



Chapitre 4

L'élève hors cadre, un défi pour l'enseignant débutant

Jacqueline Gremaud & Jeanne Rey

« Il y avait beaucoup de problèmes de discipline et puis j'ai aussi eu tous pleins de cas. (...) J'ai eu des enfants qui ne voulaient pas venir à l'école parce qu'ils avaient des problèmes à côté (...). J'en ai d'autres qui sont tombés et qui se sont cassés les dents. Enfin, j'ai eu des accidents, j'ai eu des pleurs, j'ai eu des enfants qui avaient des problèmes de comportement, d'autres qui étaient intégrés (...). Donc il y avait une grande diversité et ça ce n'était pas évident au départ. » Clémence

INTRODUCTION

L'activité des enseignants novices offre un effet de loupe sur certains processus de la profession (Saujat, 2004). L'un des problèmes essentiels auxquels sont confrontés les nouveaux enseignants est l'hétérogénéité des élèves : le novice, armé de connaissances théoriques adaptées à des situations prototypiques doit faire face à la complexité singulière des problématiques qu'il rencontre et auxquelles la formation initiale, y compris le volet pratique, n'a pas pu le préparer pleinement (Gremaud & Losego, 2008). En effet, les dispositifs de formation professionnelle présentent habituellement des situations futures dans une relative unicité, notamment parce que les savoirs formels ne permettent pas d'accéder à la diversité des situations réelles que le professionnel rencontrera. Dans ce chapitre, nous abordons les problèmes liés aux différences entre élèves que les enseignants primaires de Suisse romande et du Tessin déclarent rencontrer ainsi que les stratégies qu'ils déploient pour y faire face. Un enjeu central pour le néo-professionnel consiste à construire un cadre lui permettant de réguler les activités au sein de sa classe.

L'enseignant débutant n'échappe pas à la nécessité de développer une conception différenciée de sa classe, orientée vers les singularités des apprenants et ceci à plus forte raison que l'institution scolaire helvétique s'est dotée de structures permettant d'accueillir de plus en plus d'enfants, de plus en plus différents, de plus en plus longtemps. En Suisse, l'aphorisme « *une école pour tous!* » est d'autant plus actuel que la réforme de la péréquation financière et la nouvelle répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT)¹ renforcent la mission inclusive de l'école. Quitter la logique ségrégative pour adhérer à une nouvelle logique intégrative ne se fait pas sans heurts, d'autant plus que la nouvelle génération d'enseignants diplômés dans les HEP n'échappe pas à la forte probabilité de se voir confier la classe la plus difficile de l'établissement. Dans cette perspective, l'étude conduite par Rayou et van Zanten (2004) révèle une perception ambiguë de l'hétérogénéité des élèves de la part de la nouvelle génération des enseignants français du secondaire : pour eux, elle représente à la fois une occasion de participer à la démocratisation de l'école et un frein à l'excellence scolaire.

Notre approche s'inspire du modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979) comprenant plusieurs niveaux : le *microsystème* inclut les relations entre l'enseignant et les autres membres de la classe ; le *mésosystème* concerne les interactions établies entre l'enseignant et des éléments appartenant à d'autres microsystèmes (enseignants d'autres classes ou parents d'élèves) ; l'*exosystème* regroupe toutes les prescriptions et les notions liées au fonctionnement institutionnel (les phénomènes organisationnels tels que la réponse donnée à l'échec scolaire, l'évaluation, les programmes, les directives scolaires, etc.) ; le *macrosystème* comprend les valeurs et les idéologies qui sous-tendent les fondements de l'organisation scolaire (règlements, lois, croyances, mission de l'école). Le modèle de Bronfenbrenner a l'avantage de prendre en compte les interactions de l'enseignant avec son environnement dans une perspective multidimensionnelle.

Ce texte repose sur l'analyse de données quantitatives et qualitatives. Les données quantitatives concernent les enseignants novices ayant répondu à un questionnaire en ligne l'année suivant l'obtention de leur diplôme d'enseignement, en mai 2007 et 2008 (N = 401). Les données qualitatives proviennent d'entretiens effectués avec un sous-échantillon de l'enquête quantitative (N = 16).

La section 2 présente les quatre dimensions principales de la réussite professionnelle subjective des enseignants, dimensions auxquelles nous ferons référence dans la suite du chapitre. La section 3 développe les problèmes rencontrés par les enseignants débutants en lien avec l'hétérogénéité des élèves : nous montrerons que c'est à la fois la mise en œuvre d'un cadre et le débordement de ce cadre par certains élèves qui pèsent le plus lourd dans l'expérience des jeunes enseignants. La section 4 met en évidence différentes stratégies ainsi que les ressources mobilisées par les enseignants débutants face à ces

1 Art. 135 de la Constitution fédérale : Péréquation financière et compensation des charges (dès janvier 2008)

problèmes. Le texte est structuré par la présentation des résultats de manière inductive, alternant les données quantitatives et qualitatives, et ponctué de références théoriques qui offrent un éclairage sur les phénomènes observés.

1 LES DIMENSIONS DE LA RÉUSSITE PROFESSIONNELLE

Au cours de leur première année d'enseignement, nous avons demandé aux enseignants d'estimer leur propre réussite dans différents aspects de leur métier. Le traitement statistique des réponses par une analyse factorielle en composantes principales nous a permis de regrouper les items en mettant en évidence quatre facteurs de cette réussite : éduquer, collaborer, enseigner de manière centrée sur l'élève et enseigner de manière centrée sur le programme (Tableau 1).

TABLEAU 1 Matrice des composantes de l'analyse factorielle en composantes principales, moyennes et écarts-types pour chaque item. « *En me référant à l'année en cours, je réussis à :* » (1 = Je ne réussis pas du tout ; 6 = Je réussis parfaitement)

Facteurs (N=237) % de la variance expliquée	Items	Moyenne	Ecart-type	Contribution au facteur
ÉDU-QUER 35.39	<i>Définir les règles de vie pour la classe</i>	5.26	0.76	0.75
	<i>Maintenir le respect des règles de vie en classe</i>	4.86	0.93	0.82
	<i>Prévenir les comportements non appropriés chez les élèves</i>	4.55	0.96	0.81
	<i>Intégrer les élèves présentant des troubles du comportement</i>	4.26	0.98	0.59
COLLABORER 10.84	<i>Trouver mes repères dans l'établissement</i>	5.16	0.96	0.69
	<i>Participer activement à des groupes de travail avec les collègues de l'établissement</i>	4.75	1.25	0.75
	<i>Réaliser de façon autonome les tâches administratives</i>	4.54	1.21	0.73
	<i>Impliquer les parents par différentes formes de rencontres et d'échanges</i>	4.36	1.16	0.72
ENSEIGNER en se centrant sur l'élève 9.42	<i>Motiver les élèves qui n'entrent pas dans les activités d'apprentissage</i>	4.33	0.94	0.72
	<i>Organiser mon enseignement avec des dispositifs de différenciation</i>	4.3	1.04	0.66
	<i>Faire progresser les élèves en retard dans le programme</i>	4.18	0.88	0.71
	<i>Utiliser les nouvelles technologies en fonction d'un choix pédagogique fondé</i>	4.05	1.17	0.69
ENSEIGNER en se centrant sur le programme 6.79	<i>Maîtriser les contenus à enseigner</i>	4.81	0.76	0.75
	<i>Évaluer les élèves en fonction des objectifs d'apprentissage</i>	4.77	0.91	0.58
	<i>Être préparé-e comme je le souhaite pour faire la classe</i>	4.74	1.02	0.61
	<i>Traduire les contenus à enseigner en objectifs d'apprentissage</i>	4.69	0.87	0.81

Le premier facteur concerne la dimension éducative du métier : définir et maintenir des règles de vie pour la classe, prévenir les comportements inadéquats et intégrer les élèves présentant des troubles du comportement. Le deuxième facteur regroupe les activités de collaboration formelles et informelles au sein de l'établissement scolaire, avec les collègues ou avec les parents d'élèves. Le troisième facteur réunit les items relatifs à la mise en place de dispositifs pédagogiques adaptés au niveau cognitif et à l'engagement des élèves. Les items du quatrième facteur relèvent des activités de planification d'apprentissage en fonction des plans d'étude et de leur transfert : être préparé et maîtriser les contenus puis les traduire en objectifs d'apprentissage et évaluer les élèves en fonction de ces objectifs.

Les moyennes présentées dans le tableau 2 indiquent que les enseignants débutants diplômés dans les HEP romandes et du Tessin s'estiment globalement compétents pour exercer leur profession. Néanmoins, certains aspects de leur pratique s'avèrent plus problématiques que d'autres, ce que révèle également le volet qualitatif de l'étude. Beaucoup de problèmes évoqués sont liés à la présence d'élèves perçus comme différents, dont le comportement, les aptitudes cognitives ou l'engagement dans les activités d'apprentissage sortent du cadre des attentes et conceptions de l'enseignant. Dans la section suivante, nous analyserons plus en détail les dimensions de cette analyse factorielle.

2 PROBLÈMES LIÉS À L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DES ÉLÈVES

2.1 ÉDUIQUER : LA FACE OBSCURE DU MÉTIER

Alors qu'il s'était préparé à enseigner, le novice se trouve forcé d'emblée à résoudre des problèmes d'ordre purement éducationnel dont les répercussions apparaissent déterminantes dans l'efficacité de ses pratiques, comme si la discipline constituait le sas d'entrée incontournable à l'enseignement proprement dit.

« Ça prend trop d'ampleur, le côté éducation et faire la police. (...) Je me dis ça, ça va s'arrêter où ? Des fois j'ai du souci : (...) si c'est faire le gendarme toute la journée ou tout le temps, ça ne m'intéresse pas. » Julie

Faire le gendarme, la police... c'est assumer des seconds rôles que l'enseignant débutant n'avait pas prévu d'endosser. Même si cette dimension éducationnelle du métier a été évoquée en formation initiale à la HEP, force est de constater que la confrontation en solitaire avec la réalité du terrain suscite bien des déceptions et des déconvenues à l'égard d'une pratique que le néophyte avait envisagée sous des augures plus gratifiants.

« Je suis vraiment étonnée de voir qu'on doit de plus en plus éduquer en fait. Je dis souvent : transmettre le savoir ce n'est entre guillemets « rien », c'est assez facile, pour moi en tout cas, mais ce que je trouve plus difficile,

c'est toute la question de l'éducation. Tous ces problèmes auxquels on est confronté avec justement les conflits, le manque de respect, tout ça, de plus en plus jeune (...). On essaie de nous y préparer le plus possible en HEP, mais on se prend quand même une baffé (rit)! (...) Je pense que c'est la partie très usante du métier. » Mélanie

2.2 DÉFINIR UN CADRE... ET LE FAIRE RESPECTER!

Si les enseignants débutants ont tendance à rejeter la composante éducationnelle du métier, cette dimension n'en est pas moins centrale dans leur pratique professionnelle. Mais au-delà des aspects strictement éducatifs, l'enseignant consacre une partie de son attention à établir un *cadre* qui « *rende possible l'apprentissage des élèves, mais aussi leur propre apprentissage* » (Saujat, 2004, p. 99) en contribuant « *à signifier les places de chacun des sujets de l'institution* » (ibid.) et en organisant la forme et les finalités des interactions entre l'enseignant et les élèves. Dans une perspective interactionniste, le *cadre* définit les principes d'organisation qui structurent les événements et l'engagement subjectif de chacun (Goffman, 1991). Pour Goffman, le cadre renvoie aux schémas d'interprétation qui permettent d'attribuer un sens à une situation, pour y interagir de manière pertinente. Mais une autre signification du cadre émane du discours des enseignants : lorsqu'ils évoquent l'importance de *mettre un cadre* dans leur pratique professionnelle, ils se réfèrent davantage aux règles qu'ils instaurent dans leur classe afin de réguler les comportements des élèves : savoir-vivre, engagement dans les activités d'apprentissage, règles de communication. L'élève *hors cadre* est alors celui qui s'éloigne d'une norme par son comportement, son engagement dans la tâche ou ses apprentissages².

Les enseignants débutants romands s'estiment globalement très compétents pour « définir des règles de la vie pour la classe » ($m = 5.26$) comme l'indique la moyenne relevée dans le tableau 2. Définir un cadre est une chose, prévenir les débordements en est une autre : alors que seulement 7,3 % des répondants déclarent avoir des difficultés³ à « maintenir les règles de vie en classe » ($m = 4.86$), cette proportion s'élève à 13,4 % pour « prévenir les comportements non appropriés » ($m = 4.55$) et à 17,9 % lorsqu'il s'agit d'« intégrer les élèves présentant des troubles du comportement » ($m=4.26$).

2 Notons que la connotation de la notion de « cadre » varie en fonction des régions ou des pays. En Suisse, l'élève *hors cadre* renvoie le plus souvent à des problèmes de comportement alors qu'au Québec, il renvoie généralement à des difficultés d'apprentissage et à l'échec scolaire. Dans certaines régions francophones, la notion de *cadre* peut être perçue comme polémique, évoquant une certaine rigidité de la part de l'enseignant, voire une négation des différences entre élèves. Dans ce chapitre, nous nous référons au cadre selon la définition suivante : il est ce qui définit les principes d'organisation structurant l'activité et l'engagement attendu des élèves. Cette approche intègre donc une certaine attente normative de la part des enseignants (les élèves *hors cadre* sont pour eux ceux dont le comportement ne correspond pas à ces attentes), tout en restant focalisée sur les interactions (le cadre n'implique pas nécessairement une rigidité de la part de l'enseignant, mais se réfère à la structuration et à l'organisation de l'activité).

3 Valeurs 1 à 3 sur l'échelle

Les enseignants utilisent différentes expressions pour parler des enfants qui se démarquent par leur comportement, dénotant ainsi le rapport qu'ils entretiennent avec ces élèves: enfant « *bolide* » (Valérie), enfant « *ingérable* » (Julie), qui « *en fait voir de toutes les couleurs* » (Caroline) ou qui « *pourrit la vie* » (Alexandra). Les mots employés sont souvent évocateurs, l'enfant hors cadre ne laisse pas indifférent. Son comportement représente un danger pour le climat de classe, on craint les risques de propagation à d'autres élèves de la classe. « *Il faut sans arrêt les rappeler à l'ordre, et puis c'est embêtant pour les autres élèves et l'enseignant. Oui, cela joue sur l'ambiance!* » **Annick**

Mais si les enseignants craignent certains comportements par trop « dynamiques », l'opposé n'est pas plus confortable: l'absence de motivation ou d'engagement dans l'activité est également perçue comme hors cadre. Comment comprendre le comportement d'un élève qui, sans perturber l'activité en cours, ne témoigne ni d'envie d'apprendre ni d'engagement? Comment inciter cet élève à s'investir dans une activité d'apprentissage? « *Après, on avait quand même deux ou trois spécialistes! On en avait un autre, celui-là, l'école il s'en fichait, (...) on ne pouvait rien faire, il s'en fichait.* » **Caroline**

Le manque d'intérêt pour l'école n'entre pas dans la gamme des comportements attendus. Ce désengagement de l'apprenant questionne le jeune professionnel qui peut attribuer cette passivité au caractère de l'élève, à l'école elle-même ou à son propre manque de compétences professionnelles.

« *Là, j'ai trois filles qui n'ont aucun problème à l'école mais qui n'aiment pas l'école, et pour moi au début ça a été très dur parce que... jamais un sourire! Alors [je me suis dit]: » Qu'est-ce que je fais de faux? Qu'est-ce qui ne va pas avec moi? » Alors qu'en fait c'était vraiment face à l'école [que se situait le problème]. »* **Maëlle**

2.3 IMPACT ÉMOTIONNEL DES DÉBORDEMENTS DU CADRE

Pour Ria et Chaliès (2003), « *les émotions émergent de l'activité à la fois physique, mentale et sociale des enseignants, c'est-à-dire des connaissances qu'ils mobilisent et de la façon dont ils interprètent les événements en classe* » (p. 42). Selon eux, les émotions ne sont pas uniquement des phénomènes internes et individuels, mais comportent une dimension cognitive, relationnelle et contextuelle. Lorsqu'ils sont confrontés aux élèves hors cadre, les enseignants débutants se trouvent souvent affectés émotionnellement. Ne pas réussir à faire respecter certaines règles provoque souvent une remise en question personnelle du novice. Les troubles de comportement, en particulier, sont fréquemment interprétés comme des attaques personnelles. Gérer ses émotions est alors un enjeu essentiel pour l'enseignant débutant tiraillé entre le besoin de se protéger contre ces atteintes et son manque d'engouement pour les aspects éducatifs.

« La première fois que j'ai mis un élève à la porte, c'était horrible, mais c'était tellement spontané de ma part, il m'a tellement énervée que j'ai dit : « C'est bon, tu sors ! » Alors il est sorti, et après les enfants se sont mis au travail, mais je le voyais dehors car nos portes sont vitrées et je me disais « J'ai fait quoi ? » C'était une sensation horrible. » **Samira**

Travailler au quotidien avec un enfant non conforme à ses attentes ou dont le comportement produit des effets négatifs sur le climat de classe peut s'avérer lassant. Les enseignants débutants estiment que le risque d'épuisement professionnel est le premier facteur susceptible de les pousser à abandonner l'enseignement (cf. Tableau 2). « On a toujours des élèves plus difficiles et on doit toujours faire plus de choses en classe (...). Déjà cette année je me disais : je vais finir en burn-out ! » **Alexandra**

TABLEAU 2 « Les facteurs suivants pourraient, hypothétiquement, me pousser à abandonner l'enseignement » (1 = pas du tout ; 6 = de façon décisive)

	N	Moyenne	Ecart-type
Épuisement professionnel	345	3.58	1.66
Pas de poste disponible	361	3.48	1.74
Raisons de santé (autres que l'épuisement professionnel)	337	3.42	1.68
Manque de motivation à enseigner	336	3.24	1.92
Opportunité de changement d'orientation professionnelle	342	2.85	1.53
Conditions de travail difficiles	360	2.81	1.35
Précarité d'emploi	348	2.73	1.49
Conflits avec les supérieurs hiérarchiques	352	2.64	1.40
Pression des parents d'élèves	354	2.64	1.29
Désillusionnement face à la réalité de l'enseignement	339	2.59	1.43
Conciliation travail-famille	333	2.53	1.63
Manque de soutien lors de l'insertion professionnelle	343	2.50	1.39
Relations de travail difficiles avec les collègues	356	2.47	1.31
Difficultés de gestion de la classe	355	2.46	1.32
Recherche de meilleures conditions de travail dans un autre domaine	330	2.27	1.39
Salaire	183	2.23	1.37
Manque de reconnaissance du public envers cette profession	353	2.07	1.23

L'éducation est considérée par certains jeunes enseignants comme une dimension potentiellement usante du métier. Confrontés à l'échec scolaire ou à d'autres formes de débordements du cadre, les débutants deviennent sujets à la culpabilité et à l'épuisement. Les difficultés d'apprentissage de certains élèves engendrent de l'anxiété et un sentiment d'impuissance, d'autant plus si des efforts ont été déployés pour tenter de les surmonter. Dépourvu de références pour comparer ces situations d'élèves en difficulté à des expériences antérieures, le novice s'interroge sur sa part de responsabilité personnelle dans l'échec de l'apprenant.

« *Quand ça ne va pas, je t'assure, je me dis : « C'est moi, c'est ma leçon », et puis aussi aux évaluations, chaque fois quand je corrige. (...) Tu vois typiquement tu es un peu surpris qu'un élève, il n'arrive pas très bien, un petit peu de doutes. Est-ce que j'ai bien fait mes observations ? Est-ce que j'aurais dû faire peut-être plus de relances chez lui ? Un peu ce côté : est-ce que je ne suis pas passé à côté de quelque chose ? »* **Charles**

L'enseignant débutant se sent tellement investi de la mission de faire réussir tous les élèves qu'il peut finir par s'approprier leurs échecs.

« *[Il est important de] ne pas prendre l'échec de ses élèves personnellement, ne pas se dire : il n'y arrive pas, c'est de ma faute. C'est vraiment un travail que j'essaie de faire cette année encore plus.* » **Olivia**

2.4 LE DIAGNOSTIC SCOLAIRE, UN LEVIER POUR INTÉGRER L'ENFANT HORS CADRE ?

Dans ce contexte, il est intéressant de noter l'effet du diagnostic : lorsqu'un élève a été *diagnostiqué* comme présentant un handicap ou un trouble, l'enseignant semble développer un rapport plus serein avec l'élève en question. Certains enseignants débutants en parlent à la forme possessive : des expressions telles que « *mon petit hyperactif* » (Maëlle) ou « *j'avais un petit en intégration* » (Alexandra) révèlent un rapport plus protecteur aux élèves dont le comportement est attribué à un trouble spécifique. Le diagnostic a pour effet de reconnaître le caractère difficile de la situation que l'enseignant est amené à gérer, ce qui peut être perçu comme valorisant pour le novice sans que ses compétences professionnelles soient remises en question ; d'autre part, l'enfant diagnostiqué est partiellement dédouané de son comportement puisqu'il n'en est pas pleinement responsable (attribution externe). « *Ce n'est pas le sale gamin du village... c'est qu'il a un handicap.* » **Julie**

L'enseignant débutant tend alors à se distancier du problème. La pose d'un diagnostic s'avère être un dispositif puissant. Outre le fait que le diagnostic autorise de n'attribuer la responsabilité du problème ni à l'élève ni à l'enseignant, il permet souvent d'accéder à un soutien institutionnel dont bénéficie également l'enseignant (Noël, 2009).

Ainsi, si la scolarisation d'un enfant handicapé en classe ordinaire semble plutôt bien assimilée par la majorité du corps enseignant, c'est notamment parce que, dans les représentations sociétales, le diagnostic du handicap accrédite l'idée que l'état de l'élève n'est imputable ni à l'enfant ni à l'enseignant (Canat, 2006 ; Astolfi, 2008). En revanche une étude britannique indique que le maintien en classe ordinaire d'élèves se marginalisant par un comportement atypique, par des difficultés scolaires accrues ou par leur culture et langue d'origine est perçu avec plus de réticence de la part des enseignants débutants (Hastings & Oakford, 2003) qui expliquent ces difficultés par un manque de volonté de l'apprenant, des carences

familiales ou par leurs propres lacunes professionnelles. Ces préjugés sont également confirmés chez les enseignants chevronnés (Avramidis & Norwich, 2002).

2.5 LE PROGRAMME AVANT LES ÉLÈVES ?

Dans l'ensemble, les enseignants débutants déclarent très bien gérer leur enseignement en terme de respect des programmes (cf. Tableau 1) : ils disent savoir se préparer pour faire la classe ($m = 4.74$), maîtriser les contenus à enseigner ($m = 4.81$), les traduire en objectifs d'apprentissage ($m = 4.96$) et évaluer les élèves en fonction de ces objectifs ($m = 4.77$). En contraste, les aspects de l'enseignement centrés sur l'élève sont ceux que les enseignants débutants disent maîtriser le moins : motiver les élèves ($m = 4.33$), les faire progresser ($m = 4.18$), différencier leur enseignement ($m = 4.30$) comptent parmi les plus faibles scores que les enseignants débutants s'accordent en matière de réussite.

Les données qualitatives confirment les difficultés éprouvées par le novice dans la mise en pratique de principes pédagogiques fondés sur les besoins spécifiques des apprenants. Lorsqu'il s'engage sur les chemins cahoteux de la différenciation, le passage de la théorie à la pratique peut conduire le nouvel enseignant à se heurter à la complexité du terrain.

« Dans la réalité, on n'arrive pas à faire comme on voudrait, on n'arrive pas. C'est vrai que la différenciation c'est très difficile à appliquer en classe. Ça prend beaucoup de temps, beaucoup de travail, ce n'est pas facile à appliquer en classe. » *Sophie*

C'est la dimension de l'enseignement centrée sur l'élève qui pose le plus de problèmes aux novices. Les aspects référentiels et normés (le programme, le savoir, les standards d'évaluation) prennent le pas sur l'adaptation pédagogique à la diversité des élèves.

2.6 L'ENFANT HORS CADRE COMME ENJEU DE LA COLLABORATION

Les problèmes liés à la présence d'enfants hors cadre ne se cantonnent pas à l'intérieur de la classe. Ils peuvent également émerger dans l'interaction avec les différents microsystèmes : famille, collègues, direction, etc.. Ces milieux obéissent parfois à des logiques contradictoires ; au lieu de constituer une ressource pour l'enseignant débutant, les relations avec les parents d'élève, les collègues ou d'autres acteurs de l'éducation suscitent des tensions.

2.6.1 LES PARENTS

Les enseignants débutants estiment leur degré de satisfaction dans les relations avec leurs élèves ($m = 5.35$) supérieur à celui ressenti à l'égard des parents d'élèves ($m = 4.89$) (cf. Tableau 3.6.1). Néanmoins, ces deux variables sont corrélées ($r = .59$; $p < .001$; $N = 346$), ce qui indique que tendanciellement,

lorsque les relations avec les élèves sont particulièrement bonnes, les relations avec les parents sont également meilleures, et vice versa.

TABLEAU 3 « *Quel est votre degré de satisfaction à l'égard des aspects suivants de votre travail?* » (1 = très insatisfait-e ; 6 = très satisfait-e)

	N	Moyenne	Ecart-type
Relations avec les élèves	367	3.35	0.91
Relations avec les collègues	361	5.22	1.03
Relations avec les personnes ressources (mentors, superviseurs, psychologues, ...)	154	5.08	1.09
Direction de l'école	309	4.99	1.07
Climat de travail dans l'établissement	346	4.92	1.17
Relations avec les parents d'élèves	346	4.89	0.98
Implication dans les prises de décision au sein de l'établissement	314	4.32	1.18

Enfant hors cadre rime bien souvent avec difficultés avec les parents, surtout s'il s'agit d'annoncer des observations peu gratifiantes tant sur le plan comportemental que scolaire. Comme le rappelle Clémence, « *il faut débloquer des conflits entre les élèves mais aussi avec les parents.* » Ainsi, même dans l'activité de la classe, les parents sont parfois présents, virtuellement. Ils influencent, de manière indirecte, les comportements de l'enseignant face aux élèves.

« *On se demande comment mettre les remarques dans le carnet de devoirs, car on sait que le papa ou la maman va se dire: « Qu'est-ce que vous écrivez dans le carnet de devoirs de mon fils? » On ne les vise pas forcément ces élèves, mais c'est vrai qu'ils sont toujours dans notre tête.* » **Samira**

L'enseignant débutant doit compter avec un obstacle supplémentaire: son manque de légitimité dû à son jeune âge et à son manque d'expérience.

« *Certains parents [sont] très reconnaissants, ils savent qu'eux ce sont les parents, que moi j'ai suivi une formation, que j'ai fait des études, pour être enseignante, donc ils comprennent bien que c'est mon métier. [Chez] d'autres, on sent qu'on est jeune, qu'on n'a pas d'enfants, donc qu'on ne comprend pas.* » **Samira**

En plus de la problématique de la légitimité du débutant, un autre enjeu de la collaboration avec les parents consiste à délimiter les sphères de compétences de chacun. La gestion de la frontière entre sphère familiale et sphère scolaire est à la fois problématique et rarement l'objet d'une discussion ouverte avec les parents:

« *Je pense que c'est la partie très usante du métier: les parents en fait, ils nous laissent cette tâche d'éducation, et en même temps ils interviennent tout le temps si ça ne leur convient pas. En même temps ils aimeraient nous laisser faire, en même ils ont tout le temps un regard, j'ai l'impression, beaucoup plus critique qu'avant.* » **Mélanie**

2.6.2 LES COLLÈGUES

Les enseignants débutants affichent un très bon degré de satisfaction dans leurs relations avec leurs collègues ($m = 5.22$) (tableau 3). Si la collaboration ou les conseils reçus constituent souvent une ressource importante, les critiques peuvent affecter l'enseignant novice. Le regard – parfois évaluateur – des collègues chevronnés est pesant pour l'enseignant débutant qui a usé de méthodes jugées inhabituelles par l'établissement.

« J'ai déjà dû justifier deux trois fois par rapport à mes collègues, elles trouvaient un peu bizarre que je travaille en projet, et puis je trouvais ça bizarre qu'elles ne comprenaient pas que je travaille en projet parce que j'avais été formé comme ça à la HEP. » Charles

Les duos pédagogiques constituent également une source de tension possible en matière de gestion de l'hétérogénéité des élèves. La particularité du duo consiste en l'alternance de deux enseignants dans la conduite d'une seule classe. Dans ce type de collaboration, il arrive que les procédés pédagogiques de chacun des enseignants au sujet d'un enfant en difficulté divergent. Lorsque cela se présente, le manque d'expérience, et parfois la précarité de l'emploi de l'enseignant débutant dont le poste n'est encore pas stabilisé, jouent en sa défaveur lorsqu'il s'agit de défendre son point de vue face à un enseignant chevronné.

« [Avec] ma duettiste, en fait, on n'a pas du tout les mêmes idées, donc ça va bien car on se complète sur la semaine, mais c'est difficile de devoir toujours s'adapter. C'est elle qui reste et moi qui repars, elle qui a sa classe, enfin je le sens assez comme ça, et puis on n'a pas du tout les mêmes vues, les mêmes objectifs et les mêmes attentes. » Olivia

Si ce type de problème survient occasionnellement, la nouvelle communauté professionnelle constituée par les collègues reste néanmoins et avant tout une ressource essentielle pour les débutants dans le développement de leurs compétences professionnelles.

2.7 INJONCTIONS INSTITUTIONNELLES PARADOXALES

Les enseignants débutants sont parfois confrontés à des injonctions institutionnelles paradoxales : ajuster les principes pédagogiques de différenciation acquis au cours de la formation initiale à la HEP avec les exigences imposées par le système scolaire en termes d'effectifs, de programme et de sélection. Si une partie des enseignants débutants adhèrent à l'idée de différencier les moyens et les séquences d'apprentissage, les autres se trouvent parfois entravés dans leurs efforts par des contraintes institutionnelles. Les emplois fractionnés, les effectifs importants, les classes multi-degrés, les exigences du programme et l'impératif de sélection constituent un contexte institutionnel difficilement conciliable avec un enseignement centré sur les besoins spécifiques de l'élève.

À cause de leur arrivée récente sur le marché de l'emploi dans l'enseignement, les enseignants débutants cumulent fréquemment plusieurs emplois à temps partiel dans des établissements différents. En 2008, 53.3 % des enseignants interrogés en première année d'activité déclarent travailler dans plus d'un établissement scolaire. Ce fractionnement de l'emploi implique un plus grand nombre d'enfants pris en charge et moins de temps passé avec chacun d'entre eux. Par conséquent, les possibilités de centration sur l'élève et de prise en compte de la singularité de chacun s'en trouvent diminuées. « *Moi ce dont j'avais peur, c'était... – j'avais oui quarante, presque cinquante enfants – (...) [il fallait connaître] les prénoms, savoir où ils en sont (...) ne pas faire de fautes...* » **Valérie**

Les directives institutionnelles encouragent le développement d'un enseignement centré sur l'élève hors cadre sans proposer pour autant des conditions favorables à son application. Respecter les besoins de chaque enfant tout en répondant simultanément aux exigences engendrées par la gestion de classes à degrés multiples s'avère un dilemme de taille : entre les intentions définies dans les priorités institutionnelles et l'envie d'être disponible pour tous les élèves, le zapping entre deux degrés peut prendre des allures de mission impossible.

« *En ayant deux degrés, 23 élèves c'est vrai qu'il faut suivre 2 programmes, dès que l'on veut être avec une partie de la classe, ça veut dire que l'autre partie doit faire un travail individuel, et puis c'est dur d'aller vers ceux qui ont de la difficulté. On est plus [occupé] à devoir prévoir du temps pour ceux qui ont de la facilité ou bien pour l'autre partie de la classe, que de pouvoir aller vraiment vers ceux qui en auraient besoin.* » **David**

Le programme constitue une autre contrainte avec laquelle le novice doit jongler s'il souhaite développer un enseignement adapté à l'élève hors cadre. L'enseignant débutant désirant mettre en place des dispositifs de différenciation se retrouve alors constamment ballotté entre deux exigences pas toujours compatibles : se centrer sur le rythme de l'élève ou respecter le programme.

« *Juste avant les vacances, j'ai trop demandé par rapport à la fatigue des enfants. Je n'étais pas assez à l'écoute, parce que vous savez, quand en première année, on a les objectifs, alors il faut que j'arrive à temps pour atteindre ces objectifs.* » **Valérie**

Le même dilemme se pose pour l'évaluation des apprentissages. Comment conduire une évaluation formative centrée sur le développement de l'enfant présentant des difficultés tout au long de l'année sans avoir le sentiment de le trahir quand l'évaluation normative lui signifie un échec au terme du cycle scolaire ? Entre l'encouragement à se centrer sur les besoins différenciés de l'élève et le processus de sélection, l'enseignant débutant se sent pris en tenailles, condamné à faire le grand écart. « *C'est dur de dire : » Je suis content de toi, tu as fait de ton mieux, mais d'un côté tu as quand même un 3.5 [une note insuffisante] ». Je trouve que ce côté évaluation, c'est difficile.* » **David**

Dans ce contexte, l'enseignant débutant s'interroge sur la validité du standard de référence en matière d'évaluation, sur la justesse de la norme.

« Il y a beaucoup de choses dans l'évaluation qui doivent être travaillées : (...) combien de points je mets dans mes exercices ? Comment j'adapte mon barème ? Est-ce que je le pousse vers le haut ? Est-ce que je mets plutôt vers le bas ? Et après, tout ce qui se rapporte à la note dans le carnet : on peut pondérer les notes maintenant, par rapport à quoi ? » Sophie

L'enseignant débutant découvre l'exercice du pouvoir que lui confère l'institution : celui de l'évaluation certificative. Se pose toujours la question de la légitimité des instruments évaluatifs et de leur impact sur l'évolution ultérieure des élèves.

2.8 DES PROBLÈMES AUX STRATÉGIES

Comme nous l'avons développé dans cette section, l'enseignant, lorsqu'il traite de l'hétérogénéité, est tributaire de ses interactions avec les différentes instances écosystémiques, à commencer par les élèves avec lesquels il construit un cadre rendant possible l'exercice de sa profession. L'enfant hors cadre déstabilise ce cadre puisqu'il remet en cause les principes organisant l'activité et les attentes conçues par l'enseignant pour sa classe. Les interactions avec les familles et les collègues influencent également la manière dont le novice gère les débordements du cadre. Ce dernier doit également concilier sa pratique quotidienne auprès de l'enfant hors cadre et les prescriptions institutionnelles : évaluation certificative, programmes à suivre et différenciation pédagogique. Au sein de ces interactions multiples, la problématisation par l'enseignant des situations vécues avec l'enfant hors cadre est déterminante dans les stratégies développées pour réguler sa pratique en vue de s'adapter.

3 STRATÉGIES ET RESSOURCES POUR GÉRER L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DES ÉLÈVES

3.1 TORDRE LE CADRE

Pour reprendre la métaphore de Saujat (2004, p. 102), les stratégies les plus adéquates pour résoudre les situations complexes consistent à tordre les cadres d'exercice du métier pour sortir des impasses qui elles-mêmes tordent l'activité. Plutôt que de prendre le problème à bras le corps au risque d'être submergé, le novice cherche à aborder le problème par un biais détourné.

3.1.1 CONTOURNER LES SANCTIONS

L'enseignant novice qui parvient à se dégager d'une vision compacte et uniforme des problèmes engendrés dans sa classe, à plus forte raison si l'en-

fant hors cadre présente des troubles de comportement, tend à inférer une signification personnelle aux événements, ce qui lui permet de développer une réflexion qui va bien au-delà de la simple description du comportement dérangeant. L'attribution causale autorise en effet une meilleure appréhension de la réalité par le fait qu'elle permet de repérer les éléments qui relèvent ou non de son champ d'action et d'identifier sa part de responsabilité et de contrôlabilité.

« Mon idée c'est de ne pas être trop dans le « gronder », ce n'est pas que ça ne sert pas à grand-chose, mais ça dépend : parfois je ressens une erreur chez moi, des fois il y a des problèmes de comportement chez l'enfant. » Sarah

Afin de ne pas subir passivement les perturbations des enfants hors cadre sans pour autant recourir directement à la sanction, certains enseignants choisissent un support mobilisant l'attention enfantine. Annick entreprend de le faire par des moyens indirects comme des histoires ou des exercices de relaxation :

« [Pour résoudre les problèmes d'ordre éducatif.] j'essaie de beaucoup discuter avec eux, de lire des histoires où ils seraient sensés comprendre qu'il faut écouter, des choses comme ça, des allégories, de faire justement ces exercices de relaxation ou des choses comme ça, et pas si ça ne va pas, j'en parle avec l'élève concerné. » Annick

Le maintien d'un climat favorable aux apprentissages passe par la responsabilisation et l'implication des élèves. Julie consent à renoncer aux sanctions à faire signer par les parents au profit d'un contrat établi avec l'enfant qui le transmet lui-même à la maison pour informer ses parents. Les parents quittent le rôle de punisseurs pour assumer celui de partenaires qui prennent connaissance du bilan quotidien du comportement de l'enfant.

« Au début, j'ai essayé un peu de gérer comme ça et donner des punitions, des petits mots aux parents. Et puis après, j'avais mis en place un contrat avec les parents, (...) et puis, (pour) certains (élèves), ça s'est amélioré. » Julie

Quant à Maëlle, elle explique comment elle endosse d'abord le rôle de l'adulte responsable de la classe pour identifier le problème lié à la gestion de la discipline qu'elle présente aux enfants pour devenir ensuite leur partenaire en vue de co-élaborer des règles facilitant la gestion des relations au sein du groupe.

« J'ai dit : » Ecoutez-moi là ça [ne] va pas, il faut qu'on trouve une solution », je pars toujours d'eux. (...) et là il a fallu que j'explique pourquoi que moi je ne tolérais pas des choses et puis que ma foi, c'était comme ça et qu'avec d'autres ils auront peut-être la chance de vivre autre chose, mais que pour moi c'était comme ça. Le fait de leur avoir expliqué tout de suite, de mettre au point tout de suite, de fixer des cadres, ça m'a permis de travailler sereinement et puis maintenant moi je n'ai aucun problème. » Maëlle

Reste toutefois que lorsque l'intolérable se produit en classe, la sanction fait office de réponse automatique même si « à la HEP on nous a dit que ce n'était pas forcément génial [la punition], en même temps des fois c'est la carotte qui fait avancer l'âne et des fois ça marche. » **Mélanie**

3.1.2 REDÉFINIR LE CADRE-CLASSE... ET EN SORTIR !

Selon Saujat (2004), il arrive que par manque de points de repère structurants, certains enseignants qui débutent dans des écoles perçues comme étant difficiles instaurent un cadre rigoureux, voire même rigide, en vue d'instaurer un espace protégé aussi bien pour leurs élèves que pour eux-mêmes. Spécifier les rôles de chacun au sein du microsystème classe, en définir les contours, rappeler le rôle et l'autorité de l'enseignant et parfois préciser aux parents leur place constituent des stratégies permettant au novice d'éviter une confusion des sphères de compétences. « J'ai souvent des parents (...) qui me viennent avec des grandes théories, et finalement ils n'ont rien à me dire, c'est ma classe et puis point final ! » **Alexandra**

Dans cette même idée de clarification des frontières des microsystèmes, expliquer aux élèves l'attribution différenciée des responsabilités entre l'école et la famille facilite leur passage d'un microsystème à un autre. « Je leur ai bien rappelé qu'en classe c'est comme ça et puis qu'à la maison c'est papa et maman qui commandent, c'est plus moi. » **Maëlle**

Pour d'autres enseignants débutants, lever le voile sur l'hétérogénéité des élèves de sa classe, c'est reconnaître l'existence d'autres partenaires potentiels, c'est accepter de leur donner un droit de visite. Certains novices adoptent des stratégies qui consistent à extraire l'enfant du cadre de la classe pour le considérer dans son environnement familial. « Donc c'était vraiment un moment très intéressant de revoir les parents, de voir l'enfant seul sans tous les copains et de voir aussi la relation enfant-parents, on voit bien les choses. » **Samira**

D'autres jeunes enseignants tissent des relations avec les familles par des biais extrascolaires : les activités associatives ou sportives deviennent alors des occasions pour nouer des liens différents avec les parents d'élèves, les prémisses de relations harmonieuses dans le contexte scolaire.

« Il y a le Football Club. (...) Et puis là j'ai des enfants, il y en a beaucoup qui en font partie, et puis mon mari qui joue donc en fait on se croise avec les parents en dehors, ailleurs qu'en classe, donc ça facilite aussi [les relations]. » **Maëlle**

Lorsque la collaboration avec les parents ne se présente pas sous les meilleurs auspices, certains novices sollicitent des facilitateurs tels que des intervenants scolaires ou un supérieur hiérarchique. « Et puis finalement j'ai fait appel à l'inspecteur parce que ça n'allait plus. Donc l'inspecteur a décidé de (...) tous nous convoquer. » **Maëlle**

Ces ressources et médiations rendent plus aisée la prise de contact avec les familles d'enfants hors cadre, du moins si les relations établies avec la hiérarchie sont optimales.

3.2 ÉCHANGER OU COLLABORER

Les résultats quantitatifs l'indiquent: selon les enseignants débutants, ce sont surtout les échanges entre collègues ($m = 5.36$) et la réflexion sur leur pratique ($m = 5.18$) qui sont perçus comme des ressources extrêmement importantes alors que l'enseignement en dyades avec un enseignant expérimenté ($m = 3.78$) ainsi que diverses formes de supervision externe comme l'observation d'un supérieur ($m = 3.59$), d'un mentor ($m = 3.37$), d'un collègue chevronné ($m = 3.37$) ou l'accompagnement formel par une personne attitrée ($m = 3.16$) ne constituent pas des vecteurs de développement aussi importants à leurs yeux. La qualité des relations établies dans le milieu professionnel apparaît donc comme déterminante à condition qu'il n'y ait aucune connotation inquisitoriale (cf. Tableau 4).

TABLEAU 4 « Quels éléments contribuent au développement de vos compétences professionnelles? » (1 = Pas du tout; 6 = Beaucoup)

	N	Moyenne	Ecart-type
<i>L'expérience acquise lors de votre pratique</i>	354	5.51	0.76
<i>Les échanges avec des collègues</i>	350	5.36	0.86
<i>La réflexion personnelle sur votre pratique</i>	354	5.18	0.97
<i>Les activités de formation continue</i>	316	4.38	1.29
<i>La fréquentation de centres de ressources documentaires (médiathèques)</i>	348	4.31	1.29
<i>La prise en charge d'une classe difficile</i>	155	3.89	1.56
<i>L'enseignement en dyades (team-teaching, co-enseignement) avec un enseignant expérimenté</i>	264	3.78	1.70
<i>La lecture d'ouvrages pédagogiques</i>	342	3.73	1.42
<i>L'évaluation de votre enseignement par un directeur, un inspecteur, un collègue, etc</i>	294	3.59	1.51
<i>La supervision par un mentor ou un parrain (ou groupes d'analyse)</i>	263	3.56	1.55
<i>L'observation de votre pratique par des enseignants expérimentés</i>	257	3.37	1.55
<i>Un accompagnement formel par une personne attitrée</i>	129	3.16	1.63

La découverte d'un enfant non conforme aux prédictions induit chez l'enseignant novice un sentiment inconfortable et des interrogations quant à l'efficacité de sa pratique professionnelle, ce qui peut l'amener à nourrir des sentiments de culpabilité, d'impuissance. Dans ce contexte, la présence d'un réseau social réceptif pour échanger et réfléchir s'avère cruciale pour le néophyte.

*« J'ai beaucoup besoin d'en parler, c'est vrai que pour ça j'ai des collègues qui sont chouettes. On est une toute petite école, donc finalement on connaît tous les élèves des autres classes, ce qui fait que j'ai pu beaucoup en parler avec mes collègues. Et puis ça, vraiment, c'était important. Je crois que si j'avais été seule, dans le sens où pas vraiment de collègue avec qui je pourrais me confier ou avec qui je pourrais parler, je pense que ça aurait été vraiment difficile. Ça ça m'a beaucoup aidée, oui, tous les intervenants extérieurs aussi, après quand on doit avoir contact avec le psychologue. Oui j'ai eu des oreilles attentives, ce qui était important. » **Stéphanie***

Le fait de pouvoir livrer ses préoccupations, ses doutes, ses questions, ses peurs, c'est aussi l'occasion d'écouter des histoires similaires vécues par ses collègues, de se refléter dans l'histoire d'un autre, ce qui constitue un réconfort non négligeable, a fortiori s'il s'agit d'un pair.

*« Et souvent je vois encore mes anciennes collègues de la HEP. Ce n'est pas vraiment des séances d'intervision, mais finalement on a toutes les mêmes problèmes au début et puis ça nous rassure, ça c'est chouette aussi. » **Valérie***

La gestion des débordements du cadre est validée lorsqu'elle résonne dans le vécu d'autres praticiens, notamment s'il s'agit du professionnel que l'on remplace. Pour Clémence, c'est non seulement l'opportunité rêvée de mieux comprendre les mécanismes sous-tendant les troubles de comportement d'un enfant, mais c'est aussi l'occasion d'obtenir un feed-back qui lui permettra d'estimer son implication personnelle dans l'interaction établie avec l'enfant. La confrontation de points de vue dans un rapport collégial encourage le néophyte à contrôler l'adéquation de ses actions.

*« Moi, je n'arrive pas à garder pour moi des choses qui me posent problème. (...) Souvent avec l'enseignante que j'ai remplacée j'en discute: voilà ce que j'ai observé, je ne sais pas si toi... juste comme ça pour être sûre. » **Clémence***

De l'avis des novices, ces espaces d'échanges et de réflexions constituent des ressources essentielles, surtout s'ils sont choisis librement.

*« [Il serait bien] d'avoir un suivi qui ne soit pas forcément obligatoire mais (...) un endroit où on pourrait aller se renseigner, où on pourrait aller se confier, parler de certains problèmes. Des choses comme ça en fait, histoire de ne pas être seul au monde, seul dans sa classe. » **Stéphanie***

Certains novices parlent de la collaboration avec des collègues en termes d'enrichissement professionnel de base avec un stock de ressources à la clé.

« Si je pouvais, je ne travaillerais qu'en collaboration, dans le sens où j'adore travailler avec les gens, c'est là où on apprend le plus. C'est de dé-

*couvrir les méthodes des autres, je trouve que plus on a d'idées, plus cela forme notre banque de ressources. Il faut que l'on se crée une banque de données, en quelque sorte, et le fait d'échanger, de partager avec les autres, ça nous aide à faire plein de choses. » **Sophie***

Mais la marge entre coopérer au sein d'un partenariat et se délester d'une tâche embarrassante auprès d'un autre collègue (duettiste, appui ou remplaçant) est mince, surtout lorsqu'il s'agit d'un enfant hors cadre. « *Ça n'était pas dramatique, mais c'est vrai qu'eux ils m'ont pompé l'air sacrément pendant toute l'année, donc j'étais contente de les refiler [les élèves] parce que franchement, ils étaient... pfff... c'était casse-pompe. » **Alexandra***

Quoi qu'il en soit, la collaboration en vue de résoudre les problèmes issus de l'hétérogénéité des apprenants est une stratégie d'ajustement qui n'apparaît pas spontanément; elle repose sur des éléments contextuels qui guident la distribution des rôles au sein des interactions et qui ne font sens aux yeux du novice qu'à partir du moment où celui-ci se sent inséré dans son nouveau contexte professionnel.

CONCLUSION

Dans ce chapitre, nous avons tenté d'appréhender la problématisation de l'hétérogénéité des élèves par les enseignants débutants dans une perspective écosystémique. Cette analyse a fait émerger la notion de *cadre*, montrant que la construction du problème influence la perception de son propre champ d'action et de son sentiment de contrôlabilité qui oriente à son tour les stratégies mises en œuvre. Comme le note Callon (1999) « *au lieu de considérer que le cadrage va de soi et que le débordement est une sorte d'accident auquel il faut remédier, le débordement est la règle, le cadrage étant un résultat fragile et construit qui suppose de coûteux investissements* » (p. 408).

Pour les néo-professionnels, l'arrivée dans le terrain se conjugue avec la prise en charge d'une classe et son lot d'imprévisibilité et d'hétérogénéité, tant au niveau des situations rencontrées que des profils d'élèves. Si le jeune enseignant a pu s'y préparer partiellement au cours de la formation initiale, il doit à présent la gérer de manière autonome et assumer ses responsabilités. L'enfant hors cadre pose problème aux enseignants débutants, notamment dans ses dimensions éducationnelles. Si la réussite de ces dimensions s'avère nécessaire pour mener à bien leur mission, les novices regrettent l'importance qu'occupent les questions éducatives dans leur profession. ce titre, ils reproduisent la distinction historique au sujet de la répartition des tâches entre la sphère scolaire et familiale: « à l'école, l'instruction; à la famille, l'éducation » (Rebaud, 2000; Favre et Montandon, 1989). Concevant leur métier comme relevant de l'enseignement, les jeunes enseignants emboîtent le pas de leurs collègues chevronnés en déplorant parfois que « c'était mieux avant » (Dubet, 2000).

Les stratégies des novices pour gérer la scolarisation de l'enfant hors cadre ne s'avèrent pas essentiellement différentes de celles des enseignants plus expérimentés : elles s'étendent de la très classique punition à la recherche de voies alternatives plus collaboratives, impliquant l'élève et sa famille. Définir un cadre interactionnel, le maintenir, mais aussi l'assouplir ou l'adapter aux élèves est un élément clé de leur pratique : cadrer, mais aussi gérer les débordements du cadre (Callon, 1999), avec plus ou moins de souplesse ou de fermeté. Un autre enjeu propre aux novices est leur manque de légitimité dû à leur statut de débutant. À cet égard, l'enseignant doit prouver sa compétence, quitte à la « surjouer » parfois, à l'occasion des négociations et de la collaboration avec des parents dont il doit encore conquérir la confiance. Enfin, face aux problèmes liés à l'hétérogénéité de sa classe, le novice effectue un travail qui lui est spécifique, celui d'attribuer les responsabilités d'un problème à différentes instances : action de l'enseignant, milieu familial, aptitudes ou volonté de l'enfant, handicap, milieu social ou système scolaire. Cette attribution va lui permettre de déterminer le champ d'action spécifique qui est le sien, d'estimer sa part de responsabilité et de contrôlabilité dans son champ d'action. La psychologie cognitive a démontré à quel point la perception de la contrôlabilité de la tâche influence positivement le sentiment de compétence et d'efficacité conçu par l'individu (Tardif, 1992).

Si ces questions concernent également les enseignants chevronnés, elles sont d'autant plus cruciales pour les enseignants débutants dans la mesure où elles influencent fortement leur sentiment de compétence et l'image professionnelle qu'ils renvoient d'eux-mêmes à l'aube de leur carrière.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion : a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129-147.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Cambridge : Harvard University Press.
- Canat, S. (15 octobre 2006). Les troubles de comportement et du caractère. Une subjectivité inattendue à l'école [version électronique]. *Revue Éduquer n° 11*. Consulté le 24 mars 2010 dans <http://rechercheseducations.revues.org/index396.html>
- Callon, M. (1999). La sociologie peut-elle enrichir l'analyse économique des externalités ? Essai sur la notion de cadrage-débordement. In D. Foray & J. Mairesse (Dir.) : *Innovations et performances. Approches interdisciplinaires* (pp. 399-431). Paris : Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Dubet, F. (2000). C'était mieux avant ! ou comment échapper à la nostalgie du tableau noir de la République. Dans P. Meirieu (Dir.) : *L'école et les parents. La grande explication* (pp. 79-89). Paris : Plon.
- Favre, B. & Montandon, C. (1989). *Les parents dans l'école... Ce qu'en disent les enseignants primaires genevois* (Cahier N° 30). Genève : Service de la recherche sociologique.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Gremaud, J. & Losego, P. (1^{er} octobre 2008). Quelques pratiques et gestes professionnels des néo-titulaires. In *Groupe de recherche suisse sur l'insertion professionnelle des enseignants [GRSIE] « Hier étudiants, aujourd'hui enseignants » Recherche sur l'insertion professionnelle des enseignants diplômés dans des HEP romandes et du Tessin*, (chap. 3). Consulté le 4 janvier 2010 dans http://www.grsie.com/rapport/Rapport_GRSIE_09-1.10.08.pdf
- Hastings, R. & Oakford, S. (2003). Student Teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational psychology*, 23 (1), 87-94.
- Noël, I. (2009). À qui profite l'intégration ? Intégration scolaire d'enfants en situation de handicap : perception par les enseignantes et les enseignants titulaires des apports pour les autres enfants de la classe. *Revue des HEP et institutions assimilées de la Suisse romande et du Tessin*, 9, 177-195.
- Rayou, P. & van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.
- Rebaud, C. (2000). Les profs, on ne peut jamais les voir ! ou comment renouer le dialogue dans l'intérêt de l'enfant. Dans P. Meirieu (Dir.) : *L'école et les parents. La grande explication* (pp. 215-224). Paris : Plon.
- Ria, L. & Chaliès, S. (2003). Dynamique émotionnelle et activité. Le cas des enseignants débutants. *Recherche et Formation*, 42/2003, 7-19.
- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 97-106.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Logiques.