dû plus m'intéresser à sa situation familiale, que j'ai découvert à la fin du stage. Peut-être que j'aurais mieux compris son comportement!»*
- *Dimension heuristique – découverte* : recherche de résolution de problème.  
*Et5-E2 l. 33-34 «Je ne jette la faute sur personne. J'essaie plutôt de comprendre comment des élèves de cinquième année primaire peuvent manquer à ce point d'autonomie, d'esprit d'initiative et d'investissement dans leur propre travail.»*
- *Questionnement de longue date*.  
*Et12-E4 l. 32-33 «J'ai toujours trouvé difficile d'être sérieuse et stricte mais sans pour autant paraître mécontente.»*
- *Aveu de la difficulté*.  
*Et12-E4 l. 132-135 «ça m'aurait permis de mieux accueillir les réponses des enfants car n'ayant pas réfléchi aux autres aspects qui pourraient ressortir, je n'ai pas toujours compris les réactions des enfants. J'ai donc parfois un peu ignoré les réponses des élèves...»*
- *Excuse de la permanence de la difficulté*.  
*Et5-E4 l. 42-45 «Je me demande donc quelles pourraient être les stratégies à mettre en place pour venir à bout de cette difficulté. J'ai bien essayé de faire des représentations graphiques des thèmes, mais ça ne m'a pas permis de véritablement faire la lumière sur ces obscurs objectifs.»*



- *Aide extérieure pour comprendre* : correspond au besoin d'aide exprimé par certains étudiants, que ce soit de la part d'une personne ou d'une théorie.  
*Et5-E4 l. 277-279 «J'ai beau retourner la situation dans ma tête, je suis incapable de découvrir la moindre piste pour cette situation particulière et je m'effraie de ce peu de capacité de réaction.»* Suite à cela, cet étudiant s'est appuyé sur une série de lectures faites pour améliorer la gestion de la discipline dans sa classe.
- *Prise de conscience avouée* (cet élément semble être un tremplin vers les seuils réflexifs suivants, la prise de conscience étant fréquemment suivie d'une intention de régulation).  
*Et15-E5 l. 67-71 «Mais après avoir parlé de cela avec mon mentor, il m'a fait réfléchir sur le degré de discipline des élèves durant les différents moments qu'il a pu observer. J'ai alors réalisé que les élèves les plus calmes étaient les 5<sup>e</sup> primaires, lors de leur travail individuel en mathématiques, pendant que je faisais de l'allemand avec les 4<sup>e</sup> primaires. Il s'agissait donc du moment où les élèves étaient les plus actifs, concentrés sur leur travail et leurs exercices.»*

### La critique (3)

Contrairement à Jorro, nous avons différencié le seuil de la critique, être capable de se positionner pour porter un jugement positif ou négatif sur l'action, du seuil de la régulation.

Dans la **catégorie 3** relative à la critique, nous avons identifié les éléments suivants :

- *Jugement de valeur de sa propre action, mais avec un sentiment de culpabilité* : cette posture nous semble moins encline que certaines autres présentées ci-dessous à apporter des régulations sur l'agir professionnel futur.  
*Et11-E4 l. 156-159 «À l'école enfantine, il est important de répéter plusieurs fois les choses si on veut vraiment que les enfants intègrent ce que l'on dit. Je pense que cela a manqué, ou du moins que j'aurais dû insister davantage.»*
- *Jugement lié à une idée de recherche de compréhension* : le fait de pouvoir lier une attribution causale à un jugement de la situation permet d'entrevoir très facilement des régulations potentielles. Ces régulations seront plus applicables s'il s'agit de causes internes contrôlables (Bouffard, 1985).  
*Et14-E4 l. 66-68 «Je suis vraiment déçu de cette activité, car après coup, j'ai vraiment l'impression que cette activité n'était là uniquement que pour avoir une quatrième activité et ainsi avoir un plus petit groupe sans penser aux objectifs.»*
- *Critique positive* : peu d'exemples se rattachent à cette agrégation. En général, les situations proposées relatent plutôt une difficulté et une recherche de solution.  
*Et7-E5 l. 222-224 «J'ai également été attentive aux représentations qui émergeaient durant les cours et je les faisais partager aux autres enfants lors de petites mises en commun ou durant d'autres moments.»*



## La régulation (4)

À ce seuil, le sujet touche à une « forme aboutie de la réflexivité » (Jorro, 2004, p. 43). Il envisage des modifications, des régulations, décrit des nouvelles prescriptions qu'il désire s'imposer.

Dans la **catégorie 4**, nous avons identifié les éléments suivants :

- Planification d'une régulation suite à un problème  
*Et14-E4 l. 66-68 « Pour améliorer ce travail, j'aurais d'abord dû leur proposer une liste de mots possibles. La correction aurait été plus simple et une discussion aurait pu avoir lieu en ouvrant réellement le thème de géographie avec de nouveaux mots de vocabulaire (qui auraient été l'objectif de cette activité). Ensuite, j'aurais pu créer une sorte de jeu qui les aurait plus facilement incités à entrer dans l'activité. »*
- *Emergence de nouvelles pratiques*: souvent précédés d'une prise de conscience, les textes ne nous permettent naturellement pas de voir émerger ces nouvelles pratiques, mais nous montrent que l'acteur construit une nouvelle représentation de ses pratiques.  
*Et12-E4 l. 181-183 « Quand dès la deuxième leçon je leur ai expliqué le projet, les enfants ne travaillaient plus de la même manière. Les consignes étaient plus claires car ils avaient l'objectif en tête qui les guidait. »*
- Besoin de formation  
*Et15-E5 l. 181-183 « J'ai donc envie de creuser cette thématique, la différenciation, afin de sonder ce que j'aurais pu mettre en place pour parvenir aux objectifs de base avec la majorité des élèves. »*

## Le transfert (5)

Enfin, un seuil supplémentaire (**catégorie 5**) à ceux identifiés par Jorro nous a semblé identifiable, seuil que nous nommons transfert. En réalité, l'élément identifié tient plus de « l'intention de transfert ». Le sujet concerné identifie un problème, planifie une régulation et, dans un troisième temps, projette de transférer cette régulation à d'autres situations n'ayant aucun rapport avec la situation présentée ou même avec l'enseignement.

*Et14-E5 l. 212-216 « Après énormément de réflexion, je me suis rendu compte que c'est ma vie, en général, qui a besoin d'organisation, de structuration. Je suis content donc, car je ne suis pas obligé d'attendre le prochain stage pour m'améliorer. Je peux déjà progresser chez moi, dans ma chambre par exemple, en trouvant un système de classement des factures, des différents courriers, ... ou plus simplement en ayant une chambre rangée de manière continue... »*



Tableau 3 : seuils de réflexivité

<b>La surargumentation (0)</b>	
	Déni - Action sans intérêt Rhétorique abstraite Survalorisation positive
<b>Le reflet (1)</b>	
	Description générale Description d'une leçon Description d'un instant précis Utilisation d'une trace plutôt que d'une description Description de la difficulté
<b>L'interprétation (2)</b>	
	Approche causaliste Questionnement de la pratique Dimension heuristique – découverte Questionnement de longue date. Aveu de la difficulté. Excuse de la permanence de la difficulté. Aide extérieure pour comprendre Prise de conscience avouée
<b>La critique (3)</b>	
	Jugement de valeur de sa propre action, mais avec un sentiment de culpabilité Jugement lié à une idée de recherche de compréhension Critique positive
<b>La régulation (4)</b>	
	Planification d'une régulation suite à un problème <i>Emergence de nouvelles pratiques</i> Besoin de formation
<b>Le transfert (5)</b>	

## Deuxième volet : effets de l'autoévaluation

Quels sont les effets d'une autoévaluation régulière, avec ou sans la grille ANPUC, sur la posture réflexive des étudiants ?

### Eléments théoriques

#### *Place de l'autoévaluation dans la réflexivité*

Dans la posture réflexive, l'autoévaluation joue un rôle central puisqu'elle permet la prise de conscience d'un déséquilibre entre ce qui était attendu ou envisagé par le sujet et ce qui est advenu. Pour être mise en œuvre, elle nécessite trois démarches distinctes : l'auto-observation qui permet de mettre en évidence ce qui s'est réellement passé, l'autodiagnostic qui permet de rechercher le ou les sens de ce qui s'est passé et l'autorégulation qui permet de réorienter son action ou d'imaginer une nouvelle action (Saussez & Allal, 2007, p. 100). Ces trois étapes sont fortement liées aux seuils de réflexivité mis en évidence par Jorro (2004), l'auto-observation s'appuyant sur le *reflet*, l'autodiagnostic sur l'*interprétation* et l'autorégulation sur la critique régulatrice. Tellement liées que Campanale (2007, p. 74-75) définit la pratique réflexive comme étant une posture d'autoévaluation.



## Réflexivité et autoévaluation socialisée

Mais la présence de l'accompagnateur risque d'amplifier le potentiel caractère pathogène (Saussez & Allal, 2007, p. 115) de cette pratique. En effet, l'étudiant n'évaluera pas uniquement ses *habitudes* en regard de sa *réflexivité individuelle*, comme visé dans une autoévaluation *stricto sensus*, mais il tiendra compte plus ou moins fortement de la *réflexivité sociale* (Kaufmann, 2001). Des transactions sociales qui « interfèrent dans le processus réflexif » (Jorro, 2004, p. 39), la forme autoévaluative pouvant être influencée tour à tour par l'idéal type, par l'image de soi ou encore par les transactions sociales.

## Éléments méthodologiques

### Grille d'autoévaluation ANPUC

Dans la HEP FR, un mentor est attribué à chaque étudiant. Son rôle est de soutenir ce dernier dans son apprentissage de l'enseignement et dans la construction de son identité professionnelle. Lors d'entretiens, le mentor revient également avec son mentoré sur certains travaux de son DAP afin de les questionner et de les enrichir pour alimenter le processus *objectivation - subjectivation* (Vanhulle, 2004). Dans ce rôle proche du compagnonnage réflexif, le risque d'adopter une posture prescriptive en assimilant le mentoré à soi ou d'indifférence par souci de le différencier de soi inscrit ce mode d'accompagnement dans une « relation dialectique » imposant d'être tantôt proche et tantôt distant de l'Autre (Donnay & Charlier, 2008, p. 119).

Pour éviter les pièges de l'autoévaluation socialisée (Saussez & Allal, 2007), l'étudiant est invité à porter régulièrement un regard sur ses compétences, et ce en dehors des entretiens. Mais seul, son questionnement est rarement déstabilisant et n'engendre que peu de liens théorie-pratique.

C'est suite à cette réflexion que nous avons souhaité développer un outil d'autoévaluation des compétences, outil inspiré de l'échelle de Hall et Hord (1987), permettant à l'étudiant de réfléchir sur les zones plus théoriques (échelle de préoccupation) et sur les zones plus pratiques (échelle d'utilisation) de chaque compétence, sans la présence de son mentor. La complexité de l'utilisation de cet outil d'autoévaluation doit permettre de nombreux allers-retours entre ces deux zones par l'exercice 1) de description et d'argumentation dans le sens de l'objectivation et 2) d'intégration et de mise en œuvre dans le sens de la subjectivation. Cet acte métacognitif peut devenir un facilitateur de médiation entre théorie et pratique, entre action et compréhension.

L'outil prévu au départ par Hall et Hord a comme intention « d'analyser le processus d'adoption d'une innovation » (Deaudelin, Dussault, & Brodeur, 2002, p. 395). Dès les premières utilisations que nous en avons faites, le lien entre adoption d'une innovation et développement d'une compétence nous a semblé intéressant, tout changement de pratique pouvant être vu comme une innovation pour et par la personne concernée. Nous avons



donc entrepris la transposition des items afin de permettre son utilisation en regard d'un référentiel de compétences. L'échelle ANPUC détaillée se trouve en annexe 1 et un extrait de la grille d'évaluation en annexe 2.

Sept degrés, ayant des valeurs de 0 à 6, permettent de se situer sur les niveaux d'utilisation et de préoccupation de la compétence. Evidemment, il ne semble pas réaliste d'espérer atteindre les niveaux 5 et 6 des deux dimensions lors de la formation initiale. Ces niveaux sont présentés comme des stades de maîtrise acquis plus fréquemment par des enseignants confirmés.

Les 14 étudiants participant à cette recherche ont eu le choix de s'autoévaluer régulièrement, trois fois pendant chacun des 4 stages. S'ils faisaient ce choix, leur pratique autoévaluative pouvait être étayée par la grille ANPUC ou par celle habituellement utilisée dans l'institution<sup>7</sup>. Trois groupes ont ainsi été créés pour cette étape exploratoire :

1. Pas d'autoévaluation formelle
2. Autoévaluation régulière avec la grille ANPUC
3. Autoévaluation régulière avec l'échelle officielle

### **Analyse des textes et cartographie**

L'analyse a été effectuée à l'aide des catégories présentée dans le 1<sup>er</sup> volet de cette recherche. Chaque texte a été cartographié (Figure 1) en indiquant, dans chaque rectangle bleu, les numéros des lignes concernées par les différents seuils de réflexivité. Comme dans l'utilisation du profondimètre chez les plongeurs, nous avons ensuite relevé le niveau maximal de réflexivité de chaque production pour lui attribuer une valeur réflexive globale.

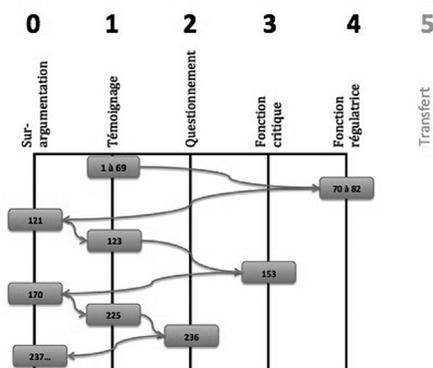


Figure 1 : exemple de cartographie de texte

7. Echelle de 1 à 4, allant de « 1 : je sais le faire sous la conduite d'une autre personne » à « 4 : je sais le faire de manière autonome et dans d'autres contextes ».



Dans l'exemple ci-dessus, même si ce texte comporte de nombreux passages de surargumentation (valeur 0) et un seul passage de régulation (valeur 4), la valeur réflexive globale a été fixée à 4 puisque ce texte a atteint ce seuil. Les résultats chiffrés de ces évaluations se trouvent dans le tableau 4.

Ces valeurs ont ensuite été comparées en regard de l'appartenance aux trois groupes (moyennes apparaissant dans le tableau 4) pour mettre en évidence d'éventuelles différences selon les pratiques autoévaluatives.

Tableau 4 : valeur réflexive de chaque texte et groupe selon les stages

Groupes	Etudiants	Seuils de réflexivité atteints dans les textes			
		E3	L2	E4	E5
Groupe sans pratique d'autoévaluation formelle	Etu 02	1	-	0	0
	Etu 07	4	-	-	4
	Etu 08	0	-	-	4
	Etu 13	0	0	0	2
	<b>Moyenne</b>	<b>1.25</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2.5</b>
Groupe pratiquant une autoévaluation régulière avec l'échelle ANPUC	Etu 03	1	-	1	0
	Etu 04	4	-	1	0
	Etu 05	4	4	1	4
	Etu 11	3	0	4	2
	Etu 14	0	3	4	5
	<b>Moyenne</b>	<b>1.6</b>	<b>1.4</b>	<b>2.2</b>	<b>2.2</b>
Groupe pratiquant une autoévaluation régulière avec l'échelle officielle	Etu 01	2	-	0	4
	Etu 06	1	0	2	4
	Etu 09	1	1	1	1
	Etu 12	3	0	4	4
	Etu 15	4	4	4	4
	<b>Moyenne</b>	<b>2.2</b>	<b>1</b>	<b>2.2</b>	<b>3.4</b>
Groupes pratiquant une autoévaluation régulière	<b>Moyenne</b>	<b>1.9</b>	<b>1.2</b>	<b>2.2</b>	<b>2.8</b>

## Résultats

La figure 2 représente le niveau moyen de réflexivité (par groupe et par stage) observé dans les textes. À gauche, le seuil de réflexivité moyen du groupe et, en bas, les 4 moments du test soit 1) le stage E3, 2) le stage L2, 3) le stage E4 et 4) le stage E5. Dans la figure 3, les textes des deux groupes avec autoévaluation ont été regroupés pour apprécier les différences avec ou sans autoévaluation.

Les résultats obtenus nous permettent de mettre en évidence l'influence positive de l'autoévaluation régulière sur les seuils de réflexivité des textes analysés (figure 3). Par contre, ils ne permettent pas d'observer des différences selon que les étudiant-e-s utilisent l'échelle d'autoévaluation traditionnelle ou l'échelle ANPUC (figure 2).

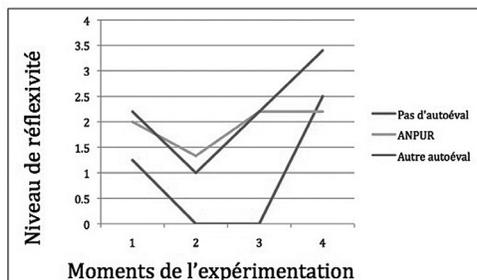


Figure 2 : Réflexivité selon les trois groupes

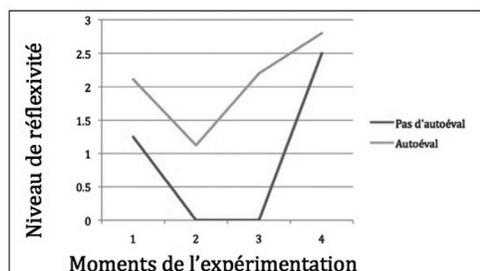


Figure 3 : Réflexivité avec ou sans autoévaluation

Nous remarquons sur ces graphiques que le groupe ne pratiquant pas l'autoévaluation régulière de ses compétences atteint des seuils de réflexivité nettement inférieurs aux deux autres groupes. Autre élément significatif, le seuil de réflexivité moyen pour le moment 2) du test (stage L2) est nettement inférieur aux autres scores. Ceci peut s'expliquer par plusieurs raisons :

1. Durant le stage L2, les étudiants se retrouvent en situation d'immersion dans la partie alémanique de la Suisse. Leurs compétences langagières n'étant pas toujours suffisantes pour enseigner, ou même pour comprendre les enfants dans les cas où ceux-ci s'expriment en dialecte suisse allemand dans la classe, ils ne gèrent en général que de petits moments d'enseignement et pratiquent plus l'observation. Ils ont donc moins de situations impliquant leur pratique pour effectuer une analyse.
2. Les travaux rendus sont plus facilement de type « rapport de stage » que de type « analyse de situation » ce qui explique probablement une partie de cette différence.
3. Les étudiants reçoivent, pour ce stage, une tâche institutionnelle de comparaison des systèmes scolaires selon la région linguistique. Ces textes, qui ne font pas partie des écritures professionnalisantes nous intéressantes, sont parfois utilisées comme travail de DAP, de l'initiative du mentor ou de l'étudiant.

Mais quelles conclusions peut-on extraire de ces résultats ? Naturellement, le nombre de participants par groupe est trop restreint. Tenant compte de cet élément, il nous aurait semblé intéressant de pouvoir constituer des



groupes d'au moins 15 à 20 individus. Nous nous devons également de préciser que, dans le groupe 2 (ANPUC), deux étudiants sur 5 sont suivis par des mentors qui demandent des travaux de types représentation ou bilan de compétences et non des analyses de situations comme le font leurs collègues, une partie de l'absence d'effet de l'outil ANPUC par rapport à l'autre outil d'autoévaluation pourrait être expliquée par cette variable.

### Troisième volet : risques de l'autoévaluation socialisée

Quelles autres variables influent sur les niveaux de réflexivité observés dans les textes analysés ?

#### Éléments théoriques

##### *Place de l'autrui significatif dans l'autoévaluation*

Depuis le début de ce texte, nous utilisons parfois, pour nommer le mentor, le terme d'*accompagnateur*. Mais tous les mentors de la HEP FR ne se reconnaissent pas totalement dans ce rôle d'étayeur (Vial & Caparros-Mencacci, 2007), d'ami critique (Jorro, 2006) ou d'accompagnateur réflexif tel que présenté par Maubant (2007b, p. 45). Selon le contexte, ils se positionnent plus dans le conseil, le parrainage, le monitorat, le coaching ou le mentoring, jouant dans les nombreux registres de cette *nébuleuse de l'accompagnement* présentée par Paul (2002).

##### *Posture du mentor*

S'inspirant des styles de médiation de Gervais (1995), Pellegrini (2010) propose trois styles d'approche et de conception de la médiation proposée par les mentors :

- une approche **prescriptive** centrée sur les objectifs à atteindre, les comportements observés et le transfert de la théorie à la pratique ;
- une approche **interprétative** centrée sur l'analyse critique de et par le sujet, celui-ci étant accompagné vers une conscientisation et une conceptualisation ;
- une approche de **soutien** centrée sur la personne et ses ressentis.

Chacune de ses approches peut influencer le processus réflexif et le mentor, selon son choix d'accompagnement, se positionne plus ou moins dans chacune de ces dimensions. De la position très effacée de l'accompagnateur professionnel (Vial & Caparros-Mencacci, 2007) à la posture relativement proactive de l'ami-critique (Jorro, 2006), la médiation prendra des couleurs différentes.

##### *Types d'entretiens*

Un autre élément pouvant modifier la médiation proposée par le mentor se trouve dans les styles d'entretiens que celui-ci décide de mener. L'étude de Niggli (2005) met en évidence trois styles bien distincts :



- L'entretien de **feedback** consiste à porter un regard - analyse théorique sur l'action suite à une observation sur le terrain. Le but est clairement d'évaluer la pratique pour la transformer selon les objectifs fixés. Ce type d'entretien est à mettre en lien avec la posture prescriptive présentée ci-dessus.
- L'entretien de **réflexion** amène le sujet à s'appuyer sur un cadre théorique pour analyser et comprendre les actions (analyse de pratique, échange autour d'une situation proposée dans le DAP). Ce type d'entretien est à mettre en lien avec la posture interprétative.
- L'entretien de **coaching** quant à lui est basé sur le cadre de références personnelles de l'étudiant en comparaison au référentiel de compétences attendues. Il cherche à renforcer le sentiment de capacité, notamment autour de la réflexion personnelle et de l'autocritique. Ce type d'entretien est à mettre en lien avec la posture de soutien.

Ces postures et ces types d'entretiens diffèrent entre autres par le rôle qu'y joue l'évaluation, à la recherche de la conformité ou de la compréhension. Ils peuvent ainsi interférer avec la posture autoévaluative de l'étudiant, comme le relève Vial : lorsqu'elle n'est pas « une caricature du contrôle », l'autoévaluation permet ainsi à l'accompagné et à l'accompagnateur de « réguler » leur *référent* (Vial, 2000, p. 9).

### Éléments méthodologiques

Le mentor, de par sa fonction, représente un autrui significatif (Barbier, 2006, p. 36) pour les étudiants qu'il accompagne. Sa posture et le type d'entretien qu'il mène pourraient donc avoir une influence sur notre objet de recherche.

Ce troisième volet s'intéresse ainsi à l'influence que peut avoir un « effet mentor » sur la posture réflexive des étudiants. Pour cela, nous questionnons leurs représentations de la posture de leur mentor et les types d'entretiens que ce dernier mène lors de leurs rencontres. Un questionnaire (Gremion, Luisoni, Pellegrini, & Schumacher, 2010) a été proposé aux 14 sujets afin de saisir la perception qu'ils avaient de la posture de leur mentor (prescriptive, interprétative ou de soutien) et de la nature des entretiens que celui-ci menait (de feedback, réflexif ou de coaching). Chacune de ces dimensions a été évaluée selon une échelle de likert, de 0 (pas du tout) à 6 (tout à fait).

Sur la base de ces informations, nous avons regroupé les travaux des étudiants selon plusieurs modalités : perçoivent-ils leurs mentors 1) plus vs moins dans une posture prescriptive, 2) plus vs moins dans une posture interprétative, 3) plus vs moins dans une posture de soutien. Les entretiens menés par les mentors étaient-ils 4) plus vs moins des entretiens de feedback, 5) plus vs moins des entretiens de réflexion, 6) plus vs moins des entretiens de coaching ? À chaque reprise, nous avons créé 2 groupes selon les scores et calculé la moyenne de réflexivité des textes produits par les étudiants ainsi regroupés.



Enfin, un dernier regroupement 7) a été effectué en considérant les scores «entretien de feedback», «entretien de réflexion», «entretien de coaching» et en les additionnant. Ainsi, un groupe a été formé, se composant étudiants ayant bénéficié d'une grande variété de types d'entretiens (sommés > 14) et un autre groupe avec les étudiants ayant vécu des entretiens moins variés (sommés < 14).

Les résultats qui suivent sont naturellement à prendre avec prudence, car nous sommes conscient que les valeurs obtenues ne sont pas les postures ou les types d'entretiens réels, mais ce que les étudiants en ressentent. Ils sont toutefois une source intéressante d'information pour la suite de nos questionnements.

## Résultats

### *Posture du mentor*

Tous les résultats se retrouvent dans le tableau 5. Nous nous intéressons dans un premier temps à la posture des mentors. Avec des valeurs réflexives passant de 1,62 à 1,75, les textes produits par des étudiants dont les mentors semblent dans une posture plus ou moins prescriptive ne varient pas beaucoup d'un groupe à l'autre. La posture interprétative (1,63 vs 2) et la posture de soutien (1,45 vs 1,8) semblent quant à elles faire varier légèrement le niveau de réflexivité des textes produits.

Tableau 5 : Réflexivité selon la posture perçue ou les entretiens menés

Groupes		Seuil de réflexivité des textes		
1	Posture du mentor moins prescriptive...	1,62	1,75	...ou plus prescriptive.
2	Posture du mentor moins interprétative...	1,63	2	...ou plus interprétative
3	Mentor moins dans une posture de soutien...	1,45	1,8	... ou plus dans une posture de soutien
4	Entretiens moins de type «feedback»	1,21	2,45	...ou plus de type «feedback»
5	Entretiens moins de type «réflexion»	1	2,3	...ou plus de type «réflexion»
6	Entretiens moins de type «coaching»	1,1	2,28	...ou plus de type «coaching»
7	Types d'entretiens moins variés	1,15	2,8	...ou plus variés

### *Type d'entretien*

Les types d'entretiens menés semblent quant à eux influencer plus grandement les niveaux de réflexivité observés. Ainsi, entre les groupes ayant vécu des entretiens moins vs plus de type «feedback», la différence est importante, passant de 1,21 à 2,45, ce qui signifie tout de même que dans le premier groupe, le seuil du reflet est le niveau moyen alors que dans le deuxième, la moyenne se situe entre le seuil de l'interprétation et celui de



la critique. Le même constat est à faire avec les deux autres types d'entretiens. Les valeurs des textes issus des groupes d'entretiens moins vs plus de type « coaching » passent de 1,1 à 2,28 alors que les groupes d'entretiens de type moins vs plus « réflexion » donnent à voir une différence encore légèrement plus grande, passant de 1 à 2,3. Dans les trois groupes, une différence importante mais qui ne permet pas de différencier les types d'entretiens et de se dire que l'un serait plus efficace qu'un autre.

Une dernière valeur a encore attiré notre attention. Lorsque l'on regroupe les travaux selon la variété des types d'entretiens proposés (no 7 du tableau 5), la différence de niveau de réflexivité s'accroît visiblement. En effet, les textes du groupe dont les mentors sont perçus comme menant régulièrement les trois types d'entretiens ont une moyenne de réflexivité de 2,8. *A contrario*, les écrits de l'autre groupe obtiennent une moyenne de réflexivité de 1,15, donc nettement plus basse.

## Discussion et perspectives

Nous souhaitons revenir sur quelques résultats qui nous semblent pouvoir être des pistes de réflexion à poursuivre ou des pistes d'amélioration d'un dispositif d'accompagnement tel celui qui est observé dans notre recherche.

### Importance du reflet comme déclencheur de la réflexivité

La démarche d'écriture professionnalisante proposée à travers le dossier d'apprentissage doit permettre la réflexivité de l'étudiant et sa construction de compétences professionnelles. Mais les textes produits sont relativement pauvres en reflets et descriptions pointues de situations. L'observation du tableau 4 nous montre 13 textes sur 48 dont le seuil de réflexivité est de 0, soit dans la surargumentation. Une première piste d'explication est à chercher dans les consignes que les mentors donnent à leurs étudiants, certains privilégiant les textes de type « analyse de pratique », d'autres ayant une préférence pour les écrits de type « bilan de compétence ». Ensuite, certains étudiants semblent choisir de raconter les situations telles qu'elles ont réellement eu lieu (reflet) alors que d'autres donnent l'impression de les raconter telles qu'ils pensent que leur mentor aurait aimé les voir. Une surargumentation qui aurait peut-être pour but de diminuer la tension entre l'*habitude* (action) et la *réflexivité sociale* (regard de l'autrui significatif) pour reprendre les termes que Kaufman (2001) utilise pour parler de socialisation de l'individu. Bien sûr également, le fait que le DAP soit écrit en général quelques semaines après le stage fait perdre de l'information de détail mais donne un éclairage différent : le sujet écrit précisément ce dont il se souvient avec le filtre du souvenir et de la mémoire qui lui permet de prendre conscience des éléments qui revêtent de l'importance pour lui. Mais ce filtre est parfois très efficace et masque à l'apprenant des éléments utiles à son apprentissage. Le recours à d'autres sortes de traces (vidéos, enregistrements audio, photos...) permet des prises de conscience qui n'auraient pas lieu autrement. Nous pouvons donc penser



qu'un recours plus fréquent à l'exploitation de traces multimédia serait une manière d'améliorer la qualité et la quantité de reflets nourrissant la réflexivité des apprenants (Gremion, 2013). Une manière également de lutter contre le *paradigme de la vitrine*.

### **Rôles du dossier d'apprentissage et du mentor**

Le dossier d'apprentissage de la HEP FR est un dispositif de formation et d'information. Il a pour fonction de rendre compte des acquis de l'étudiant, de témoigner de ses expériences et de son processus d'apprentissage, de montrer son chemin de formation. Il est également utilisé pour valider les crédits de formation et revêt un caractère obligatoire en ce sens.

Il doit également être le lieu privilégié de la création de liens entre la théorie et la pratique. Si sa fonction principale est celle-ci, il est nécessaire de garder à l'esprit l'importance de pouvoir choisir une situation surprenante et non de partir d'une liste de compétences, puisque « quand quelqu'un réfléchit sur l'action, il devient un chercheur dans un contexte de pratique. Il ne dépend pas des catégories découlant d'une théorie et d'une technique préétablies mais il édifie une nouvelle théorie du cas particulier » (Schön, 1994, p. 97). Mais entrer dans une telle démarche impose de partir des besoins de l'apprenant si l'on souhaite qu'il lui donne de la valeur et qu'elle modifie ses comportements et donc sa pratique.

Dès lors, un tel travail d'introspection, de mise à nu, ne peut résulter d'une obligation. Nous pensons donc que le rôle du dossier d'apprentissage doit être clarifié. Une solution serait de le scinder en deux parties, l'une obligatoire et certifiante sous la forme d'un bilan de compétences, l'autre plus libre dans sa forme et facultative pouvant ressembler là aussi à un portfolio par exemple.

Dans le même esprit, les différentes casquettes qu'assume le mentor (formateur, accompagnateur et certificateur) dans le dispositif étudié nous semble jouer un rôle important. Les deux paradoxes de la pratique réflexive, que Maulini et Vincent (2014, p. 204) nomment « 1) l'autonomie obligée du praticien ; 2) sa contribution volontaire à la normalisation de son action », nous semblent pouvoir être amplifiés si cette pratique réflexive est encadrée par une personne assumant ces différents rôles, ce que semblent confirmer Gremion et Coen (2016).

### **Rôle de l'accompagnateur en entretien**

#### ***Posture du mentor***

La posture prescriptive ne semble pas influencer grandement les seuils de réflexivité atteints. Nous en sommes surpris car nous pensions que moins de prescription permettait plus d'autonomie et de prise en charge de soi-même, mais avons peut-être mal anticipé une autre dimension, celle qui fait que les sujets ayant une grande appréhension de faire faux n'apprennent pas bien s'ils sont lancés dans des conditions d'apprentissage



manquant de structure (Jonassen & Grabowski, 1993, p. 26). Une recherche plus approfondie sur la différence entre un manque de prescription perçu et un manque de repères perçu serait intéressante pour mieux comprendre cette absence de résultats.

La posture interprétative et la posture de soutien, quant à elles, semblent influencer positivement les niveaux de réflexivité atteints. Ces résultats ne nous surprennent pas puisque la posture interprétative est généralement au centre des formations d'accompagnateurs et présentée comme la posture idéale à adopter. La posture de soutien semble répondre quant à elle à un besoin de sécurité que l'apprenant doit ressentir pour s'engager dans une démarche réflexive.

### **Type d'entretien**

La lecture des textes réflexifs mis en regard des différents types d'entretiens nous fait penser que le mentor se doit d'adapter le dispositif qu'il propose en fonction des besoins spécifiques de l'étudiant, l'entretien de réflexion n'étant pas le meilleur outil en toute situation.

Dans la logique des postures réflexives présentées par Jorro, nous remarquons que certains étudiants « manquent » certaines étapes. Alors bien sûr, parfois, un passage du reflet à la régulation, sans passer par une analyse ou une critique ne signifie pas un acte de réflexion inabouti mais uniquement un moindre intérêt, au moment de la rédaction pour ces éléments-là, la régulation restant cohérente avec la situation décrite. Mais dans d'autres cas, le même raccourci donnera la nette impression au lecteur que l'auteur est passé à côté d'éléments qu'il pourrait considérer comme signifiants. Dans ce cas, un entretien de réflexion semble donc bien être intéressant et le plus adapté.

Certains textes ne proposent aucun reflet et restent dans une posture de retranchement ou de déni. Il nous semble alors que l'outil adéquat pourrait être l'entretien de coaching qui permet de se recentrer sur les objectifs personnels que s'est fixés l'apprenant avant le stage et de les confronter à la pratique vécue, la vidéo étant à ce moment un outil précieux.

Un entretien de feedback pourrait quant à lui être opportun dans les cas où l'étudiant estime ne rencontrer aucune situation problématique (surargumentation) ou lors d'une phase de critique paraissant trop superficielle.

### **Formation et culture commune entre mentors**

La grande majorité des formateurs de la HEP FR sont impliqués dans le mentorat, mais il serait utopique de penser qu'ils maîtrisent tous les différentes techniques d'entretien. Il y a là fort probablement un besoin de formation continue dans ce domaine.

À la lecture des 48 textes de cette recherche, nous avons remarqué également que les consignes d'écriture peuvent varier énormément d'un mentor à l'autre, les demandes passant d'une analyse de pratique à un bilan de



compétences articulé autour du référentiel institutionnel. En soi, ce n'est pas dérangeant, sauf si les prises de conscience et la démarche réflexive sont les objectifs avoués et prioritaires de ce dispositif. Dans ce cas, une décision commune d'orienter les étudiants vers des analyses de situations pourrait se justifier.

Les postures ressenties par les étudiants varient également beaucoup. Là aussi, chaque mentor a sa personnalité fort heureusement. Nous ne pouvons par contre pas occulter les risques de l'autoévaluation socialisée et les paradoxes contenus dans les différents rôles que doit ou peut tenir le mentor. Un travail de réflexion autour de la fonction – entre évaluateur-accompagnateur et évaluateur-contrôleur (Jorro, 2006, p. 40-41) – rendrait la situation moins équivoque et contribuerait à la construction d'une culture partagée. Partagée entre mentors, mais partagée entre étudiants et mentors également. C'est dans ce sens que nos recherches s'orientent actuellement.

## Conclusion

Cette recherche nous a permis de mieux comprendre la complexité qui entoure le développement de la posture réflexive. Les différents seuils de réflexivité identifiés dans le premier volet (la surargumentation, le reflet, l'interprétation, la critique, la régulation et le transfert) ont permis une lecture et analyse fine des travaux des étudiants. La place centrale de l'autoévaluation dans ce processus a pu également être observée.

Les résultats ont aussi permis de mettre en évidence que les seuils observés ne sont pas uniquement le fait de l'autoévaluation *stricto sensu* et que les interactions avec les autres significatifs occupent une place prépondérante dans ce processus.

Dans ce sens, la posture du mentor - mais le mentor n'est qu'un autre significatif parmi d'autres dans le parcours de formation des étudiants, s'il en est un - et surtout les types d'entretiens menés ont une influence non négligeable. Comprendre où en est l'étudiant, choisir la posture ou le type d'entretien adéquat, maîtriser ces différents types d'entretiens semblent être des éléments à inclure dans une formation à l'accompagnement des personnes en formation.

Les intentions et buts des dispositifs de formation méritent également d'être questionnés. En effet, entre la reconnaissance de l'autonomie du futur professionnel ou la normalisation de son action (Maulini & Vincent, 2014), les accompagnateurs ne savent pas toujours quelle posture adopter pour concilier ces deux visées apparemment paradoxales. Encourager une médiation contrôlante (réflexivité par confirmation chez Boltanski) et/ou une médiation structurante (réflexivité par la critique) (Buysse & Vanhulle, 2010) semble un débat que les accompagnateurs ne peuvent s'éviter au sein de leur institution. Un débat que nous estimons être en lien avec la distinction qui peut être faite entre *métier* et *profession* d'enseignant, mais aussi entre *métier* et *profession* d'accompagnateur...



Ces deux formes de médiations ou ces deux types de réflexivités nous renvoient à la distinction chère à Vial : évaluer pour cheminer ou pour contrôler ? Des conceptions de l'évaluation sources de tensions, génératrices de nombreux débats et controverses, et qui nous semblent jouer un rôle important dans les dispositifs d'accompagnement de la pratique réflexive. Une réflexion que nous poursuivons actuellement (Gremion, à paraître ; Gremion & Coen, 2016), à la quête peut-être de pièges à éviter pour que la posture réflexive et son accompagnement ne participent pas à la déprofessionnalisation du métier d'enseignant.



## Références

- Altet, M., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2002). *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck.
- Barbier, J.-M. (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris : Editions L'Harmattan.
- Beauchamp, C. (2012). Un cadre conceptuel pour mieux comprendre la littérature sur la réflexion en enseignement. In M. Tardif, C. Borges, & A. Malo (éd.), C. Bouchara (trad.), *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* (p. 21-45). Bruxelles : De Boeck.
- Bouffard, L. (1985). L'approche attributionnelle de la motivation et ses applications. *Revue Québécoise de Psychologie*, 6, 66-81.
- Buysse, A. A. J., & Vanhulle, S. (2010). Le portfolio : une médiation contrôlante et structurante des savoirs professionnels. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 32(1), 87-104.
- Campanale, F. (2007). Analyse réflexive et autoévaluation dans la formation des enseignants : quelles relations ? In A. Jorro (éd.), *Evaluation et développement professionnel* (p. 55-75). Paris : L'Harmattan.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expériences d'enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Coen, P.-F. & Leutenegger-Rihs, F. (2006). Editorial : Réflexivité et formation des enseignants. In *Réflexivité et formation des enseignants* (p. 5-10). Neuchâtel : Conférence des directeurs des Hautes Ecoles Pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin.
- Deaudelin, C., Dussault, M., & Brodeur, M. (2002). Impact d'une stratégie d'intégration des TIC sur le sentiment d'autoefficacité d'enseignants du primaire et leur processus d'adoption d'une innovation. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), 391-410.
- Derobertmasure, A., Bocquillon, M., & Dehon, A. (2015). Entre légitimation et intentionnalisation de l'action : cadre d'analyse des traces de réflexivité en contexte de formation initiale d'enseignants. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(3), 153-179.
- Donnay, J. & Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : Initiation au compagnonnage réflexif* (2<sup>e</sup> éd.). Namur : Presse Universitaire de Namur.
- Gervais, F. (1995). Superviseurs universitaires et formation pratique en milieu scolaire : orientation de la médiation entre théorie et pratique. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(3), 541-560.
- Gremion, C. (à paraître). Accompagnement et contrôle : vers une recherche de complémentarité saine ! *Phronesis*.
- Gremion, C. (2010). *Influence de l'autoévaluation et de l'accompagnement sur la posture réflexive des futurs enseignants* (Mémoire de Master). Université de Fribourg, Sciences de l'éducation, Fribourg.
- Gremion, C. (2012). Echelle d'autoévaluation de compétences et cartographie de textes réflexifs : présentation et partage d'expérience. Présenté à L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel, Luxembourg. Consulté à l'adresse [http://admee2012.uni.lu/pdf2012/A35\\_01.pdf](http://admee2012.uni.lu/pdf2012/A35_01.pdf)
- Gremion, C. (2013). Développer la réflexion dans la formation des enseignants en utilisant un ePortfolio. In T. Karsenti, S. Collin, & G. Dumouchel (éd.), *Actes du colloque scientifique international sur les TIC en éducation : bilan, enjeux actuels et perspectives futures* (p. 101-105). Montréal : CRIFPE.
- Gremion, C. & Coen, P.-F. (2016). De l'influence du contrôle dans les dispositifs d'accompagnement. *e-JIREF*, 1(3), 11-28.
- Gremion, C., Luisoni, M., Pellegrini, S., & Schumacher, J. (2010). Questionnaire d'appréciation de la dimension « accompagnement » du mentorat. Haute école pédagogique de Fribourg. Consulté à l'adresse [www.gremionc.ch/questionnaire-accompagnement](http://www.gremionc.ch/questionnaire-accompagnement)



- Hall, G. E. & Hord, S. M. (1987). *Change in Schools: Facilitating the Process*. New York: State University of New York Press.
- Jonassen, D. H. & Grabowski, B. L. (1993). *Handbook of individual differences, learning, and instruction*. Lawrence Erlbaum.
- Jorro, A. (2004). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Revue Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 33-47.
- Jorro, A. (2006). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 31-44.
- Jorro, A. (2016). De l'évaluation à la reconnaissance professionnelle en formation. *Revue française de pédagogie*, (190), 41-50.
- Kaufmann, J.-C. (2001). *Ego. Pour une sociologie de l'individu*. Paris: Hachette Littérature.
- Maubant, P. (2007a). Penser l'alternance comme logique de professionnalisation des enseignants. *Raisons éducatives*, 67-82.
- Maubant, P. (2007b). Sens et usages de l'analyse des pratiques d'enseignement: entre conseil et accompagnement réflexif des enseignants en formation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 18, 39-48.
- Maulini, O. & Vincent, V. (2014). Du travail réel aux pratiques souhaitées: rapport au savoir et rapport au devoir en formation des enseignants. In L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, R. Etienne, & J. Desjardins (éd.), *Travail réel des enseignants et formation: Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques?* Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Niggli, A. (2005). *Unterrichts-besprechungen im Mentoring*. Oberenfelden: Sauerländer Verlag AG.
- Paul, M. (2002). L'accompagnement: une nébuleuse. *Éducation permanente*, 4(153), 43-56.
- Pellegrini, S. (2010). *Le mentor en formation d'enseignant: plus qu'un accompagnateur!* (Vol. 126). Genève: Université de Genève Fac. de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignants*. Paris: ESF Editeur.
- Ricard-Fersing, E., Dubant-Birglin, M. J., & Crinon, J. (2002). Mémoires professionnels et portfolios dans la formation des enseignants. Une étude comparative. *Revue française de pédagogie*, (139), 121.
- Romainville, M. (2006). L'illusion réflexive. *Formation et pratiques d'enseignement en questions. Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 3, 69-81.
- Saussez, F. & Allal, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique: le rôle de l'autoévaluation? *Mesure et évaluation en éducation*, 30(1), 97-124.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles: De Boeck.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Editions Logiques.
- Tardif, M. (2012). Réflexivité et expérience du travail enseignant: repenser le « praticien réflexif » à la lumière des traditions de la pensée réflexive. In M. Tardif, C. Borges, & A. Malo (éd.), *Le virage réflexif en éducation: où en sommes-nous 30 ans après Schön?* (p. 47-71). Bruxelles: De Boeck.
- Vanhulle, S. (2004). L'écriture réflexive, une inlassable transformation de soi. *Repères*, (30).
- Vial, M. (2000). *Organiser la formation: le pari sur l'auto-évaluation*. Paris: L'Harmattan.
- Vial, M. & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles: De Boeck.
- Witorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 9-36. <http://doi.org/10.3917/savo.017.0009>



## Annexes

### Annexe 1 : échelle d'autoévaluation ANPUC

**ANPUC : Autoévaluation des niveaux de préoccupation et d'utilisation des compétences pour les étudiant-e-s de la HEPFR**

Titre	Prise de conscience	Besoin d'être informé	Implications pour ma personne	Gestion	Observation des conséquences	Coopération collaboration	Contrôle/ vérification	
Description	Je n'ai pas encore mené de réflexion sur cette compétence.	Je recherche de l'information sur cette compétence.	Je me questionne sur les exigences qu'impliquera l'intégration de cette compétence à ma pratique, notamment les changements d'organisation ou de rôle.	Je me préoccupe de la réalisation des tâches en lien avec cette compétence en m'assurant de les comprendre et de maîtriser les habiletés requises.	Je me préoccupe des effets de cette compétence sur les apprentissages ou le développement des élèves.	Je perçois l'importance de coordonner mes actions avec celles de mes collègues pour que cette compétence ait plus d'effet sur les apprentissages des élèves de l'établissement.	Je me préoccupe des effets plus généraux du développement de cette compétence, au niveau régional, national voir même international.	
Niveau de préoccupation		0	1	2	3	4	5	6
Niveau d'utilisation		0	1	2	3	4	5	6
Description	Je n'ai jamais envisagé de m'engager vers la construction de cette compétence.	Ayant pris connaissance de la compétence, j'en explore les exigences afin de décider de m'engager ou non dans le processus d'appropriation.	Je me prépare à tester des activités en lien avec cette compétence.	Je parviens à mobiliser, de façon peut-être parfois superficielle et peu cohérente, les ressources que les activités en lien avec cette compétence requièrent.	Je mobilise, de façon parfois encore automatique, les ressources que les activités en lien avec cette compétence requièrent.	Je coordonne mes efforts avec ceux de mes collègues afin que mes actions aient un impact plus important.	J'évalue l'effet des actions et tente des modifications et d'autres utilisations.	
Titre	Non-utilisation	Orientation	Première utilisation	Utilisation mécanique	Routine puis affinement	Intégration	Transformation des pratiques	

Sur les deux échelles, 3 peut être considéré comme le seuil de suffisance en sortant de la formation initiale. 4 est le niveau idéal attendu. 5 et 6 sont des stades de maîtrise qui, s'ils sont atteints, le sont en général après plusieurs années de pratique et de travail réflexif.

### Annexe 2 : Extrait de la grille d'autoévaluation

<b>C. Prendre en compte la diversité des élèves dans son enseignement</b>	<b>P</b>	0	1	2	3	4	5	6
	<b>U</b>	0	1	2	3	4	5	6
Ca - Dans l'élaboration de situations d'apprentissage, mettre en place divers types de différenciation afin de prendre en compte les besoins particuliers et les projets des élèves	<b>P</b>	0	1	2	3	4	5	6
	<b>U</b>	0	1	2	3	4	5	6
Cb - Favoriser l'intégration pédagogique et sociale de tous les élèves	<b>P</b>	0	1	2	3	4	5	6
	<b>U</b>	0	1	2	3	4	5	6
Cc - Développer un partenariat avec les parents et les personnes ressources des différents services dans le cas de situations particulières	<b>P</b>	0	1	2	3	4	5	6
	<b>U</b>	0	1	2	3	4	5	6
<b>D. Evaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des savoirs et des compétences des élèves</b>	<b>P</b>	0	1	2	3	4	5	6
	<b>U</b>	0	1	2	3	4	5	6



## ***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***

**Céline GIRARDET<sup>1</sup> et Jean-Louis BERGER<sup>2</sup>** (Institut Fédéral des hautes études en Formation Professionnelle (IFFP), Suisse)

La recherche a montré que les pratiques de gestion de classe des enseignants influencent l'engagement des apprenants dans les apprentissages. Ainsi, une question importante porte sur les facteurs qui amènent les enseignants à avoir recours à ces pratiques. Cette étude vise à examiner l'articulation de deux de ces facteurs – les motivations à devenir enseignant et le sentiment de responsabilité personnelle pour divers aspects du métier – et des pratiques déclarées de gestion de classe des enseignants de la formation professionnelle. Un questionnaire évaluant ces trois construits a été administré à 154 enseignants en fonction. Une analyse par modèle de cheminement révèle le rôle clé de la valeur intrinsèque attribuée au métier. Celle-ci prédit un sentiment de responsabilité pour la qualité de l'enseignement, qui lui-même explique les facettes de pratiques de gestion de classe examinées dans l'étude : plus l'enseignant a choisi sa carrière pour des raisons intrinsèques, plus il se sent responsable de la qualité de son enseignement et plus ses pratiques de gestion de classe s'orientent vers des pratiques favorables à la motivation et l'engagement des élèves. Les résultats de l'étude offrent une image cohérente de l'articulation entre motivations à enseigner, sentiment de responsabilité et pratiques d'enseignement.

**Mots clés :** Pratiques de gestion de classe, Sentiment de responsabilité de l'enseignant, Motivations à devenir enseignant, Formation professionnelle

### **Introduction**

La notion de gestion de classe se réfère à plusieurs aspects, tels que la gestion des comportements, les mesures pour engager les élèves, ou encore l'établissement d'un climat de classe favorable aux apprentissages des élèves. La gestion de classe des enseignants a souvent été le sujet d'études dans la recherche en éducation, car non seulement elle constitue une activité

---

1. Contact : [celine.girardet@iffp.swiss](mailto:celine.girardet@iffp.swiss)

2. Contact : [jean-louis.berger@iffp.swiss](mailto:jean-louis.berger@iffp.swiss)



fondamentale du métier d'enseignant, mais elle représente également une source d'inquiétude pour de nombreux enseignants ou futurs enseignants. Les recherches portant sur les stades de développement des enseignants sont unanimes et explicites quant aux préoccupations majeures des enseignants en formation et débutants : leur préoccupation première est la gestion de classe, qu'ils considèrent comme un prérequis à la gestion des apprentissages eux-mêmes (Füller & Bown, 1975 ; Pigge & Marso, 1997). La gestion de classe n'est toutefois pas une préoccupation réservée aux débutants. En effet, pour les enseignants plus chevronnés, il s'agit également d'une compétence clé. A ce sujet, l'étude internationale *Teaching And Learning International Survey* (TALIS ; Organisation de coopération et de développement économiques, 2009) a révélé que parmi les différents cours de formation continue offerts aux enseignants, les cours sur la gestion des problèmes de comportements des élèves figurent parmi les besoins les plus importants des enseignants en fonction. L'étude d'Huberman (1989) auprès de 160 enseignants des collèges et lycées en Suisse romande avait elle aussi conclu que motiver les élèves peu intéressés figurait parmi les difficultés rencontrées tout au long de la carrière enseignante. Améliorer la gestion de classe répondrait non seulement à un besoin de la part des enseignants néophytes et expérimentés, mais profiterait également aux élèves. En effet, le style de gestion de classe de l'enseignant a une influence cruciale sur l'engagement des élèves dans les apprentissages. Dans leur méta-analyse (synthétisant les résultats de 101 études) des effets de la gestion de classe sur l'engagement et sur les performances, Marzano, Pickering et Pollock (2003) ont obtenu des tailles d'effet (soit des différences en termes d'écart-types) respectivement de 0.62 et 0.52. De plus, la méta-analyse de Hattie (2009) confirme l'effet d'une gestion de classe dite efficace sur les performances scolaires (d de Cohen = 0.52). L'engagement des élèves et leurs performances seraient donc influencés par la façon dont leurs enseignants gèrent la classe.

Si l'importance de la gestion de classe a été maintes fois démontrée, les facteurs qui sont à l'origine des pratiques enseignantes, tels que les croyances pédagogiques ou les croyances relatives au métier, ont moins souvent été interrogés. Pourtant, c'est en comprenant ces sources que les différents acteurs de la formation professionnelle pourront agir sur les dispositifs de formation afin de promouvoir les pratiques de gestion de classe les plus favorables selon la recherche. Bien que les antécédents des pratiques aient été moins investigués que leurs résultats, l'articulation entre pratiques et croyances est un sujet de recherche qui préoccupe les chercheurs depuis plusieurs décennies (Crahay, Wanlin, Issaieva & Laduron, 2010 ; Richardson & Placier, 2001), notamment parce que les résultats n'indiquent pas toujours une cohérence entre ce que croient les enseignants et leur manière d'agir (Fang, 1996). Partant de l'état de la recherche, nous conjecturons que certaines croyances peuvent impacter les pratiques enseignantes.

Les pratiques de gestion de classe sont fonction de la façon dont les enseignants conçoivent leur rôle, notamment les responsabilités qu'ils pensent être les leurs. Autrement dit, la responsabilité que l'enseignant s'attribue



peut jouer un rôle dans le choix des pratiques enseignantes. Parmi les facteurs pouvant expliquer les pratiques de gestion de classe figurent également des aspects motivationnels ou affectifs (Pelletier Séguin-Lévesque, & Legault, 2002). Les recherches se sont récemment penchées sur les motivations ou plus généralement les raisons pour lesquelles le métier d'enseignant était choisi afin de trouver des pistes d'action face aux pénuries de personnel enseignant. La motivation au choix de la carrière enseignante n'est cependant pas seulement importante pour le recrutement et la rétention des enseignants. En effet, les recherches récentes indiquent que la motivation des enseignants a un impact significatif sur la façon dont ils enseignent (Richardson, Karabenick & Watt, 2014). Les études ont par exemple montré que le niveau d'enthousiasme d'un enseignant était lié à ses pratiques d'enseignement, en particulier le degré auquel il sollicitait les élèves cognitivement et le soutien social qu'il leur apportait (Kunter, Tsai, Klusmann, Brunner, Krauss, & Baumert, 2008).

Partant de ces constats, le but de cette étude consiste à identifier les facteurs qui amènent les enseignants à adopter une gestion de classe favorisant l'engagement des élèves dans les apprentissages. Pour ce faire, les articulations entre pratiques de gestion de classe, motivations à devenir enseignant et sentiment de responsabilité ont été examinées dans un échantillon d'enseignants de la formation professionnelle en Suisse romande.

### **Les pratiques de gestion de classe**

Notre analyse des pratiques de gestion de classe est centrée sur deux perspectives. La première, fondée sur la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1987), oppose le soutien à l'autonomie au contrôle. La seconde propose une opposition entre structuration et chaos (Brophy, 1986; Skinner & Belmont, 1993). Ces deux perspectives sont complémentaires et constituent deux précurseurs essentiels de l'engagement des élèves en ce qu'elles visent à établir un climat de classe favorisant cet engagement.

### ***Soutien à l'autonomie versus contrôle***

Dans le cadre de la théorie de l'autodétermination, l'influence de l'enseignant sur l'engagement des élèves a été conceptualisée sous la forme de deux styles motivationnels constituant les deux opposés d'un continuum: le soutien à l'autonomie et le contrôle (Deci & Ryan, 1987). Le soutien à l'autonomie consiste en les sentiments et comportements interpersonnels de l'enseignant qui visent à identifier, nourrir et développer les ressources motivationnelles internes des élèves. A l'opposé, le contrôle comprend sentiments et comportements visant à imposer aux élèves une façon spécifique de penser, de se sentir et de se comporter (Deci & Ryan, 1987; Deci, Schwartz, Sheinman, & Ryan, 1981; Reeve, 2009). Le soutien à l'autonomie est manifeste dans la prise en considération par l'enseignant de la perspective, des pensées, sentiments et actions des élèves. Les objectifs de l'enseignant sont, dans ce cadre, de soutenir le développement de la motivation intrinsèque et des capacités d'autorégulation des élèves. Le style



contrôlant est visible quand l'enseignant refuse de considérer la perspective des élèves et adopte uniquement sa propre vision sur l'enseignement, quand il s'immisce dans les pensées et actions des élèves afin de les contraindre à penser et agir exactement comme il le souhaite. Depuis une trentaine d'années, les multiples effets positifs du soutien à l'autonomie ont été illustrés de manière répétée. Ainsi, les études indiquent que ce soutien favorise l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage (par exemple leur persistance), leur développement (par exemple l'estime de soi), leur apprentissage notamment par l'utilisation de stratégies d'autorégulation cognitive, leur performance scolaire ou encore leur bien-être psychologique (Deci et al., 1981 ; Reeve, 2009). Finalement, les enseignants adoptant un style qui soutient l'autonomie sont engagés dans leur travail et éprouvent du plaisir à enseigner, suggérant que ce sont tant les élèves que les enseignants qui profitent de l'adoption du soutien à l'autonomie. Au contraire, l'adoption d'un style contrôlant provoque des effets négatifs sur les élèves ; il est associé à des pratiques enseignantes peu adéquates qui mettent l'accent sur la performance (par exemple sur l'importance d'obtenir directement la bonne réponse), sur la rapidité d'exécution, et qui montrent peu d'intérêt pour le degré de compréhension des élèves (Stipek, Givvin, Salmon, & MacGyvers, 2001). Selon l'étude d'Assor, Kaplan, Kanat-Maymon et Roth (2005), les pratiques contrôlantes ont pour effet d'augmenter la motivation extrinsèque et l'amotivation des élèves, ce qui mène à des formes d'engagement peu prolifiques.

### ***Structuration versus chaos***

Selon Skinner et Belmont (1993), établir un environnement d'apprentissage structuré consiste à présenter des consignes claires, compréhensibles et explicites, à fournir aux élèves des indications pour guider leurs activités ou encore à donner des feedbacks constructifs aux élèves. A l'opposé, le chaos se caractérise par des messages de l'enseignant confus, contradictoires, des consignes et attentes communiquées de manière peu claire, ainsi qu'un manque d'information sur la façon dont les élèves sont censés atteindre les objectifs qui leur sont fixés (Skinner, Marchand, Furrer, & Kindermann, 2008). Kunter, Baumert et Köller (2007) ont montré qu'un environnement d'apprentissage bien structuré établit un contexte qui promeut l'intérêt et augmente les sentiments d'autonomie et de compétence chez des élèves adolescents. Ainsi, la structuration de la classe joue un rôle primordial, ce que les élèves reconnaissent selon Woolfolk Hoy et Weinstein (2006).

Les recherches montrent que la combinaison du soutien à l'autonomie et de la structuration a des effets bénéfiques sur l'engagement des élèves et la qualité de leurs apprentissages (Jang, Reeve, & Deci, 2010 ; Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens, & Dochy, 2009). Jang et al. (2010) ont mis en évidence le rôle complémentaire des deux pratiques. Cette étude a montré que ces deux styles d'enseignement étaient positivement corrélés, indiquant qu'ils ne constituaient ni des éléments antagonistes ni



indépendants et qu'il était ainsi fort probable qu'une classe bien structurée soit également favorable à l'autonomie des élèves. De plus, l'engagement des élèves était prédit par les deux facettes de pratiques, qui sont par conséquent toutes deux nécessaires pour encourager l'engagement des élèves dans les apprentissages. Selon Skinner et Belmont (1993), un environnement favorable est composé d'une structuration optimale (pas trop peu, mais pas trop) ainsi que d'un soutien à l'autonomie élevé. Au vu de la complémentarité de ces deux pratiques de gestion de classe mise en évidence par la recherche, il est judicieux de les prendre toutes deux en considération, sans toutefois prétendre qu'elles représentent exhaustivement les nombreuses facettes des pratiques de la gestion de classe.

Si les bénéfiques du soutien à l'autonomie et de la structuration ont été démontrés par les recherches récentes, les facteurs qui vont orienter l'enseignant vers ces pratiques sont encore méconnus (Reeve, 2009). De bonnes pratiques enseignantes sont fondées sur les croyances pédagogiques générales telles que les croyances sur l'apprentissage, ainsi que sur les représentations autocentrées, comme par exemple le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant pour gérer sa classe (Berger, Girardet, Vaudroz, & Crahay, soumis). Dans cette étude, nous allons nous centrer sur deux autres aspects qui ont potentiellement un impact sur les pratiques : le sentiment de responsabilité et la motivation à devenir enseignant. Nous articulons ces deux construits aux pratiques déclarées par les enseignants.

### **Le sentiment de responsabilité**

La notion de responsabilité des enseignants prend de l'importance dans l'exercice du métier et les attentes vis-à-vis de ces professionnels. En effet, les écoles accordent de plus en plus d'importance au rôle de l'enseignant quant à la réussite des élèves et le désignent largement responsable de celle-ci. Le degré d'autonomie inhérent au métier requiert de l'enseignant qu'il assume personnellement les diverses responsabilités qui lui sont attribuées, mais aussi des responsabilités morales propres à son rôle.

Le sentiment de responsabilité personnelle est défini comme un sens d'obligation et d'engagement interne à produire ou prévenir certains résultats (Lauermann & Karabenick, 2011a). Les individus adoptent un comportement non pas parce que celui-ci leur est agréable ou bénéfique, mais parce qu'ils ont un sentiment d'obligation interne de se comporter ainsi. La responsabilité dont il est ici question ne se réfère pas à des obligations venant de l'institution ou d'autres sources externes, mais bel et bien à un sentiment interne à l'enseignant. Quatre formes de sentiment de responsabilité ont été distinguées théoriquement et empiriquement par Lauermann et Karabenick (2011b) : a) la responsabilité pour la motivation des élèves (intérêt, enthousiasme, et valeur du sujet enseigné), b) pour la réussite des élèves (apprentissage, performance, et progrès scolaire durant l'année), c) pour les relations avec les élèves (avoir confiance en l'enseignant, aller demander de l'aide à l'enseignant en cas de problème, et savoir que l'enseignant se soucie d'eux) et d) pour la qualité de l'enseignement



(l'enseignant rend ses leçons aussi efficaces et engageantes que possible). De manière évidente, le sentiment de responsabilité varie d'un enseignant à l'autre ainsi que d'une forme de responsabilité à l'autre.

De manière consistante au travers de deux études, l'une aux Etats-Unis d'Amérique et l'autre en Allemagne, Lauermann et Karabenick (2011b) ont observé que les motivations au choix de la carrière enseignante expliquaient certaines formes du sentiment de responsabilité, qui à leur tour expliquent les structures de buts rapportées par les enseignants. Les deux études ont montré que les motivations dites d'utilité sociale (désir de travailler avec des jeunes, de favoriser leur développement) expliquaient le degré auquel l'enseignant se sentait responsable de la motivation des élèves, de leur réussite ainsi que de ses relations avec les élèves. De plus, le niveau de responsabilité pour la réussite des élèves était associé à l'adoption d'une structure de buts de maîtrise alors que la responsabilité pour la motivation des élèves était liée à une structure de buts de performance<sup>3</sup>. Ceci révèle que les pratiques de gestion de classe des enseignants peuvent être influencées par le sentiment de responsabilité.

### Les motivations à devenir enseignant

La motivation à devenir enseignant, qui attire de plus en plus l'attention des chercheurs, joue un rôle prépondérant dans les pratiques d'enseignement, notamment par son association aux croyances des enseignants (Berger, Girardet, Vaudroz, & Aprea, sous presse ; Patrick & Pintrich, 2001). Dans la présente étude, nous avons adapté le modèle *Factors Influencing Teaching Choice* (FIT-Choice), qui a été proposé par Watt et Richardson pour l'étude des motivations à enseigner (2007 ; voir Berger & D'Ascoli, 2011, pour une description du modèle en français). Le modèle FIT-Choice a été développé suite au constat d'un manque de fondements théoriques et d'instruments valides dans l'étude de la motivation des enseignants (Watt & Richardson, 2007). Le modèle propose une organisation des déterminants du choix de devenir enseignant les plus importants, construite à partir des fondements principaux de la théorie « Expectancy-Value » (Eccles, 1983).

La présente étude a considéré six dimensions du modèle : a) la valeur intrinsèque, soit l'intérêt porté au métier ; b) l'utilité personnelle, qui comprend la sécurité de l'emploi, le temps à disposition pour la famille ou les loisirs ainsi que l'idée qu'enseigner serait un métier offrant beaucoup de temps libre ; c) l'utilité sociale, qui concerne les motifs altruistes tels qu'exercer une influence sur le futur des jeunes, augmenter l'équité sociale, réaliser une contribution sociale ou encore travailler avec des jeunes ; d) le choix de carrière par défaut qui se réfère à un choix de la carrière enseignante dû au fait que la carrière privilégiée n'était pas envisageable ; e) le choix

3. Une structure de buts de maîtrise, qui offre un climat centré sur l'apprentissage, le développement des compétences et la maîtrise des savoirs, se rapproche théoriquement des pratiques de soutien à l'autonomie ; à l'inverse, une structure de buts de performance, qui met l'accent sur les notes, la comparaison entre élèves des résultats scolaires et qui rend apparente les différences d'habiletés entre les élèves, se rapproche du style contrôlant.



par opportunité, motivation de type passif qui se réfère à des cas où une personne s'est vue proposer un emploi d'enseignant professionnel sans avoir eu une intention préalable de choisir cette profession (il n'est pas rare que les enseignants professionnels arrivent dans la profession « par accident »); et f) l'intérêt pour le sujet, qui correspond à un choix de la carrière enseignante par intérêt pour la branche ou le domaine enseigné.

Richardson et Watt (2014) ont observé les liens entre la motivation à devenir enseignant, l'engagement dans la profession et les styles d'enseignement<sup>4</sup>. Les résultats montrent que la motivation d'utilité sociale ainsi qu'une motivation pour ses capacités à enseigner font partie des prédicteurs d'un enseignement « positif » (réflétant les attentes positives de l'enseignant, ses encouragements, ou encore le fait d'établir un cadre clair). Un enseignement « négatif » (manifeste dans les réactions négatives de l'enseignant, ou des attentes trop élevées de celui-ci quant à la réussite des élèves, par exemple) est quant à lui lié au fait que l'enseignant a été influencé (par des membres de la famille, des proches, des pairs) dans son choix de carrière. Pelletier et al. (2002) ont observé des corrélations positives entre la motivation intrinsèque de l'enseignant (proche du concept de valeur intrinsèque dans la présente étude) et le soutien à l'autonomie. Les raisons à l'origine de l'entrée dans la carrière enseignante semblent donc entretenir un lien avec les pratiques d'enseignement relatives à la gestion de classe. Les résultats de Thomson, Turner et Nietfeld (2012) suggèrent que le profil motivationnel des enseignants s'articule également à leur forme de sentiment de responsabilité. Les auteurs ont distingué différents profils motivationnels d'enseignants suivant une formation pédagogique et les ont liés à des croyances, parmi lesquelles figurent l'importance attribuée au développement des élèves, qui se rapproche du sentiment de responsabilité pour les relations avec les élèves, et l'importance attribuée à l'apprentissage, qui se rapproche du sentiment de responsabilité pour la réussite des élèves. Les résultats de cette étude révèlent que les enseignants pour lesquels les motivations intrinsèques et sociales sont prédominantes et pour lesquels les influences sociales ont eu un impact important (nommés *enseignants enthousiastes*) considèrent le rôle du développement des élèves comme plus important que les autres profils d'enseignants. Le rôle de favorisation de l'apprentissage des élèves est quant à lui considéré comme moins important par les enseignants qui ont choisi l'enseignement pour des raisons intrinsèques, de capacités à enseigner et d'utilité personnelle (nommés *enseignants pragmatiques*) que par les autres groupes. Autrement dit, cette étude met à jour un effet du type de motivation au choix de la carrière enseignante sur le sentiment de responsabilité des enseignants. En bref, la littérature suggère des liens entre motivations à devenir enseignant, sentiment de responsabilité, et pratiques de gestion de classe.

---

4. Pratiques évaluées à l'aide de la *Teacher Style Scale* (échelle élaborée sur la base de Wentzel, 2002).



## Objectifs de l'étude et hypothèses

Le but de cette étude consiste à décrire les articulations entre les motivations à devenir enseignant, les diverses formes de sentiment de responsabilité et les facettes de pratiques de gestion de classe, ceci dans un échantillon d'enseignants de la formation professionnelle en Suisse romande.

Nous conjecturons des liens multiples entre sentiment de responsabilité et pratiques de gestion de classe. Partant des résultats de Lauermaun et Karabenick (2011b), nous émettons l'hypothèse que la responsabilité pour la motivation des élèves est associée au style contrôlant et que la responsabilité pour la réussite des élèves explique le soutien à l'autonomie. Ces auteurs (2011a) ont également montré que les enseignants qui se sentent responsables pour la qualité de leur enseignement tendent à avoir une éthique professionnelle plus développée et à accorder plus d'importance à l'amélioration de leur propre enseignement. En conjecturant que ces caractéristiques se reflètent dans la classe, un lien peut être attendu entre le sentiment de responsabilité pour la qualité de l'enseignement et la structuration. Au contraire, une moindre responsabilité pour cette qualité se manifesterait par un certain laissez-faire.

Les divers types de motivation à enseigner devraient expliquer le niveau de responsabilité ressenti par les enseignants. Spécifiquement, plus la valeur d'utilité sociale est forte, plus la responsabilité pour les relations avec les élèves devrait l'être (Thomson et al., 2012). La valeur d'utilité sociale pourrait également expliquer d'autres formes du sentiment de responsabilité, notamment la responsabilité pour la motivation des élèves, ainsi que pour leur réussite (Lauermaun & Karabenick, 2011a). La valeur intrinsèque pourrait être associée à un plus fort sentiment de responsabilité pour la qualité de l'enseignement. Les motivations de choix par défaut, d'opportunité et la valeur d'utilité personnelle pourraient avoir un effet négatif sur certaines formes du sentiment de responsabilité (Thomson et al., 2012). Sur la base des résultats de l'étude de Pelletier et al. (2002), nous postulons également que la valeur intrinsèque serait liée à l'adoption de pratiques soutenant l'autonomie, directement ou indirectement via le sentiment de responsabilité. Notons encore que les effets des motivations pourraient être non seulement médiatisés par le sentiment de responsabilité, mais aussi directement liés aux pratiques déclarées de gestion de classe. La valeur d'utilité sociale pourrait par exemple être liée à l'adoption de pratiques de soutien à l'autonomie et de structuration (Richardson et al., 2014).

## Méthode

### Participants

Ce sont 154 enseignants de la formation professionnelle effectuant une formation dispensée par l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (EHB IFFP IUFPF) à Lausanne (Suisse) qui ont participé à l'étude<sup>9</sup>. Les répondants étaient 58 femmes et 94 hommes, dont l'activité principale était pour tous l'enseignement. 128 étaient enseignants de branches professionnelles (107 en formation professionnelle initiale



[enseignement post-secondaire] et 21 en formation professionnelle supérieure [enseignement tertiaire]), 21 enseignaient la culture générale en formation professionnelle initiale. Les participants étaient âgés de 25 à 57 ans ( $M = 40$  ans,  $SD = 7$  ans). Leur expérience dans l'enseignement avant de débiter leur formation allait de une à vingt-neuf années ( $M = 5$  ans,  $SD = 5$  ans,  $Mdn = 3$  ans). Les enseignants de la formation professionnelle sont un public dont les croyances et les pratiques n'ont été que peu investiguées. En Suisse, ces professionnels forment pourtant la majorité des jeunes<sup>6</sup> : il est donc important de leur prêter attention.

## Instruments

L'enquête consistait en un questionnaire visant à évaluer, en plus d'autres construits non traités dans le présent article, les pratiques déclarées de gestion de classe, le sentiment de responsabilité, et les motivations à devenir enseignant à l'aide des échelles décrites ci-dessous.

### *Les pratiques déclarées de gestion de classe*

Les pratiques déclarées étaient évaluées par cinq vignettes, inspirées du *Problem in School Questionnaire* (Deci et al., 1981), décrivant chacune une situation problématique et proposant quatre possibilités de réactions représentant les quatre facettes de pratiques de gestion de classe par rapport auxquelles l'enseignant devait se situer sur une échelle de type Likert allant de 1 (ne me correspond pas du tout) à 7 (me correspond tout à fait). L'instrument au complet figure dans l'annexe 1. La validité de l'instrument a été décrite ailleurs (Berger, et al., soumis). Après avoir retiré deux items qui auraient dû mesurer le chaos, l'analyse factorielle confirmatoire (AFC) indique qu'un modèle en quatre facteurs s'ajuste correctement aux données :  $\chi^2(128) = 164.44$ ,  $\chi^2/df = 1.28$ ,  $p = .02$ ,  $CFI = .91$ ,  $RMSEA = .047$ . Les cohérences internes des scores, estimées par l'alpha de Cronbach, se situent entre .50 et .68.

---

5. En Suisse, il existe deux types d'enseignants de la formation professionnelle : les enseignants de culture générale (incluant par exemple les enseignants des langues, de l'informatique, ou encore de l'économie) et les enseignants de connaissances spécifiques au métier. Ces derniers étaient, ou sont encore, des professionnels du métier qu'ils enseignent aux apprentis. La formation de ces enseignants se déroule en cours d'emploi, autrement dit les enseignants sont d'abord engagés par des écoles professionnelles puis, généralement après quelques années d'exercice du métier, ils suivent une formation pédagogique.

6. La formation professionnelle initiale est, en Suisse, la voie la plus couramment empruntée après la scolarisation obligatoire. En effet, plus de deux-tiers des jeunes choisissent de faire un apprentissage, généralement dans un mode dual : les apprentis étudient – schématiquement – les connaissances théoriques à l'école professionnelle et développent des compétences pratiques spécifiques au métier dans une entreprise formatrice (Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation, 2014).

7. Afin de mesurer l'impact de la désirabilité sociale sur les réponses aux vignettes de gestion de classe, deux échelles (basées de la conceptualisation de la désirabilité sociale de Paulhus, 1984) ont été administrées. Une faible corrélation significative a été trouvée entre le soutien à l'autonomie et la désirabilité sociale :  $r(153) = .22$ ,  $p < .01$ . Aucune autre corrélation n'était significative, ce qui indique que l'instrument est relativement indépendant de la désirabilité sociale.



### **Le sentiment de responsabilité**

Pour évaluer le sentiment de responsabilité des enseignants, une version traduite (méthode forward-backward) du *Teacher Responsibility Scale* (Lauermaann & Karabenick, 2013 ; traduction française par Vaudroz & Berger, soumis) a été utilisée. L'échelle incluait 12 items qui représentaient les quatre formes de responsabilité de l'enseignant par chacun 3 items : la responsabilité pour la motivation des élèves, pour la réussite des élèves, pour les relations avec les élèves et pour la qualité de l'enseignement. Les répondants devaient évaluer leur sentiment de responsabilité pour chaque item sur une échelle de 0 (pas du tout responsable) à 100 (complètement responsable). L'instrument au complet figure dans l'annexe 2. La validité de l'instrument a été décrite ailleurs (Vaudroz & Berger, soumis). L'AFC indique que le modèle s'ajuste correctement aux données :  $\chi^2(48) = 60.93$ ,  $p = .10$ ,  $CFI = .98$ ,  $RMSEA = .04$ . Les cohérences internes des scores, estimées par l'alpha de Cronbach, se situent entre .71 et .81.

### **Les motivations à devenir enseignant**

Vingt-six items ont servi à évaluer les motivations à devenir enseignant. Les dimensions mesurées étaient les suivantes : valeur d'utilité sociale, valeur d'utilité personnelle, valeur intrinsèque, choix par défaut, opportunité et intérêt pour le sujet. Les participants devaient choisir une réponse sur une échelle de type Likert allant de 1 (pas du tout important) à 7 (extrêmement important). L'instrument au complet figure dans l'annexe 2. L'AFC indique que le modèle s'ajuste correctement aux données :  $\chi^2(282) = 423.462$ ,  $\chi^2/df = 1.50$ ,  $p < .001$ ,  $CFI = .90$ ,  $RMSEA = .06$ . Les cohérences internes des scores, estimées par l'alpha de Cronbach, se situent entre .73 et .85.

### **Procédure de récolte et d'analyse des données**

Les instruments décrits ci-dessus faisaient partie d'une étude plus conséquente conduite auprès des enseignants durant une période de cours de 45 minutes. Tous les participants étaient informés de la nature et de l'objectif de la recherche ainsi que rendus attentifs au fait qu'ils pouvaient se retirer de l'étude à tout moment. La participation n'était ni obligatoire, ni rémunérée.

L'analyse des données a été réalisée en deux étapes. La première étape a porté sur la description et des tests de différence entre les moyennes. L'étape finale a permis de modéliser les relations entre les variables par l'établissement d'un modèle de cheminement fondé sur les hypothèses énoncées.



## Résultats

### Comparaison des moyennes

Le tableau 1 rapporte les statistiques descriptives ainsi que la cohérence interne des variables de l'étude.

Tableau 1 : Statistiques descriptives

	# items	Mini- mum	Maxi- mum	Moyenne	Ecart type	Asy- métrie	Aplatis- sment	$\alpha$
<b>Motivations à devenir enseignant</b>								
Valeur d'utilité personnelle	5	1.00	6.75	3.76	1.40	0.04	-0.78	.77
Choix par opportunité	4	1.00	7.00	4.34	1.42	-0.11	-0.50	.78
Valeur d'utilité sociale	5	1.00	7.00	5.42	0.97	-1.09	2.60	.73
Choix par défaut	5	1.00	6.40	1.96	1.18	1.62	2.43	.85
Choix par intérêt pour le sujet	4	1.00	7.00	5.16	1.25	-1.02	0.99	.75
Valeur intrinsèque	3	2.00	7.00	6.08	0.93	-1.49	2.99	.84
<b>Sentiment de responsabilité</b>								
Motivation des élèves	4	0.00	86.67	37.74	19.32	0.31	-0.59	.78
Relations avec les élèves	4	0.00	100.00	66.53	22.55	-0.58	-0.18	.78
Qualité de l'enseignement	4	20.00	100.00	72.37	17.02	-0.42	-0.10	.71
Réussite des élèves	4	10.00	93.33	53.36	17.40	-0.32	0.17	.81
<b>Pratiques déclarées de gestion de classe</b>								
Soutien à l'autonomie	5	2.60	7.00	5.47	0.90	-0.52	0.05	.67
Contrôle	5	1.00	7.00	2.61	1.09	1.03	1.66	.67
Structuration	5	2.20	7.00	5.23	0.92	-0.58	0.69	.68
Chaos	3	1.00	5.67	2.49	1.07	0.58	-0.15	.50

Les enseignants de la formation professionnelle interrogés rapportent un sentiment de responsabilité fortement variable en fonction des formes de responsabilité (ANOVA à mesures répétées Global  $F(3,453) = 156.5, p < .001, \eta_p^2 = .51$ ). Ils se sentent principalement responsables pour la qualité de leur enseignement et, bien que dans une moindre mesure, pour leurs relations avec les élèves. La réussite des élèves n'est qu'à moitié de leur responsabilité, alors que la motivation de ces derniers ne leur incombe qu'en faible partie. En ce qui concerne les motivations à devenir enseignant, la valeur intrinsèque est la plus importante, ce qui corrobore les résultats d'une précédente étude sur les enseignants de la formation professionnelle (Berger & Girardet, 2015). Cette motivation est suivie de la valeur d'utilité sociale, de l'intérêt pour le sujet, de l'opportunité, de la valeur d'utilité personnelle et enfin du choix par défaut. En termes de pratiques de gestion de classe, le soutien à l'autonomie et la structuration sont préférées au contrôle et au chaos.



## Résultats du modèle de cheminement

Les associations entre valeur du métier, sentiment de responsabilité et pratiques de gestion de classe déclarées ont été examinées grâce à un modèle de cheminement (*path analysis*) réalisé avec Mplus 6.0<sup>8</sup>. Le tableau 2 rapporte les corrélations (Bravais-Pearson) entre les variables de l'étude; le modèle de cheminement final, après élimination des chemins non-significatifs, est présenté dans la figure 1.

Tableau 2 : Corrélations de type Bravais-Pearson entre les scores

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
<b>Motivations à devenir enseignant</b>														
1 Valeur d'utilité personnelle	1													
2 Choix par opportunité	.21	1												
3 Valeur d'utilité sociale	.09	.05	1											
4 Choix par défaut	.35	.30	-.03	1										
5 Choix par amour du sujet	.13	.16	.25	-.06	1									
6 Valeur intrinsèque	-.01	-.06	.47	-.40	.33	1								
<b>Sentiment de responsabilité personnelle</b>														
7 Motivation des élèves	.03	.07	.24	.02	.05	.15	1							
8 Relations avec les élèves	-.07	-.03	.33	-.09	.21	.18	.40	1						
9 Qualité de l'enseignement	-.06	-.08	.26	-.08	.21	.32	.22	.40	1					
10 Réussite des élèves	.04	-.09	.24	-.08	.18	.09	.47	.48	.30	1				
<b>Pratiques déclarées de gestion de classe</b>														
11 Soutien à l'autonomie	.01	.04	.41	-.01	.17	.30	.17	.34	.32	.25	1			
12 Contrôle	.22	.16	.18	.37	-.01	-.14	.02	.01	-.10	.08	.02	1		
13 Structuration	.15	.04	.27	.04	.10	.17	.09	.21	.26	.20	.62	.18	1	
14 Chaos	.15	.24	-.06	.27	-.09	-.27	.07	-.16	-.22	-.06	-.33	.44	-.20	1

Note. N = 154;  $r \geq .16, p < .05$ ;  $r \geq .21, p < .01$ ;  $r \geq .27, p < .001$

NOTE. – tous les paramètres sont significatifs au seuil de  $p < .05$ . Les motivations suivantes ne sont pas représentées car elles ne sont pas associées de manière statistiquement significative aux autres variables : valeur d'utilité personnelle, choix par opportunité, choix par défaut et choix par intérêt pour le sujet.

L'adéquation du modèle aux données est bonne:  $\chi^2(21) = 37.68$ ;  $\chi^2/df = 1.79, p = 0.014$ ;  $CFI = .95, RMSEA = .07$ . La variance expliquée ( $R^2$ ) est significative tant pour les formes de sentiment de responsabilité ( $R^2$  de 7% à 23%), que pour les pratiques déclarées de gestion de classe ( $R^2$  de 13% à 29%). Ceci soutient la validité du modèle; autrement dit, les variables explicatives étudiées sont pertinentes (Barrett, 2007).

8. L'erreur de mesure a été corrigée, selon la proposition de Bollen (1989), en fixant l'erreur à  $(1 - \alpha) \times$  variance.

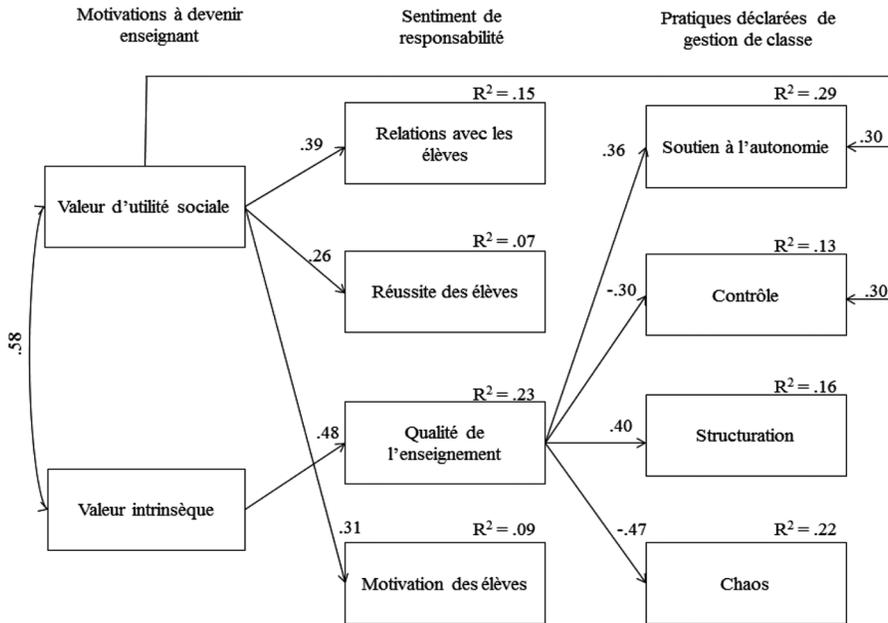


Figure 1 : Résultats du modèle de cheminement.

Seuls deux types de motivations expliquent les différentes formes de responsabilité : la valeur intrinsèque et la valeur d'utilité sociale. Nous allons donc nous centrer sur ces deux dimensions. Les résultats mettent en évidence deux types de liens entre les motivations à devenir enseignant et les pratiques de gestion de classe. Premièrement, il existe deux effets directs de la valeur d'utilité sociale sur les autres variables : la valeur d'utilité sociale explique en partie les pratiques de soutien à l'autonomie et de contrôle. Les enseignants ayant choisi la profession pour des raisons sociales ont donc plus tendance à user de contrôle et de soutien à l'autonomie envers leurs élèves. Un autre lien direct peut être observé entre la valeur d'utilité sociale et le sentiment de responsabilité pour les relations avec les élèves, pour leur réussite ainsi que pour leur motivation. Le deuxième type de relation observé est un lien indirect entre la valeur intrinsèque et les quatre facettes de pratiques. L'effet de ce type de motivation sur les pratiques est médiatisé par le sentiment de responsabilité pour la qualité de l'enseignement. Il en résulte que les enseignants ayant choisi d'enseigner pour des raisons intrinsèques se sentent plus largement responsables de la qualité de leur enseignement et ont une tendance plus forte à soutenir l'autonomie de leurs élèves et à user de structuration. Au contraire, ils auront moins recours à des pratiques contrôlantes et de chaos. Les nombreuses associations révélées par le modèle de cheminement sont discutées en regard des hypothèses.



## Discussion

Peu d'études se sont intéressées aux précurseurs des pratiques de gestion de classe, malgré la pertinence de leur compréhension pour les formations à l'enseignement. Cette étude visait donc à examiner l'articulation des motivations à devenir enseignant, du sentiment de responsabilité et des pratiques de gestion de classe déclarées par les enseignants.

Tout d'abord concernant les scores moyens observés aux diverses échelles, ceux-ci indiquent que le sentiment de responsabilité varie de manière conséquente en fonction des formes de responsabilité. En particulier, les enseignants se disent responsables de la qualité de l'enseignement qu'ils délivrent et des relations qu'ils entretiennent avec les élèves. Au contraire, la réussite et la motivation des élèves sont dans une moindre mesure de leur responsabilité. Le public des élèves en formation professionnelle étant constitué d'adolescents et de jeunes adultes, il est compréhensible qu'une part élevée de responsabilité leur soit attribuée. Ainsi, ces élèves se doivent d'être motivés par les cours étant donné qu'ils ont, en général, choisi l'apprentissage d'un métier et de ce fait leur formation. Dans ce contexte, les enseignants partagent la responsabilité de la réussite de la formation, attribuant pour moitié cette responsabilité à d'autres acteurs, sans doute l'élève lui-même. Par ailleurs, les enseignants des écoles professionnelles en Suisse sont experts d'un domaine professionnel et enseignent des connaissances dans ce même domaine ; par conséquent ils enseignent pour transmettre des connaissances spécialisées (du mieux possible selon leur haut niveau de responsabilité pour la qualité de l'enseignement), mais pas pour faire face au manque d'engagement de certains élèves (Pfister Giauque & Flamigni, 2013 ; Tabin, 1989).

Les résultats révèlent des effets pluriels des motivations à devenir enseignant sur le sentiment de responsabilité. Partant des travaux de Thomson et al. (2012) ainsi que de Lauermaann et Karabenick (2011b), nous avons émis l'hypothèse que la valeur d'utilité sociale expliquerait le sentiment de responsabilité pour les relations avec les élèves, pour la motivation des élèves, ainsi que pour leur réussite. Les résultats du modèle de cheminement confirment ces hypothèses étant donné que la valeur d'utilité sociale explique ces trois formes de sentiment de responsabilité. La valeur d'utilité sociale est une motivation qui se centre avant tout sur les élèves et le contact avec ceux-ci ; les participants qui ont rapporté ce type de motivations accordent une haute importance à leurs élèves et se sentent ainsi plus largement responsables des aspects en lien avec ceux-ci, comme leur motivation, leur réussite et la relation qu'ils établissent avec eux. En revanche, aucune de ces trois formes de sentiment de responsabilité n'explique les pratiques déclarées de gestion de classe. Si la valeur d'utilité sociale n'est pas liée aux pratiques rapportées par l'intermédiaire du sentiment de responsabilité, elle y est cependant associée de manière directe : les enseignants ayant choisi ce métier pour des raisons sociales ont plus tendance à adopter des pratiques tant de soutien à l'autonomie que de contrôle. Ce résultat est a priori surprenant puisque les deux facettes de pratiques concer-



nées sont théoriquement antagonistes (bien qu'indépendantes dans la présente étude). Il semblerait que les enseignants motivés par des raisons sociales se montrent plus actifs dans leur gestion de la classe, s'appuyant tant sur des pratiques que la recherche a désigné comme favorables aux élèves que sur des pratiques moins idéales (mais sans doute moins coûteuses en temps et en investissement personnel). Ces résultats nous disent que les rapports entre motivations et pratiques d'enseignement ne sont pas univoques comme le montrait l'étude de Richardson et al. (2014), étant donné qu'une certaine motivation peut avoir des effets multiples.

Nos hypothèses selon lesquelles la valeur intrinsèque serait liée à l'adoption du soutien à l'autonomie et de la structuration sont également confirmées: l'effet de cette motivation sur les quatre facettes de pratiques déclarées de gestion de classe se fait par l'intermédiaire du sentiment de responsabilité pour la qualité de l'enseignement. Les enseignants qui choisissent l'enseignement par intérêt pour le métier et les tâches qui y sont associées portent beaucoup d'attention à leur manière d'enseigner et se sentent plus fortement responsables de la qualité de leur enseignement. Ce sentiment de responsabilité implique une forte attention de l'enseignant en direction de sa manière d'enseigner, ce qui explique que cela prédise les pratiques de gestion de classe favorisées par la recherche. Par ailleurs, les enseignants qui prennent le plus de responsabilité pour la qualité de leur enseignement tendraient à gérer leur classe en donnant des consignes claires et en formulant leurs attentes vis-à-vis des élèves. Au contraire, une plus faible responsabilité pour cette qualité engendrerait un enseignement décousu, manquant de cadre et de clarté. Parmi les formes de sentiment de responsabilité, seule la responsabilité pour la qualité de l'enseignement explique les pratiques de gestion de classe rapportées par les participants. Ce résultat va à l'encontre de notre hypothèse (basée sur les études de Lauermaun et Karabenick, 2011b) selon laquelle le sentiment de responsabilité pour la motivation des élèves expliquerait les pratiques contrôlantes et que les pratiques de soutien à l'autonomie devraient être expliquées par le sentiment de responsabilité pour la réussite des élèves. Cette différence de résultats entre notre étude et celles réalisées par les chercheurs susmentionnés peut être due au fait que les enseignants de la formation professionnelle en Suisse ont affaire à des élèves qui sont des jeunes adultes et non des enfants. Ainsi, les enseignants leur attribueront une plus grande part de responsabilité en ce qui concerne leur propre motivation et leur propre réussite, comme discuté précédemment. Finalement, le sentiment de responsabilité pour la qualité de l'enseignement s'avère de la plus haute importance dans la présente étude.

Par ailleurs, nous avons postulé que les motivations de choix par défaut, d'opportunité et la valeur d'utilité personnelle auraient une association négative avec certaines formes de sentiment de responsabilité. Bien que le modèle de cheminement n'indique aucun effet de ces trois types de motivations, ces derniers sont toutefois corrélés positivement avec les pratiques de contrôle et de chaos, soulignant un potentiel impact néfaste (même si modeste) de ces motivations sur les pratiques enseignantes.



L'étude présente plusieurs limites méthodologiques. Premièrement, les résultats ne peuvent pas être interprétés de manière causale étant donné que l'étude ne s'est déroulée que sur un seul temps de mesure. Par ailleurs, les pratiques de gestion de classe ont été déclarées par les enseignants, ce qui peut différer des pratiques qui seraient effectivement adoptées si les situations décrites dans les vignettes se présentaient. L'enseignant rapporte ses pratiques dans des situations exemptes des contraintes quotidiennes de sa classe. Finalement, se pose la question d'un biais de désirabilité sociale qui pourrait avoir affecté les réponses des enseignants aux vignettes de gestion de classe. Nos analyses des liens avec une mesure de cette désirabilité indiquent que ce biais ne paraît pas important.

Au vu du rôle clé des valeurs intrinsèque et d'utilité sociale dans le sentiment de responsabilité et les pratiques déclarées, de futures études pourraient s'intéresser à comprendre précisément les mécanismes qui font que ces motivations sont associées au sentiment de responsabilité : existe-t-il une notion morale ou une forme de conscience éthique commune aux motivations et à la responsabilité ? Concernant le lien avec les pratiques déclarées, la valeur intrinsèque amène-t-elle simplement les enseignants à mieux enseigner par leur attention à la qualité de leur enseignement ?

En conclusion, la présente étude montre comment et dans quelle mesure la façon de gérer une classe dépend des facteurs individuels que sont les motivations à enseigner et le sentiment de responsabilité de l'enseignant. Au vu des résultats de notre étude, il semble important que les formateurs d'enseignants encouragent les enseignants à endosser une grande responsabilité pour la qualité de l'enseignement et qu'ils prennent conscience du rôle prépondérant de cette responsabilité pour les pratiques de gestion de classe. Former les enseignants au soutien à l'autonomie et à la structuration tout en les faisant prendre conscience de leur rôle dans la qualité des enseignements qu'ils délivrent devrait permettre aux enseignants de s'orienter vers des pratiques favorables à l'engagement de leurs élèves.



## Références

- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behavior as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction, 15*, 397-413. doi:10.1016/j.learninstruc.2005.07.008
- Barrett, P. (2007). Structural equation modelling: Adjudging model fit. *Personality and Individual Differences, 42*, 815-824. doi:10.1016/j.paid.2006.09.018
- Berger, J.-L. & D'Ascoli, Y. (2011). Les motivations à devenir enseignant: revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière. *Revue française de pédagogie, 175*, 113-146. doi:10.4000/rfp.3113
- Berger, J.-L., & Girardet, C. (2015). The determinants of VET educators' occupational choice. *Education + Training, 57*(1), 108-126. doi:10.1108/ET-04-2013-0062
- Berger, J.-L., Girardet, C., Vaudroz, C., & Crahay, M. (soumis). Teaching experience, teachers' beliefs, and self-reported classroom management practices: A coherent network.
- Berger, J.-L., Girardet, C., Vaudroz, C., & Aprea, C. (sous presse). How does motivation to become a teacher shape teaching behaviors and beliefs? In H. M. G. Watt, P. W. Richardson & K. Smith (Eds.), *Why teach? How teachers' motivations matters around the world*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: Wiley. doi:10.1002/9781118619179
- Brophy, J. (1986). Teacher influences on student achievement. *American Psychologist, 41*, 1069-1077. doi:10.1037/0003-066X.41.10.1069
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E., & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie, 172*, 88-129. doi:10.4000/rfp.2296
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*(6), 1024-1037. doi:10.1037/0022-3514.53.6.1024
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology, 73*(5), 642-650. doi:10.1037/0022-0663.73.5.642
- Eccles (Parsons), J. S. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives. Psychological and sociological approaches* (pp. 75-146). San Francisco, CA: W.H. Freeman.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research, 38*(1), 47-65. doi:10.1080/0013188960380104
- Füller, F. & Bown, O. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan. *The 74th yearbook of the National Society for the Study of Education* (Part 2, pp. 25-52). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge. doi:10.1007/s11159-011-9198-8
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants*. Lausanne: Delachaux & Niestlé.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 588-600. doi:10.1037/a0019682
- Kunter, M., Baumert, J., & Köller, O. (2007). Effective classroom management and the development of subject-related interest. *Learning and Instruction, 17*, 494-509.
- Kunter, M., Tsai, Y. M., Klusmann, U., Brunner, M., Krauss, S., & Baumert, J. (2008). Students' and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and instruction. *Learning and Instruction, 18*(5), 468-482. doi:10.1016/j.learninstruc.2008.06.008



- Laueremann, F. & Karabenick, S. A. (2011a). Taking teacher responsibility into account(ability) : Explicating its multiple components and theoretical status. *Educational Psychologist*, 46(2), 122-140. doi:10.1080/00461520.2011.558818
- Laueremann, F. & Karabenick, S.A. (2011b, April). *Motivation to become a teacher, teacher responsibility, and implications for mastery and performance approaches to instruction*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Laueremann, F., & Karabenick, S. A. (2013). The meaning and measure of teachers' sense of responsibility for educational outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 30, 13-26. doi:10.1016/j.tate.2012.10.001
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2003). *Classroom instruction that works: Research based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS*. OECD Publishing.
- Patrick, H., & Pintrich, P. R. (2001). Conceptual change in teachers' intuitive conceptions of learning, motivation, and instruction: The role of motivational and epistemological beliefs. In B. Torff & R. J. Sternberg (Eds.), *Understanding and teaching the intuitive mind: Student and teacher learning* (pp. 117-143). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Paulhus, D. L. (1984). Two-component models of socially-desirable responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(3), 598-609. doi:10.1037/0022-3514.46.3.598
- Pelletier, L., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186-196. doi:10.1037//0022-0663.94.1.186
- Pfister Giauque, B. & Flamigni, E. (2013). Umgang mit Diversität in der Klasse: Pädagogisch-didaktische Praktiken und Instrumente. In F. Oser, T. Bauder, P. Salzmann & S. Heinzer (dir.), *Ohne Kompetenz keine Qualität* (pp. 301-333). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pigge, F. L. & Marso, R. N. (1997). A seven year longitudinal multi-factor assessment of teaching concerns development through preparation and early years of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 13(2), 225-235. doi:10.1016/S0742-051X(96)00014-5
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175. doi:10.1080/00461520903028990
- Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher Change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 905-945). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Richardson, P. W., Karabenick, S. A., & Watt, H. M. G. (Eds.). (2014). *Teacher motivation: Theory and practice*. New York: Routledge.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2014). Why people choose teaching as a career: an expectancy-value approach to understanding teacher motivation. In P. W. Richardson, S. A. Karabenick & H. M. G. Watt (Eds.), *Teacher motivation: Theory and practice* (pp. 3-19). New York: Routledge.
- Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI). (2014). *La formation professionnelle en Suisse: faits et données chiffrées*. Berne: auteur.
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, F. (2009). The synergic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 57-68. doi:10.1348/000709908x304398
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581. doi:10.1037/0022-0663.85.4.571



- Skinner, E. A., Marchand, G., Furrer, C., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology, 100*(4), 765-781. doi:10.1037/a0012840
- Stipek, D. J., Givvin, K. B., Salmon, J. M., & MacGyvers, V. L. (2001). Teachers' beliefs and practices related to mathematics instruction. *Teaching and Teacher Education, 17*, 213-226. doi:10.1016/S0742-051X(00)00052-4
- Tabin, J.-P. (1989). *Formation professionnelle en Suisse. Histoire et actualité*. Fribourg: Réalités sociales.
- Thomson, M. M., Turner, J. E., & Nietfeld, J. L. (2012). A typological approach to investigate the teaching career decision: Motivations and beliefs about teaching of prospective teacher candidates. *Teaching and Teacher Education, 28*, 324-335. doi:10.1016/j.tate.2011.10.007
- Vaudroz, C., & Berger, J.-L. (soumis). Validation de la version francophone de l'échelle du sentiment de responsabilité des enseignants (Teacher Responsibility Scale).
- Watt, H. M. G & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *The Journal of Experimental Education, 75*(3), 167-202.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development, 73*(1), 287-301.
- Woolfolk Hoy, A. & Weinstein, C. S. (2006). Student and teacher perspectives on classroom management. In M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management* (pp. 181-219). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.



## Annexes

### 1. Pratiques déclarées de gestion de classe

#### Comment réagiriez-vous ?

*Ci-dessous, vous trouverez une série de vignettes décrivant diverses situations et présentant quatre façons d'y réagir. Veuillez lire chacune des vignettes et considérer chacune des réponses à tour de rôle. Répondez en considérant dans quelle mesure vous auriez tendance à réagir de la sorte au problème décrit dans la vignette.*

#### **Merci d'évaluer chacune des réactions accompagnant chaque vignette.**

**Vignette 1 :** Étienne est un apprenant de niveau moyen dans votre classe. Au cours des deux dernières semaines, il est apparu sans entrain et n'a pas participé activement à vos cours. Le travail qu'il fait est correct mais il n'a pas complété ses devoirs. Une conversation téléphonique avec sa mère n'a révélé aucune information utile. Votre réaction serait de :

*1 = Ne me correspond pas du tout ; 7 = Me correspond tout à fait*

Essayer de l'aider à déterminer la cause de son manque d'engagement. (A)	1 2 3 4 5 6 7
Lui imposer de participer à des devoirs surveillés ou de prendre un répétiteur. (Co)	1 2 3 4 5 6 7
Ne rien faire pour le moment et attendre qu'il réagisse quand il aura obtenu de mauvais résultats. (Ch)	1 2 3 4 5 6 7
Lui rappeler les raisons pour lesquelles les devoirs et la participation active aux cours sont importants pour son avenir. (S)	1 2 3 4 5 6 7

A = Soutien à l'autonomie ; S = Structuration ; Co = Contrôle ; Ch = Chaos

**Vignette 2 :** L'un de vos apprenants a reçu des résultats scolaires médiocres et vous aimeriez le voir s'améliorer car il a de très bonnes capacités. Votre réaction serait de :

*1 = Ne me correspond pas du tout ; 7 = Me correspond tout à fait*

Expliciter davantage l'importance des objectifs et s'assurer qu'il en ait compris le sens. (S)	1 2 3 4 5 6 7
Laisser l'apprenant face à ses responsabilités, c'est à lui de réagir et pas à vous. (Ch)	1 2 3 4 5 6 7
L'encourager à parler de son relevé de résultats scolaires et de ce qu'il signifie pour lui. (A)	1 2 3 4 5 6 7
Exiger qu'il fasse mieux en soulignant qu'il n'obtiendra jamais son diplôme avec de tels résultats. (Co)	1 2 3 4 5 6 7



**Vignette 3 :** Sophie, une apprenante dont vous pensiez qu'elle avait un faible niveau scolaire, a récemment obtenu d'excellentes notes, ce qui vous a agréablement surpris-e. Votre réaction serait de :

*1 = Ne me correspond pas du tout ; 7 = Me correspond tout à fait*

Lui promettre une récompense si elle continue sur cette voie. (Co)	1 2 3 4 5 6 7
Lui montrer que vous avez pris conscience de ses progrès et l'encourager à continuer de faire des efforts. (A)	1 2 3 4 5 6 7
Lui demander qu'elle explique la raison de ses progrès et souligner ce qu'elle devrait continuer de faire. (S)	1 2 3 4 5 6 7
Son carnet de notes lui permet de prendre conscience de ses progrès par elle-même. Vous ne faites pas de commentaire. (Ch)	1 2 3 4 5 6 7

**Vignette 4 :** Sylvain est un apprenant qui perturbe vos cours régulièrement. Il se montre insolent et pose des questions pour faire rire ses camarades. Votre réaction serait de :

*1 = Ne me correspond pas du tout ; 7 = Me correspond tout à fait*

Interroger Sylvain quant aux raisons de son comportement et cherchez à le remotiver pour le cours. (A)	1 2 3 4 5 6 7
Ignorer ses mauvais comportements afin qu'il constate que ceux-ci ne vous perturbent pas et qu'il cesse de les manifester. (Ch)	1 2 3 4 5 6 7
Renvoyer Sylvain dès les premiers signes de mauvais comportement afin qu'il comprenne que vous n'allez pas vous laisser marcher sur les pieds. (Co)	1 2 3 4 5 6 7
Rappeler les règles de conduite de la classe ainsi que leur utilité. (S)	1 2 3 4 5 6 7

**Vignette 5 :** Dans l'une de vos classes, les apprenants sont très passifs. Ils viennent en classe sans aucun enthousiasme et ne répondent que rarement à vos questions durant les cours. Votre réaction serait de :

*1 = Ne me correspond pas du tout ; 7 = Me correspond tout à fait*

Imposer des évaluations surprises : à chaque cours un apprenant choisi au hasard sera interrogé. Ainsi, ils apprendront leurs cours. (Co)	1 2 3 4 5 6 7
Continuer votre enseignement de la même manière ; les élèves s'activeront quand les examens s'approcheront. (Ch)	1 2 3 4 5 6 7
Parler aux apprenants de vos attentes quant à la participation en classe et leur rappeler l'importance de se montrer actif dans l'apprentissage. (S)	1 2 3 4 5 6 7
Rappeler aux apprenants la pertinence de votre cours et les interroger sur les raisons de leur passivité. (A)	1 2 3 4 5 6 7

## 2. Sentiment de responsabilité de l'enseignant (traduction de la Teacher Responsibility Scale de Lauermaann et Karabenick, 2013 par Vaudroz et Berger, soumis).

Imaginez-vous les situations suivantes dans votre propre classe. Dans quelle mesure vous sentiriez-vous **PERSONNELLEMENT** responsable d'avoir dû anticiper chacune des situations ?

**Je me sentirais PERSONNELLEMENT responsable si...**

*0 = Pas du tout responsable à 100 = Totalemment responsable*



### **Responsabilité pour la motivation des élèves**

... l'un de mes élèves ne s'intéressait pas à la matière que j'enseigne.

... l'un de mes élèves n'aimait pas la matière que j'enseigne.

... l'un de mes élèves n'accordait pas de valeur à la matière que j'enseigne.

### **Responsabilité pour la réussite des élèves**

... l'un de mes élèves ne parvenait pas à réaliser de grands progrès durant l'année scolaire.

... l'un de mes élèves ne parvenait pas à apprendre la matière du programme.

... l'un de mes élèves ne réussissait pas bien.

### **Responsabilité pour les relations avec les élèves**

... l'un de mes élèves pensait qu'il/elle ne pourrait pas compter sur moi s'il/elle avait besoin d'aide.

... l'un de mes élèves ne pensait pas pouvoir me confier les problèmes qu'il/elle rencontre à l'école ou en dehors de l'école.

... l'un de mes élèves ne croyait pas que je me soucie vraiment de lui/elle.

### **Responsabilité pour l'enseignement**

... un cours que j'ai enseigné n'avait pas favorisé l'apprentissage des élèves autant que ce que j'aurais pu faire.

... un cours que j'ai enseigné n'était pas aussi stimulant pour les élèves que ce que j'aurais pu faire.

... un cours que j'ai enseigné ne reflétait pas au mieux mes habiletés d'enseignant.

## **3. Motivations à devenir enseignant**

*Veillez évaluer dans quelle mesure chacune des raisons ci-dessous ont été importantes dans votre choix d'enseigner. Répondez en entourant le chiffre qui décrit le mieux l'importance de chaque raison.*

### **« J'ai choisi d'enseigner parce que... »**

*1 = Pas du tout important ; 7 = Extrêmement important*

#### **Valeur intrinsèque**

... le métier d'enseignant-e m'intéresse.

... j'aime enseigner.

... enseigner m'enthousiasme.

#### **Valeur d'utilité personnelle**

... l'enseignement me permet de suivre une carrière stable.



... en tant qu'enseignant-e, j'ai de longues vacances.

... les heures d'enseignement sont en adéquation avec les responsabilités familiales.

... les vacances scolaires permettent de remplir les obligations familiales.

... l'enseignement m'assure un salaire fixe.

### **Choix par opportunité**

... certaines circonstances favorables m'ont amené à l'enseignement.

... l'opportunité d'enseigner s'est présentée.

... c'est le hasard qui m'a fait devenir enseignant-e.

... j'ai simplement eu l'occasion d'enseigner.

### **Valeur d'utilité sociale**

... l'enseignement me permet de rendre un service à la société.

... j'ai envie d'aider les jeunes à apprendre.

... l'enseignement me permet d'élever les ambitions des jeunes défavorisés.

... je souhaite travailler avec des jeunes.

... l'enseignement me permet de transmettre certaines valeurs aux jeunes.

### **Choix par défaut**

... je n'avais que peu d'autres possibilités professionnelles.

... je n'étais pas sûr-e de la carrière vers laquelle me diriger.

... je n'ai pas été en mesure d'accéder à la carrière de mes rêves.

... j'ai choisi l'enseignement en dernier recours.

... je n'avais pas d'autre débouché ou alternative.

### **Choix par amour du sujet**

... ceci me permet de continuer à travailler dans mon champ d'intérêt.

... l'enseignement me permet de rester en lien avec le domaine qui me passionne.

... c'est avant tout ma passion pour la matière qui m'a poussé-e à enseigner.

... l'enseignement est un débouché qui permet d'associer mon intérêt pour le domaine avec un emploi.

## 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@edufr.ch](mailto:coenp@edufr.ch).



Haute école pédagogique du Valais  
Pädagogische Hochschule Wallis



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



IFFP  
INSTITUT FÉDÉRAL DES  
HAUTES ÉTUDES EN  
FORMATION PROFESSIONNELLE

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