



Service de la recherche

---

Rapport de recherche

# **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

Mars 2010

**Jacqueline Gremaud & Jeanne Rey**

# Table des matières

<b>1. PRÉSENTATION ET STRUCTURE DU RAPPORT</b> .....	<b>3</b>
<b>2. ECHANTILLON ET MÉTHODE</b> .....	<b>3</b>
<b>3. RÔLE DANS L'INSERTION</b> .....	<b>4</b>
3.1. DE COLLÈGUE À COLLÈGUE .....	4
3.2. DE PARTENAIRE DE L'ÉTABLISSEMENT AU NOUVEL ARRIVANT .....	5
3.3. DE L'AUTORITÉ AU NOUVEAU COLLABORATEUR .....	6
<b>4. LE RECRUTEMENT</b> .....	<b>7</b>
4.1. LA PROCÉDURE .....	7
4.2. UN CHOIX PEU TRANSPARENT, UNE PLURALITÉ DE CRITÈRES .....	8
4.3. LES PROFILS RECHERCHÉS .....	8
4.4. LES STRATÉGIES DES CANDIDATS .....	10
4.5. L'IMPORTANCE DES RÉSEAUX, PORTES D'ENTRÉE INFORMELLES .....	10
<b>5. LA PRISE DE FONCTION</b> .....	<b>11</b>
5.1. L'ACCUEIL DES NOUVEAUX : DES PRATIQUES DIVERSES .....	11
5.2. L'ANTICIPATION, STRATÉGIE DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS .....	12
5.3. LE STRESS DES DÉBUTS .....	12
5.4. LA COLLABORATION COMME MOYEN D'INTÉGRATION .....	13
5.5. L'INFORMEL PRIVILÉGIÉ .....	14
<b>6. LES DÉBUTS DANS LA PRATIQUE</b> .....	<b>14</b>
6.1. REGARD SUR LES ENSEIGNANTS DIPLÔMÉS DE LA HEP .....	14
6.2. L'IMPORTANCE DE L'ENVIRONNEMENT IMMÉDIAT .....	15
6.3. LES NOUVEAUX DÉFIS RELATIONNELS .....	16
6.4. S'ORGANISER, GÉRER SON TEMPS, SON ÉNERGIE .....	16
6.5. FAIRE FACE À LA DIVERSITÉ DES ÉLÈVES .....	17
6.6. LA FORCE DE L'EXPÉRIENCE .....	17
<b>7. L'ACCOMPAGNEMENT ET LES BESOINS EN FORMATION CONTINUE</b> .....	<b>18</b>
7.1. POUR UN ACCOMPAGNEMENT DE QUALITÉ .....	18
7.2. ACCOMPAGNEMENT MULTIFONCTIONNEL .....	19
7.3. QUELLES RESSOURCES POUR QUELS BESOINS ? .....	21
7.3.1. <i>De l'avis des acteurs, de quoi ont-ils besoin, ces enseignants débutants ?</i> .....	21
7.3.2. <i>Synergies entre collègues, une ressource à portée de main</i> .....	22
7.4. BESOINS DE FORMATION POUR FORMATEURS .....	23
<b>8. LE PRÉSENT ET LES PERSPECTIVES POUR L'INSERTION PROFESSIONNELLE</b> .....	<b>25</b>
8.1. UNE NOUVELLE GÉNÉRATION D'ENSEIGNANTS ? .....	25
8.2. VONT-ILS CHANGER L'ÉCOLE ET LA SOCIÉTÉ DE DEMAIN ? .....	26
<b>9. CONCLUSION</b> .....	<b>27</b>

## 1. PRÉSENTATION ET STRUCTURE DU RAPPORT

Ce rapport synthétise les regards d'acteurs impliqués dans l'insertion professionnelle des enseignants dans le canton de Fribourg: collègues, formateurs praticiens, personnes responsables de l'engagement ou de l'accueil des nouveaux enseignants. Il s'inscrit dans le cadre du projet *DORE* sur l'insertion professionnelle des enseignants diplômés des HEP romandes et du Tessin réalisé par l'équipe de recherche *Inserch* qui émane des Hautes Ecoles Pédagogiques de BEJUNE, Fribourg, Valais, Vaud et du Tessin<sup>1</sup>. Dans ce sens, il se comprend comme un **complément** des résultats de recherche déjà publiés par le groupe sous forme de rapport<sup>2</sup> ou de publications. Contrairement aux résultats de recherche établis précédemment, ce rapport se centre sur le regard de personnes actives dans l'insertion des enseignants, et non sur le regard des enseignants eux-mêmes.

Le chapitre 3 porte sur le rôle et l'influence des acteurs interrogés dans l'insertion des enseignants débutants. Les deux chapitres suivants développent leurs représentations des procédures de recrutement ainsi que des processus mis en œuvre dans la prise de fonction. La partie suivante aborde quelques aspects spécifiques à la pratique des néo-titulaires relatés par les différents observateurs consultés. Le chapitre 7 porte sur les conceptions personnelles des acteurs de l'insertion au sujet d'un accompagnement formel à mettre en place à l'entrée dans le métier.

## 2. ECHANTILLON ET MÉTHODE

Ce rapport est établi à partir de neuf entretiens réalisés auprès de différents acteurs impliqués dans l'insertion :

- **Lino** : inspecteur scolaire représentant l'autorité scolaire et mandaté pour procéder à la visite de qualification au terme de la première année
- **Eloi** : employé communal responsable des écoles engagé par la commission scolaire pour assurer l'organisation des classes au niveau administratif
- quatre enseignants chevronnés, parmi lesquels :
  - **Louise** : enseignante à 100% qui gère les tâches liées à l'organisation interne de l'établissement
  - **Christian** : titulaire à 100% et responsable du projet d'établissement
  - **Charlène** : enseignante en duo pédagogique avec différents enseignants débutants depuis plusieurs années
  - **Ruth** : enseignante à 100% qui collabore avec des enseignants débutants
- **Sheila, Tim et Julien** : formateurs praticiens qui collaborent à l'introduction à la profession qui est un service rattaché à la formation continue proposant un dispositif obligatoire pour les enseignants débutants la première année de pratique et facultatif la deuxième année.

Notons à cet égard que le canton de Fribourg s'est doté d'une structure pour l'accompagnement professionnel des enseignants débutants sur la base d'un document approuvé et signé le 1<sup>er</sup> juin 2005 par la DICS<sup>3</sup> du canton de Fribourg. Une équipe de formateurs praticiens met en place diverses sessions sous formes de modules théoriques et de groupes d'analyse de pratique, le choix étant laissé à la discrétion des nouveaux enseignants.

---

<sup>1</sup> Le projet a bénéficié du soutien du Fonds National Suisse de la recherche scientifique.

<sup>2</sup> Le rapport peut être consulté sous l'adresse Internet <http://www.inserch.ch/>

<sup>3</sup> Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport (DICS)

Le rapport présente une synthèse organisée des propos des acteurs interrogés. La méthode utilisée pour traiter des entretiens qualitatifs est une analyse de contenu<sup>4</sup>.

### 3. RÔLE DANS L'INSERTION

Au sein des relations qu'il noue avec l'enseignant débutant, l'acteur de l'insertion, quel que soit son rôle, influence l'insertion professionnelle du nouvel enseignant dans son établissement. Le présent chapitre propose de partir d'une analyse des relations en dyade établies entre le néo-titulaire et un acteur de l'insertion, pour aborder ensuite les interactions entre le novice et les membres de l'établissement et pour aboutir aux rapports du débutant à l'autorité.

#### 3.1. De collègue à collègue

De l'avis de Louise, la collaboration avec un collègue chevronné qu'il soit duettiste ou titulaire de classe parallèle, pour un néophyte, c'est accepter de faire le deuil d'une conduite de classe seul maître à bord certes, mais c'est surtout l'avantage de rentrer progressivement dans le métier, de partager équitablement les tâches, de tirer profit de l'expérience d'un collègue plus expérimenté pour mieux concilier travail et vie privée.

La majorité des collègues de l'établissement consultés se pressentent comme ressource protectrice, voire maternelle selon Ruth qui se considère avec ses collègues comme «*un peu les mamies* » des plus jeunes. Christian et Eloi décrivent ces échanges mutuels d'idées et de matériel. Christian ajoute que c'est l'occasion de mettre en avant sa propre expérience en délivrant des conseils du type "*faut pas s'inquiéter pour ça ou par contre là, ça c'est prioritaire*". Transmettre des savoirs fondés sur l'expérience acquise est gratifiant pour un enseignant chevronné à condition toutefois de ne pas empiéter sur l'espace-classe du novice perçu par les collègues plus anciens comme une zone protégée, voire privée.

*« Je réponds aux questions mais disons, il n'y a pas d'intervention, on ne travaille pas forcément à mélanger les classes, à faire des échanges d'élèves. C'est surtout au niveau de l'organisation du programme et de la préparation. » (Ruth)*

Tout l'art du collègue expérimenté réside à trouver la juste posture pour soutenir les premiers pas parfois balbutiants du plus jeune tout en évitant de « *trop imposer* » comme l'explique Charlène qui a l'impression que sa nouvelle collègue se repose sur elle. Et ce constat est renforcé par le fait que les collègues chevronnés trouvent que l'enseignant débutant est très « *demandeur* ». Christian décrit ses jeunes collègues en ces termes : « *pleines d'idéaux et puis en même temps elles sont rationnelles et je trouve ça intéressant.* »

Mais ce constat peut susciter des ressentis ambigus de la part de certains enseignants plus anciens, ressentis oscillant entre crainte et envie.

*« Elle est très demandeuse et puis c'est vrai que des fois on a aussi peur d'intervenir, comme plus ancienne, de faire un peu les donneuses de leçons, et puis c'est pas du tout, c'est pas du tout ça, comme ça que je vois les choses. C'est plutôt eux aussi ils ont d'autres idées, ils arrivent des fois avec leur formation qui est très différente de la nôtre donc c'est plutôt un échange qu'une main mise je dirais. » (Ruth)*

---

<sup>4</sup> Robert, A. D., & Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.

A noter encore que des propos des collègues chevronnés, la réciprocité dans les échanges n'est envisageable que si la perception de l'autre partenaire correspond à sa propre image, que si le vécu d'autrui se fait l'écho de sa propre histoire.

*« On s'entend très bien, on a un rapport malgré la différence d'âge, quand même ça pourrait être ma fille (...) Si les élèves sont ensemble, on exige la même chose donc finalement ça se passe plutôt très bien. Plutôt très bien. Et puis elle est surtout aussi efficace donc moi j'aime bien que ça soit assez efficace, les choses vite faites dans les délais, alors là j'ai jamais de problèmes avec elle. » (Louise)*

### **3.2. De partenaire de l'établissement au nouvel arrivant**

Unaniment, les acteurs impliqués dans l'insertion professionnelle d'un néo-titulaire attendent de lui qu'il s'informe, questionne, se renseigne, sollicite et cherche les réponses à ses questions auprès de tous les partenaires présents dans l'établissement afin de trouver ses repères le plus vite possible. Pour Julien, cette aptitude à « oser demander » consiste en une sorte de rite initiatique au seuil de la carrière qui signifie que « si je suis moi un vieil enseignant en face, j'attends un peu qu'il fasse ce premier pas », ce qui contribuera à lui rendre l'appareil ultérieurement.

*« Quand il y a des problèmes, qu'est-ce qu'il y a? C'est qu'il n'y a pas de dialogue. Qui doit faire le premier pas? Théoriquement c'est ceux qui sont en place mais ils sont peut-être pas particulièrement en fin d'année, c'est peut-être pas le jour idéal. Donc je leur dis [enseignants débutants] : "Faites-le". Ça coûte un peu mais c'est généralement très profitable. "Ah tiens, il m'a téléphoné celui-là ! Ah ouais, ouais je le connais" Et ça y est, c'est parti! » (Julien)*

Comme Julien, tous les collègues interrogés estiment que « la grande nouveauté » réside justement dans le fait que les enseignants diplômés dans une HEP établissent les premiers contacts plus spontanément qu'eux-mêmes le faisaient au seuil de leur carrière. « Ils veulent se mettre tout de suite dans le bain » selon Christian.

Il n'en reste pas moins que durant l'été, une présentation du nouveau contexte professionnel coordonnée par une personne mandatée par la commission scolaire tend à faciliter et à accélérer l'intégration de l'enseignant débutant dans un nouvel établissement.

*« J'essaie de leur donner le maximum d'informations et puis de les mettre tout de suite en contact avec leur chef de bâtiment, avec leurs collègues, et je constate que ça se passe très bien, ils sont rapidement rentrés dans des groupes de travail. Et puis pour moi, c'est justement de les mettre à l'aise le plus vite possible, leur donner plus d'outils au niveau organisation. » (Eloi).*

Pour les collègues dont les classes jouxtent celle du néo-titulaire, une nouvelle arrivée peut prendre des allures de roulette russe avec risque de perte de repères et décalages intergénérationnels.

*« C'était le gros point d'interrogation. Qui va m'arriver ? Parce que moi j'ai collaboré avec un autre collègue plus de ma génération, pendant des années (...) j'étais décalée. » (Louise)*

Le fonctionnement interpersonnel de l'établissement n'étant pas strictement tributaire des interactions avec le nouveau-venu, il arrive parfois que des collègues plus anciens ne se sentent pas concernés par des difficultés relationnelles survenues avec leurs nouveaux collègues. Comme le souligne Tim, dans ces cas-là « elles [les enseignantes débutantes] ont tendance à prendre tout sur elles, il faut aller

*discuter avec le collègue, mettre les choses à plat, et ça c'est peut-être pas toujours facile, c'est un des principaux obstacles qu'il peut y avoir. ».*

Car la bienveillance n'est pas l'apanage de tous les établissements, de l'avis des formateurs praticiens de l'introduction à la profession. Selon Tim et Sheila, les débutants doivent souvent faire bonne figure à mauvais jeu en se soumettant aux décisions imposées par des collègues plus chevronnés comme par exemple l'attribution de *«la classe la plus difficile, la classe la plus nombreuse, voilà car c'est le dernier arrivé qui prend le local le moins joli»* (Tim).

Selon Tim, le rôle des intervenants extérieurs à l'établissement (conseillers, collaborateurs ou inspecteur) consiste parfois à faire amorcer le dialogue entre l'enseignant débutant et un de ses collègues chevronnés tout en préservant une posture neutre.

### **3.3. De l'autorité au nouveau collaborateur**

Face au regard de l'inspecteur, les anciens *« candidats »* ont peur que le représentant de l'autorité mette à mal leur sentiment de compétence professionnelle émergente et ceci à plus forte raison que l'inspecteur scolaire est également un ancien expert aux examens de fin de formation initiale à la HEP.

*« L'inspecteur leur fera plus peur parce qu'elles ne le connaissent pas. Elles le prennent un peu comme un supérieur hiérarchique et puis c'est vrai que certains inspecteurs sont venus comme experts à leur examen (...). Même si notre inspecteur il serait prêt à jouer ce rôle mais elles, elles ne sont pas prêtes, je ne crois pas. »* (Christian)

*« Par rapport à l'inspection des écoles, il y a des candidats qui nous craignent un petit peu parce qu'ils ne savent pas ce qui les attend, on est quand même un organe de contrôle, donc il y a des évaluations que l'on fait. »* (Lino)

Il faut reconnaître à juste titre l'ambiguïté née de la conjugaison du rôle d'évaluateur avec celui de formateur, et ceci d'autant plus si des problèmes surgissent en classe. Comme le note l'inspecteur, si le néo-professionnel tarde à demander du soutien, il sera difficile d'intervenir. Il se dit favorable à la distinction du rôle d'inspecteur et de celui des personnes accompagnant le jeune professionnel dans la recherche de solutions aux problèmes présents dans son nouveau contexte professionnel.

*« Moi je peux le faire mais en tant qu'inspecteur on a plus, encore une fois, ce rôle de contrôle, donc c'est mieux de faire intervenir des personnes extérieures qui sont plus là pour le soutien donc tout dépend de la personne de nouveau, du contexte dans lequel elle se trouve mais malheureusement souvent, c'est un petit peu tard. »* (Lino)

Mais, il n'exclut pas le rôle de conseiller pédagogique qu'il est amené à accomplir auprès de cette génération de nouveaux collaborateurs qu'il nomme encore *« candidats »*.

*« C'est vrai qu'on va dans leur classe, c'est pour contrôler leur travail, même si c'est aussi une partie de conseiller pédagogique ou n'importe, c'est quand même le rôle de l'inspecteur d'aller contrôler si tout se passe bien donc c'est normal qu'il y ait un tout petit peu d'appréhension de la part des candidats mais après une ou deux visites ils comprennent qu'on n'est pas là pour les sanctionner mais qu'on est là pour les aider et pour les aider à s'intégrer aussi dans un cercle scolaire et puis ça se passe bien. »* (Lino)

Julien décrit du reste les inspecteurs comme faisant « *de gros progrès pour être disponibles et recevoir en tout cas au début, les premières confidences qui sont des confidences qui en cas de difficultés touchent des élèves de la classe* ».

Ruth ajoute que l'inspecteur a un rôle particulier pour le débutant en difficulté qui n'a pas pu créer autour de lui « *son petit monde* » et sans collègue susceptible de dire : « *Allez, je tape à sa porte et puis maintenant qu'est-ce qu'il y a ? T'es au bord des larmes ? Ça ne va pas ? On essaie de trouver une solution!* ». Face à des collègues débutants vulnérables, démunis et isolés, « *alors peut-être que l'inspecteur, lui, il est plus à même, il a une autre approche, donc il sera plus à même de ressentir une collègue comme ça en difficulté.* » (Ruth)

Ces propos mettent en lumière un rôle plus délicat de l'inspecteur : il s'agit de s'occuper de l'enseignant fragilisé, celui qui va mal et qui devient en quelque sorte le cas de conscience des collègues qui, par peur de s'immiscer dans les affaires d'autrui, prennent leurs distances. Le relais est transmis à l'inspecteur, au représentant de l'autorité, qui a seul le droit selon eux de pénétrer dans l'espace privé que constitue la classe du jeune collègue.

## **4. LE RECRUTEMENT**

### **4.1. La procédure**

La procédure de recrutement dans le cercle scolaire investigué se déroule en différentes étapes. Dans un premier temps, l'employé communal responsable des écoles évalue les besoins pour l'année à venir : fluctuation des effectifs scolaires, ouverture ou fermeture de classes, départs à la retraite, réorientation professionnelle ou congé sabbatique pris par les enseignants. Tous ces éléments sont pris en compte dans l'évaluation des besoins du personnel enseignant pour l'année à venir. Sur cette base, et après consultation de l'inspecteur et des autorités cantonales de la DICS, la commission scolaire met les postes au concours. Les postes sont alors annoncés sur la « Feuille Officielle » ainsi que sur le site Internet de la DICS. Une sous-commission se charge alors généralement de faire un premier tri dans les dossiers. Les candidats retenus sont ensuite auditionnés par la commission scolaire. Le choix de la commission est transmis à la DICS par la commune sous forme de préavis. L'inspecteur donne également un préavis, généralement sans connaître les candidats, suivant « *les yeux fermés* » (Lino) le préavis de la commune. L'engagement se fait par la DICS. Le contrat est de durée déterminée si le poste n'est pas garanti pour au moins deux ans (fermeture de classe, retour prévu d'un enseignant, etc.). Par contre, si le poste est garanti pour au moins deux ans, l'enseignant engagé bénéficie d'une garantie d'emploi à condition toutefois d'être qualifié par son inspecteur au terme de la première année d'enseignement.

Les acteurs impliqués dans la procédure de recrutement sont : l'administrateur du cercle scolaire (évaluation des besoins), la commission scolaire (sélection, audition et choix des candidats), la commune (préavis sur la base du choix de la commission) l'inspecteur (préavis sur la base du choix de la commission) et les autorités cantonales (engagement). Si chacun de ces acteurs joue un rôle dans cette procédure, il ressort néanmoins qu'un rôle-clé dans le choix du futur enseignant revient à la commission scolaire, chargée de sélectionner les dossiers, de rencontrer et auditionner les candidats, et enfin de choisir le candidat qui sera proposé à la DICS.

Ce rapport ne repose pas directement sur des entretiens conduits avec des membres de la commission scolaire, néanmoins les personnes interrogées nous offrent leur éclairage sur les motifs qui président au choix des enseignants par cette commission.

## 4.2. Un choix peu transparent, une pluralité de critères

Plusieurs acteurs de l'insertion professionnelle des enseignants interrogés dans cette recherche ont le sentiment que le choix d'un candidat relève d'un processus de décision quelque peu aléatoire. Charlène et Christian évoquent la pluralité de critères et de procédures des commissions au cours de l'entretien : « *D'une commission scolaire à l'autre, d'après ce que j'ai entendu, les questions sont totalement différentes, on ne peut pas s'y préparer* » (Charlène). Eloi parle de la « chance », de la « loterie » qui permettra à un diplômé d'obtenir un poste. Julien et Charlène évoquent aussi le rôle de la chance dans le processus de sélection des candidats, un choix qui relève davantage du « feeling », comme le suggère Eloi, que de critères préalablement discutés, réfléchis et partagés par les membres de la commission scolaire.

*« J'ai dû, dans ma fonction de collaborateur, rencontrer toutes les commissions scolaires de toute (une partie) du canton de Fribourg. Et je me suis rendu compte que leurs critères d'engagement des enseignants, ils (ne les) ont pas, ils (ne) savent pas. (...) Ils avouent au bout d'un moment qu'ils n'ont pas d'autres critères, et ça on le sent. » (Julien)*

D'après les personnes interrogées, le choix d'un candidat par la commission scolaire est peu étayé par des critères précis qui rendraient la démarche de candidature transparente. Le choix de la commission se fait davantage sur des attentes implicites, relevant du sens commun (le « feeling » face à un candidat) ou de compétences ou d'attitudes qui ne sont pas toujours liées à la profession enseignante<sup>5</sup>.

La distinction des profils de formation en « spécialisation 1 » réservée aux quatre premières classes enfantines et primaires et de « spécialisation 2 » concernant les quatre dernières classes du primaire peut influencer le choix des candidats plus particulièrement dans les petits cercles scolaires.

*« Alors ça crée des problèmes d'emploi ou à l'inverse une maîtresse qui a des 6ème et puis sa classe n'est pas reconduite, il y a une 1<sup>ère</sup> qui est libre, elle ne peut pas la prendre. » (Ruth)*

*« Ça veut dire que l'ancienne formation de l'école normale, ça veut dire que les anciens enseignants vont devoir plus voyager à travers les niveaux parce que telle et telle personne, spécialisation 1 de la HEP, elle ne peut pas aller plus loin. Donc ça peut poser problème c'est vrai. » (Eloi)<sup>6</sup>*

## 4.3. Les profils recherchés

Au-delà d'un certain flou au sujet des critères d'embauche effectifs de la commission scolaire, les acteurs de l'insertion professionnelle consultés relèvent tout de même que certains profils semblent plus recherchés que d'autres.

Parmi les critères fréquemment cités, le fait d'être un homme requiert presque l'unanimité de nos interlocuteurs. En raison de leur « rareté » sur le marché de l'enseignement primaire, les enseignants hommes trouvent plus facilement du travail que leurs collègues féminines. Cette opinion est partagée par Julien, Lino, Louise et Tim :

---

<sup>5</sup> Le manque de clarté sur les critères de sélection des candidats est partiellement lié au fait que les aspects professionnels sont en principe validés par l'obtention du diplôme.

<sup>6</sup> A noter toutefois qu'une enseignante enfantine formée à la HEP pourra conduire aussi bien une classe enfantine qu'une classe primaire de 1P et 2P contrairement à une enseignante enfantine formée anciennement à l'école normale.

*« Je sais que les hommes qui sortent de la HEP ont en général beaucoup plus de chances d'être pris rapidement, parce qu'effectivement c'est une profession qui se féminise beaucoup et donc les quelques hommes qui sont là sont en général très appréciés. Les communes aiment bien avoir un ou deux maîtres enseignants. » (Tim)*

Un deuxième critère sans lien avec les compétences et attitudes professionnelles proprement dites est mis en évidence par Julien qui confie qu'« une commune l'année passée a refusé une enseignante parce que son nom de famille n'était pas de consonance fribourgeoise. » Les commissions scolaires pratiqueraient donc une discrimination à l'embauche sur la base de l'origine locale de la personne. Charlène et Louise estiment pour leur part que l'importance de ce critère est aujourd'hui généralement moins forte que dans le passé : « et puis autrefois ce qui marchait, c'était de dire "Ah il est du village, on va l'engager," maintenant c'est plus forcément un critère. » (Louise) Les critères de proximité se sont peut-être élargis, l'origine locale immédiate est moins importante qu'elle ne l'a été. Pour Lino, la proximité reste importante, mais moins qu'auparavant, et peut même constituer un handicap dans certains cas, dans la mesure où ils sont trop connus des parents. Pour Lino, le candidat idéal devrait être de la région, mais pas nécessairement du village :

*« Il y avait à une période en tout cas, des critères de proximité, c'est-à-dire les commissions scolaires engageaient facilement les candidats venant de leur village ou des villages alentours. (...) Et puis après ça a changé parce que certaines commissions scolaires se sont rendu compte que les candidats du coin n'étaient pas nécessairement les plus aptes à s'adapter parce qu'ils étaient connus par les parents, ils étaient connus déjà dans le village donc c'était un peu plus difficile. De là, certains ont envisagé d'engager des personnes d'un peu plus loin et puis ça tourne chaque année parce qu'après on se rend compte que si on engage des personnes qui viennent de trop loin, alors ces personnes ont envie de repartir plus près de chez elles plus tard, donc c'est pas des personnes qui s'établissent véritablement dans la localité. Voilà un petit peu le critère. » (Lino)*

Par ailleurs, d'autres attitudes ont été mentionnées comme éléments déterminants du succès d'un entretien d'embauche. La plupart des interlocuteurs insistent sur la motivation du candidat au moment de l'entretien. Se montrer motivé, faire preuve d'intérêt pour le métier sont des éléments déterminants selon Charlène, Christian, Louise et Ruth. D'autres attitudes ont été évoquées qui peuvent concourir au succès de l'entretien : savoir se vendre mais sans non plus « en faire trop », être naturel et à l'aise mais avoir des idées précises et savoir ce qu'on veut, gérer le stress de la situation d'entretien ou encore montrer de l'intérêt pour la commune. Eloi estime que l'enseignant a plus de chances d'obtenir un poste stable s'il sait se faire discret et faire preuve d'autonomie : « c'est l'enseignant qui ne fait pas trop parler de lui, qui fait son travail, qui n'appelle pas trop souvent la commission scolaire pour des soucis quelconques. »

Enfin, quelques personnes interviewées mentionnent certaines compétences spécifiques qui peuvent faire pencher la balance en faveur d'un candidat. En fonction des communes, des compétences particulières en musique, en sport, en informatique, en langues (bilinguisme) ou une bonne capacité à collaborer peuvent constituer l'atout qui fait la différence.

#### 4.4. Les stratégies des candidats

Les acteurs de l'insertion interrogés ont peu d'idées au sujet des stratégies mises en œuvre par les candidats. Julien indique toutefois deux stratégies : postuler à beaucoup d'endroits d'une part, se renseigner sur les attentes de la commission scolaire d'autre part. Lino et Christian évoquent également l'accent mis sur la qualité du dossier de candidature. Les autres personnes ont peu de connaissances à ce sujet. Le regard des enseignants eux-mêmes est plus pertinent sur cette question.

*« Non, en tout cas je n'ai pas l'impression qu'il y ait des stratégies. » Eloi*

#### 4.5. L'importance des réseaux, portes d'entrée informelles

Sans constituer nécessairement des stratégies au sens fort du terme, certaines démarches constituent des « portes d'entrée informelles » dans le métier et fonctionnent comme des facilitateurs pour l'obtention d'un poste. Christian, Sheila, Eloi et Tim mentionnent le rôle d'un stage ou d'un remplacement dans l'obtention d'un poste stable.

*« Il y en a qui viennent qui sont inscrits sur la liste des remplacements et puis des fois ils font un remplacement qui peut être de longue durée, un congé maternité et il est vrai qu'il arrive des fois que des commissions scolaires mettent un poste au concours en sachant pertinemment que la personne qui a fait un remplacement de 3-4 mois et qui satisfait la commission scolaire, s'il y a un poste plus tard, cette personne-là a un plus. » (Eloi)*

Sheila mentionne le rôle des réseaux et des relations comme des facilitateurs d'embauche. A son avis, il arrive que dans le choix du candidat, la logique relationnelle prenne le pas sur la logique professionnelle.

*« Je pense quand même qu'il y a toujours des embauches qui se font en lien avec des relations... Je pense que ça se fait encore énormément. Et je pense aussi que certains sont engagés parce qu'ils ont fait un stage et qu'ils ont eu de bons renseignements à partir de ce stage. Moi je crois qu'il existe beaucoup de cas de figure très différents... avec pas forcément toujours un souci professionnel derrière... dans le style d'embauche ! » (Sheila)*

Les membres de la commission scolaire ne sont pas à l'abri du « qu'en dira-t-on ». Julien préconise pour cela aux jeunes enseignants de soigner leur relation avec les parents qui sont « l'oreille de la commission scolaire ». Les parents, en particulier ceux qui sont « influents » dans la localité, exercent une sorte de régulation invisible sur le processus de sélection à travers des raisonnements des membres de la commission scolaire du type : « Mais que va dire Monsieur tel et tel ? ».

Les enseignants chevronnés n'interviennent généralement pas dans le processus de sélection du candidat. Ruth estime qu'ils sont néanmoins davantage consultés dans les campagnes que dans les villes. Christian mentionne également que les enseignants sont occasionnellement consultés lorsqu'ils ont été maîtres de stage d'un candidat.

## 5. LA PRISE DE FONCTION

### 5.1. L'accueil des nouveaux : des pratiques diverses

L'accueil des nouveaux enseignants par les responsables de bâtiment ne se déroule pas de manière systématiquement identique mais dépend au contraire du cercle scolaire. Pour les établissements les plus proactifs, l'apéritif de clôture ou le repas de fin d'année constitue une première occasion d'intégrer le nouvel enseignant. Parfois, il sera même convié à une réunion de travail à la fin de l'année scolaire précédant sa prise de fonction. D'autres fois, une nomination tardive rend cette démarche impossible et l'enseignant ne connaît ses collègues qu'au début de l'année scolaire.

Pour encourager l'intégration des nouveaux-venus, Christian, responsable d'établissement, se propose de demander aux prochains enseignants débutants au seuil de leur première année de pratique: « *Vous attendez quoi de nous ? Qu'est-ce qu'il faudrait améliorer? Comment vous vous sentez dans l'école ? Qu'est-ce qui va et qu'est-ce qui ne va pas?* ».

D'autres acteurs tels que l'inspecteur ou l'administrateur du cercle scolaire rencontrent les enseignants avant la rentrée : apéritif, examens de la HEP, séance de rentrée constituent les moments de premiers contacts entre les enseignants et leur environnement immédiat. La tendance actuelle consiste néanmoins à confier l'accueil des nouveaux aux enseignants eux-mêmes plutôt qu'aux autorités scolaires:

*« Alors jusqu'à maintenant c'était l'autorité scolaire, c'est-à-dire le président ou la présidente de la commission scolaire qui introduisait la ou le nouvel enseignant dans son cercle scolaire. Maintenant qu'on a des responsables d'établissement, alors c'est un collègue qui accueille le nouveau, qui lui montre les locaux, qui lui montre le matériel, qui lui explique comment fonctionne le cercle scolaire, voilà comment ça se passe. » (Lino)*

Pour les enseignants chevronnés, l'accueil des nouveaux enseignants n'a aucun caractère formel : « *Au départ, il y a 3-4 ans, on avait nommé des gens qui étaient censés aller et puis qui devaient les encourager, et puis après on s'est aperçu que c'était pas l'idéal.* » (Christian).

*« Il y a pas vraiment de personne qui assume cette tâche-là. (...) Je dirais qu'il n'y a pas une personne. » (Ruth).*

Julien et Sheila, praticiens formateurs à l'introduction à la profession, notent toutefois que dans chaque établissement, un enseignant devrait être en charge de l'accueil des nouveaux<sup>7</sup>.

L'accueil des nouveaux enseignants se déroule tendanciellement plutôt dans le cadre de contacts peu formalisés, ce qui peut engendrer des différences importantes d'un établissement à l'autre :

*« Il y a des jeunes qui sont mal accueillis peut-être parce que les collègues s'imaginaient que c'est quelqu'un d'autre qui aurait dû être là ou n'importe ou peut-être parce qu'ils ne voient pas la nécessité d'accueillir le collègue, malheureusement. » (Lino)*

---

<sup>7</sup> L'introduction de responsables d'établissement au niveau cantonal dès l'automne 2008 devrait pallier à ce manque. Les entretiens ayant été réalisés au printemps 2008, les responsables d'établissement n'étaient pas encore en fonction à ce moment.

*« Alors en tout cas des échos que j'ai pu avoir des jeunes, la plupart du temps ça se passe plutôt bien. Maintenant je sais qu'il y a de temps en temps certaines écoles où c'est peut-être un petit peu plus difficile, où les gens sont plus, je dirais un peu chacun dans leur coin sans avoir vraiment développé une culture de bâtiment » (Tim).*

Que l'on soit titulaire de classe en solo ou en duo change considérablement les besoins au niveau de la préparation de sa classe. L'introduction à la profession propose une mini-formation facultative pour faciliter la prise de fonction en juillet au terme de la formation initiale que les futurs enseignants suivent dans leur grande majorité.

*« Si par exemple, ils sont engagés à temps partiel, il y a une collaboration avec l'autre personne qui serait titulaire de la classe et là on sent un moins grand besoin d'être coaché. Mais disons que la proposition d'accompagnement des trois jours d'été qui n'est pas obligatoire est très, très fréquentée. Ça veut dire qu'ils ont pas mal de soucis par rapport à ça. » (Sheila)*

## **5.2. L'anticipation, stratégie des nouveaux enseignants**

Dans la perspective de leur prise de fonction, les enseignants débutants semblent tous se démarquer par leur volonté de planifier, de préparer, d'anticiper leur nouvelle fonction. Au regard des acteurs de l'insertion interrogés, les nouveaux enseignants sont à la fois impatients et anxieux de commencer leur nouvelle profession.

*« Ce que je peux dire c'est que quelques jours avant tout est prêt. Dans le sens que les programmes, les premières journées, c'est bien pensé, c'est organisé. Il y a plein, je dirais même qu'on les voit tourner, il y a plein de questions encore qu'elles se posent parce qu'elles aimeraient que tout soit prévu. » (Christian)*

*« Certains sont très stressés, ils viennent, posent plein de questions, très rapidement pendant les vacances téléphonent concernant des problèmes de clés, etc. Je dirais ils sont tous très soucieux d'être prêts. » (Eloi)*

L'impatience des nouveaux n'est pas toujours en accord avec le rythme de travail de leurs collègues plus chevronnés. C'est l'expérience que relate Charlène, travaillant en duo pédagogique avec des enseignants débutants, et qui n'est pas habituée à une telle anticipation de l'année scolaire à venir.

*« Elle aurait pu démarrer en juillet, elle était vraiment heureuse et impatiente de commencer et stressée car elle avait l'impression qu'il y avait une montagne de choses à faire pour la rentrée (...) et puis comme moi ça fait dix ans que je suis dans le circuit, j'ai déjà plein de matériel, j'ai l'habitude. Elle était presque angoissée que je lui dise : « C'est bon si on commence en août, ça suffit » » (Charlène)*

## **5.3. Le stress des débuts**

Cette anxiété des nouveaux avant leur prise de fonction fait ensuite place au stress lié à la gestion des imprévus dans leur nouvelle fonction : *« et puis tout d'un coup il y a des décisions à prendre, (...) par exemple ils arrivent dans des communes où le mobilier n'est pas en place, il n'y a pas de matériel, qu'est-ce que je dois faire, à qui je dois m'adresser ? » (Tim).* Le cumul de ces imprévus avec le *« souci de bien faire »* mène certains jeunes enseignants dans une certaine impasse : *« Il y a quand même beaucoup d'enseignants qui dépriment au début de leur enseignement, ils ont le souci de vouloir bien faire et puis à un moment donné ils ne peuvent plus. » (Louise)*

Pour Ruth et Louise, l'attitude plus volontiers critique voire inquisitoriale des parents face aux jeunes enseignants ajoute une pression supplémentaire. Ces derniers doivent apprendre à gérer leur propre investissement personnel et effort professionnel sur le long terme, à l'image d'un sportif :

*« Je remarque que physiquement, un jeune enseignant résiste physiquement moins bien. J'entends les fins de semaine elles sont au bout du rouleau, les fins de trimestre elles sont liquéfiées. Bon, elles donnent beaucoup d'énergie aussi j'imagine mais je trouve qu'il y a une résistance physique à apprendre, c'est un métier finalement qui est, surtout avec des petits, qui est très physique, qui demande énormément d'énergie, (...) cette résistance physique qu'il faut finalement entraîner presque comme des sportifs. » (Ruth)*

#### **5.4. La collaboration comme moyen d'intégration**

Les acteurs de l'insertion professionnelle interrogés mentionnent la collaboration comme élément-clé facilitant la prise de fonction et l'intégration du jeune enseignant au sein d'un établissement. Cette collaboration avec les collègues est perçue comme centrale car elle constitue une manière « douce » d'intégrer le nouvel enseignant, sans rapport hiérarchique visible. Chez Ruth par exemple, le fonctionnement en projet de l'établissement, et l'intégration de l'enseignant à une équipe de projet assure son intégration au-delà de toute démarche formelle d'accueil des nouveaux. Eloi dresse un constat similaire.

*« Il y a beaucoup de personnes qui travaillent en petits groupes de travail, par degré souvent, en tout cas j'ai l'impression que ces jeunes sont bien épaulés. » (Eloi)*

Tim estime que le duo pédagogique constitue une manière intéressante pour le jeune enseignant de s'intégrer.

*« Par exemple des gens qui prennent des duos pédagogiques, on en a beaucoup, donc c'est vrai qu'elles arrivent aussi, elles se sentent, elles ont un collègue qui va pouvoir un peu les coacher, qui va pouvoir leur donner des pistes, en général ils sont aussi plus confiants. » (Tim)*

La collaboration avec les nouveaux initie également leur socialisation professionnelle. A certaines occasions, une « tension pédagogique » se fait sentir entre la formation initiale reçue et le milieu professionnel dans lequel évolue le nouvel enseignant, ce dont témoigne Louise :

*« Alors ça elles disent : "Mon dieu, quand on était à la HEP on faisait comme ça mais maintenant je peux plus, ah oui mais on ne devait pas soit disant faire de vocabulaire d'allemand mais t'en fais toi?". "Ben oui, moi j'en fais parce qu'autrement tu veux qu'ils apprennent comment?" "Et ben moi je vais en faire aussi". Et puis très vite elles se rendent compte de la réalité et puis elles font le pas. » (Louise)*

Enfin, il ne faudrait pas se cantonner à un regard angélique sur la collaboration avec les nouveaux enseignants. Julien rappelle que le statut de débutant des jeunes enseignants est parfois l'occasion de quelques abus de la part des collègues de l'établissement :

*« On lui donne parfois des charges (...), des surveillances plus lourdes de récréations (...). Il y a notamment le cas dans une commune aussi récemment où l'enseignant m'a décrit la liste de ce qu'il devait faire, alors y compris : animer pour le camp de neige, prendre la responsabilité de*

*l'animation : "Ah c'est à toi de faire ça", organiser un certain nombre de choses, organiser la distribution de matériel, finalement il avait presque tout sur le dos. » (Julien)*

Un coaching forcé au sein d'une collaboration en duo ou avec d'autres partenaires comme les enseignantes de soutien freinent le développement professionnel du nouvel enseignant qui aura « *de la peine à s'accomplir comme enseignant et à passer vraiment du statut d'étudiant à celui d'enseignant* » selon Sheila. Tim distingue deux pôles extrêmes dans les collaborations en duo déséquilibré oscillant entre un contrôle paralysant à une totale indifférence à l'égard du nouveau partenaire.

*« Alors j'ai entendu les deux choses de la part d'une collègue, d'une jeune qui me disait : "Je sens très fort que la collègue avec qui je travaille me prend encore pour une stagiaire et me dit "Tu feras ça, tu feras ça, très directive »." Elle ne trouve pas sa place et une autre, au contraire, à l'extrême inverse où la collègue lui a dit : "Toi, t'es diplômée, tu te débrouilles, tu dois être capable de te débrouiller toute seule". » (Tim)*

## **5.5. L'informel privilégié**

En ce qui concerne la prise de fonction et l'accueil des nouveaux enseignants dans un établissement, le mot d'ordre semble être « privilégier l'informel ». Les relations hiérarchiques et les démarches formalisées ne sont pas vraiment estimées. L'intégration passe par la création de liens relationnels et réciproques avec les collègues :

*« Ça arrive assez souvent qu'on se raconte nos petits soucis de classe, moi je lui dis aussi, on va manger ensemble disons une fois par semaine. » (Louise)*

Le service d'introduction à la profession, dans ses démarches pour faciliter la prise de fonction des nouveaux enseignants, emprunte également la voie de l'informel, en sensibilisant les enseignants à l'importance d'accueillir les enseignants débutants.

*« On téléphone dans le coin à quelqu'un qu'on connaît dans l'établissement (...) on lui dit : "Est-ce que vous avez pensé, est-ce que vous l'avez invité?". Voilà, quelques petites questions de ce genre-là pour accueillir l'enseignant. En règle générale, c'est déjà fait. » (Julien)*

*« Nous avant, peut-être, nous appelons ces personnes responsables des bâtiments, pour vérifier qu'ils aient le souci d'accueillir la nouvelle personne. » (Sheila)*

## **6. LES DÉBUTS DANS LA PRATIQUE**

### **6.1. Regard sur les enseignants diplômés de la HEP**

Les acteurs de l'insertion portent un regard généralement plutôt positif sur les compétences des nouveaux diplômés. Christian estime par exemple que les nouvelles enseignantes qu'il connaît sont « *assez prêtes* » et qu'à son époque, « *on n'avait pas le bagage qu'elles ont.* » Sheila ajoute que la capacité de réflexion acquise par ces jeunes enseignants durant leur formation facilite leur adaptation dans des degrés scolaires qu'ils connaissent relativement peu.

*«Ce qui se passe, avec le fait que la formation ait changé je trouve que, ce que je sens chez les jeunes enseignants, c'est que même s'ils n'ont pas une idée précise de ce qui se passe dans tous les degrés, ils ont un esprit de réflexion suffisant pour très vite savoir s'adapter. » (Sheila)*

Tim souligne également la compétence réflexive des jeunes maîtres. Julien ajoute encore leur attitude proactive dans la prise de contact et d'initiative avec leurs partenaires.

*« Moi quand j'ai été engagé, j'ai attendu, je suis arrivé et puis j'ai attendu, je me suis dit : "On me dira bien ce que je dois faire". Aujourd'hui je vois que leurs réactions ont changé, c'est eux qui prennent contact avec des personnes qui (les) connaissent ou des personnes qu'ils connaissent déjà dans le groupe scolaire. » (Julien)*

De nombreux enseignants chevronnés mettent en évidence les bénéfices qu'ils retirent de l'arrivée de jeunes professionnels. Christian considère que ces enseignants débutants ont un rôle de « moteur » dans leur établissement. Louise trouve également que les différences intergénérationnelles stimulent la remise en question, geste indispensable au maintien de l'équilibre au sein du système scolaire.

*« Moi, je suis toute contente d'avoir une toute jeune collègue parce que ça m'apporte aussi, ça me permet aussi moi de me remettre en question et je trouve que c'est bien d'avoir un équilibre entre les anciens et les plus jeunes. Je trouve qu'il faut cet équilibre, ça c'est important. » (Louise)*

L'empreinte HEP est palpable sur les jeunes enseignants. Mais cette empreinte a son revers et les commentaires ne sont pas unanimement positifs. A ce sujet, Eloi a « l'impression qu'ils ont tous le même moule ». Ruth se fait le relais d'un regard plus critique au sujet de la formation HEP, relayé par les nouveaux enseignants eux-mêmes : « elles-mêmes, elles disent que par la HEP, elles ne sont pas tout à fait bien formées pour ce qu'elles vont faire. ». Ruth relève des lacunes dans la formation des disciplines artistiques. Charlène estime pour sa part que l'organisation de la formation initiale sous forme de modules est peu propice à une intégration régulière et continue des éléments de formation.

## **6.2. L'importance de l'environnement immédiat**

Les débuts dans la pratique sont fortement dépendants de l'environnement immédiat dans lequel évolue l'enseignant. Pour Christian, « l'isolement c'est le pire. Et on devrait éviter que les jeunes se retrouvent seuls dans un village ou seuls avec quelqu'un qui a 60 ans à deux (ans) de la retraite parce que je pense que ça n'est pas très sain pour eux ». Mais à l'inverse, Christian estime également qu'il n'est pas facile d'atterrir dans un établissement où beaucoup de choses ont déjà été développées : le nouvel enseignant a alors peu de marge d'initiative puisque tout est déjà rôdé. Et il faut du « cran » dira Christian pour « oser » parler face au grand groupe établi dans son habitus. Sheila et Julien mettent aussi en évidence les tensions dans un établissement qui président à l'arrivée d'un nouveau et qui peuvent rendre son intégration difficile.

*« Il peut être un peu embrigadé dans un clan plutôt que dans l'autre et là, sa difficulté à lui, c'est de rester neutre, de se préoccuper de son travail. (...) Quelque fois, ça demande une grande maturité qu'on n'a pas forcément quand on commence à enseigner. » (Sheila)*

Tim et Lino décrivent certains environnements professionnels comme des obstacles pour le jeune enseignant qui souhaiterait développer des pratiques plus innovantes mais qui seraient contraires aux habitudes de l'établissement.

*« Il y a quelques jeunes enseignants qui se plaignent de ne pas être écoutés dans le cercle scolaire, de ne pas être pris au sérieux (...) par des enseignants plus anciens qui disent : "Mais non, nous on a l'habitude" et puis qui n'ont pas envie de se remettre en cause, et puis qui n'ont pas envie de profiter justement de la formation qu'ont les enseignants maintenant avec la HEP, qui ont*

*un autre regard, (...) et puis qui ont vraiment envie d'expérimenter certaines choses mais on leur laisse pas toujours la place. » (Lino)*

« *Se faire sa place* » constitue un des défis majeurs des néo-professionnels, et ce défi s'étend au-delà de leur classe et de leur établissement, à l'ensemble des relations professionnelles.

### **6.3. Les nouveaux défis relationnels**

*« Ah c'est leur plus grande crainte, c'est les parents. Commission scolaire, parents, inspecteurs. Là, vous avez le trio. » (Julien)*

Julien évoque les problèmes que rencontrent les nouveaux enseignants dans leur relation avec les parents, mais aussi avec d'autres *acteurs de l'insertion* tels que la commission scolaire ou l'inspecteur. Ces acteurs ont en commun le fait d'influencer l'avenir professionnel de l'enseignant comme la visite de qualification par exemple conduite par l'inspecteur au terme de la première année de pratique.

Les parents figurent en première place de la liste de Julien. C'est en effet avec eux et pour le bien des élèves que le jeune enseignant devra collaborer pour constater finalement un déficit flagrant de légitimité dans ses tractations avec les parents. Les profils avec lesquels il devra travailler s'étendent des parents « peu coopératifs » mentionnés par Ruth aux parents « exigeants » de certains quartiers cités par Christian. Dans tous les cas, une des compétences-clés que les jeunes enseignants doivent développer sur le terrain semble être cette capacité d'adaptation aux parents et la compétence d'entrer en relation avec eux tout en gérant les limites de manière adéquate :

*« Comment gérer ça, savoir qu'il ne faut pas élever le ton, si on se fait agresser par des parents, il vaut mieux calmer, mieux poser les choses, oser dire : "Vous ne pouvez pas m'agresser". Il faut expliquer les choses, donc cette gestion d'adultes, c'est quelque chose qui s'apprend. » (Lino)*

### **6.4. S'organiser, gérer son temps, son énergie**

Les formateurs de l'introduction à la profession et l'inspecteur remarquent que l'enseignant qui débute est parfois sous pression à cause d'une surcharge de travail. Fixer des limites est d'autant plus difficile pour un novice qu'il aura tendance à se culpabiliser « *de ne pas avoir assez fait* » selon Sheila. De l'avis de Tim, tout novice a besoin d'un temps d'adaptation de plusieurs mois pour trouver un équilibre entre le temps dévolu au travail et sa vie privée et pouvoir se dire : « *Ah ben, maintenant, je commence à avoir un rythme de croisière, je commence à me sentir bien* ». Julien note que si cette tension perdure, l'enseignant se met en danger.

La question de la gestion du travail ainsi que les priorités à accorder demeurent un objectif fréquemment évoqué dans les réflexions conduites par les néo-titulaires avec leur inspecteur au terme de leur première année de pratique.

*« On le voit maintenant dans les visites de qualifications en fin d'année quand on discute avec eux, qu'ils disent : "Il faudra que j'apprenne à me réserver du temps, à me fixer un horaire, pas travailler après telle ou telle heure, pas gâcher mes week-ends à faire des préparations et tout, apprendre à m'organiser". Ça, ça peut être des freins aussi, la somme de travail. » (Lino)*

## 6.5. Faire face à la diversité des élèves

Ce sont Charlène, Christian, Louise, Ruth, enseignants chevronnés, qui décrivent plus particulièrement les novices déstabilisés par la diversité des élèves, par les enfants en difficultés, par la gestion du groupe-classe. Dans ses propos, Christian s'associe à l'impuissance des jeunes collègues.

*« La classe directement, les comportements, les difficultés de comportement, les difficultés d'apprentissage, le nombre d'élèves, tout ça peut faire que ça peut nous décevoir ou nous dégoûter à quelque part ou baisser les bras. » (Christian)*

Pour Charlène, la difficulté majeure de ces jeunes collègues réside plus dans le savoir-faire que dans l'identification du problème en soi. Ruth les trouve également démunis - voire défaitistes en cas de non-obtention d'un résultat – face à ces élèves qui ne sortent pas du même « moule ».

*« Mais les enfants, ils ne sont pas dans un moule, surtout les petits, alors il y a l'aide à chacun mais l'aide qui coûte rien, c'est donner un petit coup de pouce à celui-ci, un petit coup de pouce à celui-là, l'aide de tout les jours qui paye pas de mine qu'on n'apprend pas, ça elles sont vite démunies. (...) Elle disait : "Mais ça ira jamais" » (Ruth)*

Pour Louise, la principale difficulté de ces nouveaux collègues consiste à assumer simultanément un enseignement différencié avec son lot de problèmes dérivés - parents y compris – et les tâches habituelles liées à la gestion de la classe.

*« Il faut vraiment personnaliser le travail pour ces élèves, ils demandent beaucoup d'attention et puis les autres aussi quand même, ceux qui sont les élèves-types ils demandent aussi de l'attention donc à un moment donné, il y a beaucoup de choses qu'il faut gérer en même temps, ouais. Ca je trouve que ça peut être un frein et puis peut-être parfois, l'attitude de certains parents. » (Louise)*

Lorsqu'à la conduite d'une classe à grand effectif ou à double degrés s'ajoute la complexité des apprentissages d'enfants allophones, une mesure d'aide en dehors de la classe apparaît comme insuffisante.

*« Oui, ça pourrait être une ambiance de classe par exemple où à un moment donné ça stoppe un peu la progression. Ca peut être des classes à effectif élevé, ça peut être des classes où il y a un nombre important d'étrangers parce que dans certaines classes on a beaucoup d'élèves qui sont allophones, ce n'est pas dans toutes mais certaines, malgré qu'ils peuvent sortir de la classe pour aller chez la maîtresse de langue mais c'est peu. » (Louise)*

## 6.6. La force de l'expérience

*« Au début c'est tout simplement le manque d'expérience ! C'est un métier, c'est un peu comme un permis de conduire, quand on a son permis de conduire, on sait qu'on doit changer les vitesses, freiner, accélérer, tourner le volant. Quand on sort de la HEP on sait faire un canevas de leçon, etc. Donc on arrive dans une situation qu'on n'avait pas prévue, donc comment est-ce qu'on fait ? Et puis ça, je pense qu'il y a plein de choses qui s'apprennent sur le terrain. » (Eloi)*

Plusieurs acteurs consultés remarquent que les savoirs professionnels ne s'acquièrent pas forcément en formation initiale et ceci à plus forte raison s'ils sont directement dépendants de contraintes locales comme la rédaction du journal ou du programme comme Charlène le relève. Pour l'inspecteur, trouver

la bonne posture face aux élèves pour éviter de tomber dans le contact « *trop copain* » après l'euphorie du début est le fruit de l'expérience à repérer *in vivo* avec sa propre classe. L'expérience est le sésame pour repérer « *la bonne place* » en cas de résolution de problème, clé indispensable pour jouir d'une marge de manœuvre confortable et agir en professionnel accompli.

*« Il y a beaucoup d'enseignants débutants qui sont très contents d'être dans une classe et qui ont peut-être trop tendance à être copains avec les élèves et puis qui après trois semaines, un mois, n'arrivent pas à gérer nécessairement, ils sont confrontés à certains problèmes. Là aussi, il faut faire ses expériences et ça n'est pas toujours simple. Alors c'est les problèmes qu'on peut voir entre le statut d'étudiant et puis changer de place, changer de bureau et tout d'un coup d'être devant un public et puis les intéresser et puis c'est pas toujours facile de faire ce pas directement, il faut faire l'expérience. » (Lino).*

Dans le manque d'expérience des nouveaux, Eloi y voit aussi la fraîcheur et l'ardeur de leur jeunesse.

*« La force, c'est aussi la fraîcheur d'une personne qui sort. Car c'est vrai que l'enseignement aujourd'hui ce n'est pas toujours facile, on a plus tendance à être fatigué d'un certain nombre d'années d'enseignement. » (Eloi)*

Reste encore à préserver cette force toute nouvelle, à protéger ces premiers pas dans la carrière pour ne pas émousser la motivation et l'engagement de cette nouvelle génération d'enseignants en leur mettant à disposition un dispositif d'accompagnement adéquat.

## **7. L'ACCOMPAGNEMENT ET LES BESOINS EN FORMATION CONTINUE**

### **7.1. Pour un accompagnement de qualité**

A lire ce que disent la majorité des acteurs impliqués dans l'insertion, le dispositif de l'accompagnement doit s'inscrire dans un climat basé sur trois axes prioritaires : écoute, souplesse et confidentialité.

De toutes les qualités requises pour un accompagnement professionnel de qualité aux yeux de la majorité des enseignants chevronnés consultés (Charlène, Christian, Ruth, Sheila, Tim et Julien), « *une parfaite connaissance du terrain* » fait figure de proue.

*« Je pense que ça doit être quelqu'un qui a beaucoup de sens pratique, parce que je pense que c'est plutôt des problèmes pratiques qui se posent la première année, donc il faut que ce soit quelqu'un qui puisse donner vraiment des conseils au niveau de la gestion de la classe, des choses vraiment du terrain. » (Charlène)*

Un formateur praticien de l'introduction à la profession nuance toutefois cette conception quelque peu utilitariste du soutien en précisant que seules des attentes lucides de la part de l'accompagnant tendent à favoriser la réflexivité et l'autonomie du débutant, au risque parfois de décevoir ce dernier très friand de « *recettes* », ce qui peut alors l'inciter à projeter sa frustration sur le dos de son compagnon plus ancien.

*« Une certaine modestie et puis savoir aussi parfois qu'on ne sera pas nécessairement perçu à notre juste valeur. Parce que notre travail, ce n'est pas un travail simple, c'est un travail de réflexion, c'est de continuer la réflexion et les enseignants débutants attendent, comme beaucoup,*

*des recettes. Et si on ne satisfait pas de la recette, dans l'immédiat on n'est pas très bien perçu mais à la longue ça va. » (Julien)*

Pour Sheila, accompagnatrice d'enseignants débutants, le défi consiste bien à assumer la responsabilité de la dynamique motivationnelle dans laquelle s'inscrit le dispositif tout en veillant à ne pas ravir au novice la responsabilité du choix de la préoccupation à soumettre à l'intelligibilité du groupe.

*«C'est répondre à une demande et ne pas créer les choses avant d'avoir rencontré les gens finalement. (...) Donc ils se sentent eux responsables de cette analyse et ils la sentent comme une réponse à un besoin. Et non pas comme un moment de trois heures ou plus passé à faire quelque chose qu'on doit subir. Donc, ça c'est un challenge, pour nous c'est de savoir vendre au départ, faire envie. » (Sheila)*

Autrement dit, une qualité de l'accompagnant réside dans la gestion de postures paradoxales, à savoir trouver le juste milieu entre le soutien à l'accompagné dans la résolution des problèmes immédiats vécus dans sa classe, en l'aidant à dégager par lui-même des hypothèses d'actions pour les inscrire dans une compréhension partagée avec ses pairs, et ceci tout en réfrénant son impulsion à interpréter et à expliquer la situation à partir de son expérience personnelle.

*« C'est clair, je peux leur amener mon expérience (...) Mais, je ne suis pas le théoricien qui dit: "Faites comme ci, faites comme ça". Dans le cadre des analyses de pratique, c'est vrai que ce n'est pas toujours facile de trouver cette place. Je suis en même temps animateur et puis, je dois essayer le plus possible de faire émerger les représentations du groupe et puis en même temps je dois, c'est aussi mon rôle, leur apporter mon expérience d'enseignant. Donc j'essaie toujours de trouver le juste milieu. » (Tim)*

L'accompagnant doit être une référence stable et sécurisante « vers qui se tourner pour garder le cap » comme l'explique Charlène. Tim ajoute que la qualité des interactions entre les membres de l'équipe des accompagnants va de pair avec la qualité du travail accompli par le dispositif de l'accompagnement.

*« La deuxième chose, c'est peut-être lié à la qualité de l'équipe qui va les suivre, le fait qu'on ait entre nous une très bonne dynamique je pense qu'à quelque part ça se ressent aussi, voilà » (Tim).*

## **7.2. Accompagnement multifonctionnel**

A la lecture des conceptions des principales fonctions de l'accompagnement élaborées par les acteurs, on constate que le dispositif peut revêtir des dimensions très variées voire opposées. Pour Charlène et Eloi, l'encadrement ne doit pas être trop guidant, trop « maternant » afin de « ne pas former des assistés » et de « laisser les personnes trouver des solutions par elles-mêmes ». De leur avis, la fonction essentielle du dispositif tend à suivre le débutant sans suppléer à ses nouvelles tâches pour garantir au maximum son autonomie. Eloi illustre ses propos en comparant l'accompagnement à des « perches tendues » vers les néo-titulaires dans un climat de confiance, dénué de toute crainte ou tension. Charlène pousse la comparaison à « des super bouées » utilisées comme mesures compensatoires pour les nouveaux enseignants « paniqués », « en pleine mer agitée », faute d'une formation suffisamment solide dispensée à la HEP.

*« Mais j'ai l'impression qu'ils ont dû faire un accompagnement aussi bien, parce qu'il y a des lacunes au niveau de la formation et puis que les nouveaux diplômés se sentent tellement lancés en pleine mer agitée qu'ils ont dû faire des supers bouées. » (Charlène)*

Louise propose que l'enseignant débutant soit accompagné dans sa classe pour l'aider à gérer les situations d'enfants en difficultés, ce qui permettrait d'alléger les effectifs de classe des enseignants plus anciens.

*« Aussi ces cas qui sont très lourds, quand on est dans un grand établissement on se dit: "Mais à qui on va le donner? Ouais on va le donner à un plus âgé, il a plus d'expérience. On ne va quand même pas donner ça à une jeune". S'il y avait peut-être un accompagnement, elle pourrait peut-être aussi prendre. Et puis ça fait partie d'une formation de gérer ce genre de cas.» (Louise)*

Tim définit l'accompagnant comme une personne-ressource qui joue un rôle préventif dans la gestion des situations plus délicates par les novices pour « éviter que les situations ne dégèrent ».

L'inspecteur souhaite que l'activité des formateurs praticiens soit plus orientée sur la classe « pour voir ce qui s'y passe », proximité qui contribuerait à recueillir des questions fortuites et spontanées, « même si l'enseignant n'en demande pas, ne demande pas cette présence ».

*«Donc pas seulement de se rencontrer de temps en temps mais vraiment d'être là présent, (...) d'être là présent dans la classe. Même si l'enseignant n'en demande pas, ne demande pas cette présence, elle devrait, simplement pour aller dire bonjour et discuter parce que quand on va dans une classe, il y a automatiquement des questions qui sont posées qui sont autres que celles qu'on va échanger quand on a une formation obligatoire. » (Lino)*

Tim et Sheila soulignent l'importance d'inscrire l'accompagnement dans le cadre de la formation continue sans effet impactant sur l'aspect contractuel du métier comme la qualification à la fin de la première année de pratique notamment.

*« Ces deux mondes sont complètement différents, c'est important que l'inspectorat ait sa compétence pour évaluer, pour qualifier la personne après sa première année d'enseignement ; ça, c'est un côté plus officiel, administratif. Et de notre côté à nous, le but c'est vraiment de l'aider et de créer un climat de confiance qu'il lui permet de s'appuyer sur nous quand il en a besoin ou de demander de l'aide quand il en a besoin. » (Sheila)*

Si l'accompagnement est rattaché à la formation continue sans lien hiérarchique avec l'autorité, aucune trace de tâtonnement et d'hésitation ne compromet le novice dans la phase initiale du début de sa carrière. C'est la condition, selon Tim, pour que l'accompagnement réussisse à remplir son rôle.

*« Alors moi je pense que la première chose et c'est peut-être ce qui fait que ça fonctionne bien, c'est qu'on est rattaché à la formation continue et non pas à l'autorité, ça je crois que c'est la première chose. Parce qu'effectivement, s'il y a un problème, nous on peut faire quelque chose avec eux et ça n'a pas d'incidence sur la suite de leur carrière. » (Tim)*

Besoin de parler ? Fragilisé par la surcharge de travail ? L'accompagnement de l'introduction à la profession sert aussi parfois d'œil averti ...

*« Et quand on les revoit en décembre, j'ai toujours un œil attentif à leur état. "Est-ce que ça va, est-ce que vous ne travaillez pas trop ?" Quand même pour certains, surcharge de travail parce qu'ils en donnent trop, ils oublient que la vie existe à côté. C'est notre rôle aussi. » (Julien)*

...ou de creuset à l'expression de la détresse.

*« On a évidemment des téléphones. Mais j'ai eu des téléphones qu'il a fallu récupérer, des enseignantes qui sont en pleurs ou autres. Ce n'est pas plus désagréable à faire, mais ce n'est pas le plus facile. » (Julien)*

Parmi les représentations évoquées, on découvre une définition de l'accompagnement à géométrie variable. En effet, le rapport qu'un membre du système a établi avec le nouvel arrivant et ses conceptions de la manière de le faire évoluer déterminent le sens qu'il va assigner au dispositif d'accompagnement. Alors que pour l'entourage professionnel proche du débutant, l'accompagnement doit se fondre dans la réalité du terrain tout en veillant à préserver les routines déjà mises en place ou compléter la formation initiale, l'autorité souhaite quant à elle lui déléguer une partie de son rôle de superviseur. Les personnes actives dans l'introduction à la profession attribuent plutôt une fonction préventive, voire protectrice à l'accompagnement, en vue de soulager les pressions ressenties par les novices au départ dans le métier.

### **7.3. Quelles ressources pour quels besoins ?**

Un enseignant diplômé doit voler de ses propres ailes en bénéficiant, si besoin est, de ressources ponctuelles et individuelles. Ruth mentionne l'obtention du diplôme comme « marqueur » de la fin d'une étape d'inachèvement spécifique au statut étudiant et de tâtonnement en petits groupes, trait caractérisant de la formation initiale.

*« Il faut travailler plus sur individualiser, quitte à faire moins de choses mais suivre les enseignants peut-être de manière plus individuelle et puis l'écoute. (...) Ils doivent absolument faire tant d'heures de post-formation pour être vraiment définitivement diplômés quoi (...). Mais si c'est quand même beaucoup d'études et de blabla par petits groupes et na na na et on met un chef de groupe qui devra faire avec la séance plénière, ils en ont un petit peu marre quoi. Je pense pour eux. » (Ruth)*

Tim formateur praticien s'interroge au sujet du caractère obligatoire de l'accompagnement en fonction de besoins individuels, accompagnement ressenti comme contraignant par certains jeunes enseignants, bien qu'ils trouvent intéressant et valorisant de prendre part aux échanges proposés dans l'offre de formation.

*« On devrait pouvoir avoir un accompagnement qui soit non obligatoire, c'est-à-dire qu'il y ait vraiment un choix pour le jeune de faire appel ou pas, maintenant il y a cette obligation. Cette obligation elle ressort assez généralement dans les bilans, en même temps les jeunes disent, oui c'est quand même lourd, on est obligé de le faire et puis d'un autre côté ils disent que c'est quand même intéressant, c'est valorisant. » (Tim)*

#### **7.3.1. De l'avis des acteurs, de quoi ont-ils besoin, ces enseignants débutants ?**

Pour ce qui touche les besoins d'ordre essentiellement matériel, pratique ou administratif, les collègues de l'établissement (Charlène, Louise ou Ruth) songent à dispenser les ressources de manière plus individualisée et guidée.

*« C'est d'être guidée pour tout ce qui est administratif, parce que c'est quelque chose qui diffère d'une école à l'autre, en matériel car à l'école enfantine, on utilise énormément de matériel, on l'acquiert au fil des années en le fabriquant tout ça, elle était donc contente de trouver plein de choses prêtes. » (Charlène)*

L'inspecteur mentionne des besoins d'ordre divers variant d'un enseignant à un autre. Ces besoins ne peuvent pas être identifiés par eux-mêmes durant la première année de pratique par manque d'expérience, mais plutôt par un organisme externe à la classe.

*« Ils sortent des études, ils reprennent une classe, pour eux si c'est organisé, il semble que tout va bien. C'est au moment où il y a un problème qui surgit, qu'ils se rendent compte qu'il faut faire appel à quelqu'un, que peut-être il y avait un besoin qu'ils n'avaient pas senti. » (Lino)*

Les avis des enseignants de l'établissement et de l'introduction à la profession convergent tous vers ce constat : à l'entrée dans le métier, les besoins des enseignants débutants se situent plutôt dans le domaine de la gestion des relations avec les enfants atypiques et avec les parents. Les formulaires administratifs liés à la gestion de la classe ne font que polariser cet aspect plus astreignant du métier.

*« Bon, je pense qu'un domaine qui est quand même assez récurrent, c'est le relationnel avec les enfants à comportement difficile. C'est un souci très, très fréquent, un problème qu'on rencontre très souvent. Ensuite... est-ce que le relationnel avec les parents... ? C'est quand même un élément qui prend pas mal de place. Mais il faut aussi dire que..., il faut vivre la première année pour être plus à l'aise avec ça ! Mais, pas grâce à la baguette magique ! Il faut l'expérience et puis... Le plus important ? Je réfléchis... par rapport aux demandes qu'on a pu avoir. Mais c'est quand même dans... On est assez chargé sur le plan administratif. » (Sheila).*

Selon Tim, un besoin exprimé dans les groupes d'enseignants débutants met en évidence les questions « par rapport à comment mener un entretien ou comment dire aux parents ». On n'apprend pas en formation initiale à annoncer aux parents l'échec ou les difficultés de leur enfant. Et ce constat est d'autant plus important pour les débutants que la première prise de contact avec les parents est déterminante pour la suite de l'année.

*« S'ils arrivent à avoir ce premier contact qui se passe bien, ça peut aussi aider après à avoir une année un peu plus sereine. » (Tim)*

Le besoin d'approfondissement dans le domaine de la collaboration constitue un besoin fréquemment exprimé dans le cadre des analyses de pratique de l'introduction à la profession.

*« Cette année j'ai eu aussi avec des groupes alors c'était intéressant mais là je vais plus dans le détail, avec un des groupes, c'était la collaboration, ça, ça revient quand même souvent, c'est vrai : " Comment collaborer avec ma collègue, avec les intervenants extérieurs, avec l'inspecteur, avec les autorités? " Alors ça, ça revient assez régulièrement. » (Tim)*

### **7.3.2. Synergies entre collègues, une ressource à portée de main**

Qu'ils soient enseignants chevronnés impliqués dans le concept de l'introduction à la profession ou non, tous reconnaissent que les relations collégiales stimulent les processus évolutifs mis en œuvre par les néophytes de manière parfois insondable.

*« Alors, là il se passe des choses qui nous échappent totalement mais c'est mieux comme ça. Ils se téléphonent entre eux, ils ont des copains, ils ont des collègues dans l'établissement, ça c'est clair, c'est relevé. » (Julien)*

Lino précise que le débutant sollicite en premier lieu les ressources intra-établissement (collègues, pairs de la HEP, duettiste, collègues chevronnés du bâtiment, responsable et administrateur) et fait appel en deuxième temps aux intervenants extra-établissement (introduction à la profession, service auxiliaire, psychologue, éducation générale, inspecteur).

*« Entre anciens étudiants disons, ils vont peut-être en parler entre eux, ils savent qu'une collègue avec qui ils ont fait des études n'est pas trop loin, après c'est les collègues du cercle scolaire et puis après seulement, bon c'est peut-être la HEP dans les échanges de pratiques dans le suivi et puis après ça sera auprès de l'inspecteur quand ça sera une nécessité. » (Lino)*

Se retrouver entre diplômés de la HEP au sein du même établissement et avec des collègues chevronnés constitue une ressource dynamisant les échanges et favorisant l'insertion professionnelle, faut-il encore accepter d'y accorder du temps de manière volontaire. Christian explique qu'un débutant peut avoir tendance à se perdre dans l'agir professionnel au détriment du travail pédagogique réflexif entre pairs. Un grand effectif d'enseignants dans l'établissement peut altérer également la qualité des échanges.

*« On en a un peu mais on a un problème, il n'est pas obligatoire ce temps. (...) Si on a du travail dans sa classe on a vite tendance à fuir, à avancer son travail et puis peut-être qu'on perd un peu cette qualité d'échange etc. Nous, on est encore une école où on échange plus que dans d'autres puisqu'on est quand même en groupe, on est comme ça, on est reconnu au niveau du travail pédagogique donc il y a un peu plus qu'ailleurs mais en même temps on est 30 donc c'est aussi à double tranchant, on peut pas aller vraiment aussi à fond que si on était 5 ou 6. Je crois que ça c'est évident. » (Christian)*

Ces propos mettent en lumière l'effet impactant des interactions de l'enseignant avec son réseau social de proximité. On voit également l'importance que revêt la question du temps à accorder à établir des relations avec les enfants d'une classe hétérogène, certes, mais aussi avec les parents et les autres membres présents dans l'environnement professionnel du novice.

#### **7.4. Besoins de formation pour formateurs**

La majorité des acteurs qui se sont exprimés au sujet de la formation continue collaborent dans l'introduction à la profession. Le cheminement de l'accompagnant évolue conjointement au développement des accompagnés. Cela dit, les représentations des besoins requis en accompagnement d'enseignants sont plurielles. Pour Tim et Charlène, la formation passe d'abord par une information de ce qui est développé dans la formation initiale à la HEP pour renforcer le lien entre la théorie et la pratique en adoptant un discours commun fondé sur des représentations partagées. Pour Charlène, collaborer avec des diplômés d'une HEP c'est devoir se doter d'outils pour vaincre « ses propres peurs du jugement », afin d'oser ouvrir son espace-classe au nouvel enseignant.

*« Est-ce qu'ils appellent toujours les choses la même chose que nous ? Donc ça, ça demande un peu d'ajustement parce qu'ils n'utilisent plus forcément les mêmes termes, etc... Oui, si j'avais su exactement, mais en même temps, je n'allais pas étudier tout le plan d'études de la HEP pour travailler avec ma collègue ! Elle a appris avec moi et j'ai appris avec elle, c'est l'essentiel. » (Charlène)*

Pour Sheila, c'est entrer dans « un autre monde », « dans le projet de l'autre », dans un rapport d'adulte à adulte qui n'est « plus un enfant... plus un étudiant... » en veillant à mettre ses idées personnelles et ses centres d'intérêt entre parenthèses.

*« Ça pour moi c'était très nouveau, c'est de partir dans la démarche du jeune enseignant sans m'occuper d'autres choses qui pourraient m'intéresser moi, mais je les dois les laisser de côté! Et ça je trouve très important et je trouve très beau et passionnant! »*

La formation est un processus évolutif que l'on entretient, réactive, nourrit à partir d'échanges, de lectures, de colloques. Pour Tim, sa praxis auprès d'enseignants débutants requiert une mise à jour régulière de ses propres savoirs professionnels : « c'est important d'y penser puis d'y donner du temps. ». Le temps... le mot est lâché ! Le quotidien tend à prendre parfois le pas sur l'espace-temps dévolu à la formation.

*« Complètement complet, complètement plein. Trop plein pour nous permettre de penser à ça... Par exemple, cette année vraiment on n'a pas eu le temps de faire ça! Et puis aussi... Bien sûr pour notre formation continue, il y a aussi nos lectures personnelles (...). Donc finalement ce n'est pas tout facile de choisir, d'équilibrer les lectures loisir et les lectures professionnelles. » (Sheila)*

Sheila puise dans les ressources issues de la formation pour les praticiens organisée à la HEP pour se nourrir, se ressourcer et se sentir « portée ».

*« C'était très porteur d'avoir fait des jeux de rôle, d'avoir un peu anticipé ce que nous allions vivre après parce que gérer un groupe d'analyse pendant 3 heures avec 5 ou 6 personnes, on... ça ne se fait pas comme ça par hasard! Donc pour moi ça m'est arrivé fréquemment de retourner à des éléments de ma formation par souci, pour des questions diverses, pour des soucis divers, pour redynamiser un peu. » (Sheila)*

Il faut non seulement se tenir au courant des nouvelles connaissances dans le domaine de l'andragogie, mais il faut aussi élargir ce champ de connaissances à partir des recherches effectuées dans d'autres professions, de l'avis de Julien, actif dans l'introduction à la profession. Une formation très poussée en pédagogie et une excellente capacité d'écoute, clés d'accès indispensables à la compréhension des problématiques vécues par les novices pour les soutenir adéquatement dans la résolution des problèmes quotidiens, de l'avis de l'inspecteur.

*« Alors il faut qu'il [cet accompagnant]soit au courant de tout ce qui peut arriver dans une classe de façon à pouvoir conseiller au mieux la personne. Il faut que ce soit une personne à l'écoute aussi, non pas qu'il dise "On doit faire comme ça" mais d'abord écouter les problèmes rencontrés et les solutions recherchées par la personne donc il faut une formation assez poussée dans tous les domaines dont on a parlé tout à l'heure : contact avec les adultes, enfin, toutes ces choses-là. Il faut vraiment qu'il ait une formation poussée dans ce sens-là pour pouvoir comprendre et puis aider la personne. » (Lino)*

Les trois formateurs praticiens du service de l'introduction à la profession signalent la nécessité de réserver du temps à la réflexion entre accompagnants, espace d'échanges qui suit immédiatement une action concertée au cours de laquelle ils problématisent les situations rencontrées avec les enseignants débutants, expriment le cheminement de leur pensée et partagent leurs connaissances à ce sujet. Pour affiner les processus mis en œuvre, ils s'accordent à reconnaître la nécessité de prendre du recul face

à leur pratique, pour forcer la remise en question, éviter la routine et bousculer les certitudes, mais sans ingérence inquisitoriale de la part d'une quelconque autorité.

*« Je n'ai pas envie qu'on me dise si on fait bien ou faux parce que de toute façon je n'accepterais pas. Si c'est bien je serai content, si c'est faux je tâcherai de contredire. Mais avoir un recul peut-être de la part de quelqu'un qui a une certaine... même pas besoin d'une autorité en la matière... d'expérience, de réflexion. Finalement le travail de la recherche : voir où on en est, qu'est-ce qu'on peut en dire, où est-ce qu'on en est avec ces..., quelle est la masse de travail que vous allez faire? Pour nous dire : « Voilà ce que vous dites mais dans le fond, si je regarde et si j'analyse l'intervention de tel et tel il y a peut-être un peu de contradiction avec l'autre ! » Nous mettre en fait quelqu'un qui a un peu plus de recul, un peu plus d'observation et qui ne vienne pas trop nous charrier sur notre fonctionnement ou autre, mais plutôt sur affiner. Ça demande... c'est du réglage fin maintenant. » (Julien)*

Il s'agit bien là d'un aspect développé dans la recherche...

## **8. LE PRÉSENT ET LES PERSPECTIVES POUR L'INSERTION PROFESSIONNELLE**

### **8.1. Une nouvelle génération d'enseignants ?**

A l'évocation de cette nouvelle génération d'enseignants, la plupart des acteurs se prennent volontiers à les comparer avec leur propre passé d'enseignant débutant.

*« On est obligé de prendre un point de comparaison donc moi je les trouve plus professionnels par rapport à ceux qui sortaient de l'école normale à l'époque mais c'est normal en plus parce qu'ils ont 3-4 ans de plus donc il y a une autre maturité de la part des personnes, comme les études sont plus longues, c'est peut-être un autre choix professionnel, c'était véritablement „On a choisi ce métier parce que...“. (...) A l'époque à 15 ans, 16 ans on rentrait à l'école normale donc ce qui nous attirait, oui il y avait vraiment ceux qui étaient faits pour la profession, qui faisaient l'école normale pour être enseignant, puis il y en a d'autres peut-être, vu la longueur des études qui se disaient: “Je fais ce choix-là parce que c'est court et puis après c'est un métier sympa parce qu'on a plein de vacances“. Et puis on se rend compte que maintenant, en étant en profession que d'abord les vacances on en a bien besoin et puis que la majorité des vacances on les passe quand même à travailler.» (Lino)*

Cette citation de l'inspecteur recèle de nombreux traits spécifiques à ces nouveaux enseignants perçus comme étant plus professionnels, plus matures, plus motivés par la profession. Julien relève également cette aptitude à s'engager activement comme *« partie prenante dans l'établissement et non plus un individu qu'on engage momentanément pour prendre, qu'on engage à plus ou moins long terme. »*

Formés à la réflexion et l'échange, ces nouveaux collègues sont vus comme étant plus ouverts et plus enclins aux échanges qu'auparavant.

*« Moi je trouve que les jeunes enseignants, ils viennent plus chez nous nous demander. Moi je n'osais pas. Ils sont plus ouverts parce qu'ils sont plus âgés aussi. Parce que nous on avait 20 ans, finalement on manquait peut-être de maturité. Ils sont plus sûrs que nous alors ça, ça change aussi beaucoup de choses, ils sont plus indépendants, plus capables de prendre des initiatives. » (Louise)*

*« On était quand même chacun assez dans sa classe, ça c'est différent maintenant, on est dans sa classe mais en même temps on déborde tout le temps. Donc on peut plus être dans sa classe et le seul maître dans sa classe. Là d'ailleurs, il y a pas mal d'échanges, on échange (nos) classes, on fait des choses avec les autres classes. Donc ça c'est une différence, de ce fait les collègues sont plus ouverts. » (Christian)*

Cette description des débutants comme vecteurs d'idées nouvelles prompts à sortir des murs de leurs classes est confirmée par Julien.

*« Alors là ils sont bien formés, oh ils y vont pas le cœur joyeux mais c'est-à-dire le dialogue, la réflexion, la réflexion collective, de devoir se mettre autour d'une table pour... » (Julien)*

Des nouveaux collègues au bénéfice d'« une formation d'un niveau supérieur » (Christian), d'« une formation en langues plus poussée » (Louise) et « plus compétents en informatique » (Charlène). Christian parle aussi d'une rigueur qui se transmet comme une tradition d'une génération d'enseignants à une autre avec des ancrages plus approfondis en formation initiale à la HEP en ce qui concerne des notions telles que la différenciation ou l'évaluation formative.

*« Dans les changements, dans le sens qu'elles ont cette rigueur mais elles amènent plein de nouveautés, pour elles c'est évident de travailler en différenciation, pour elles c'est évident de faire des évaluations formatives, etc. ça pour elles c'est évident, nous ça fait 4-5 ans ou plus que ça existe, c'est moins évident pour nous, chez elles c'est ancré, ça peut pas se faire autrement. » (Christian)*

Mais la formation prend-elle en compte la féminisation de cette génération de nouveaux enseignants ? Cette spécificité des nouvelles cohortes d'enseignants débutants est relevée par Sheila et Louise qui s'interrogent sur les « promotions possibles » envisagées par les « enseignants garçons formés à la HEP ». Notons encore que le manque de mobilité, conséquence directe du choix de formation en fonction des spécialisations, suscite des inquiétudes de la part de Ruth et Louise qui craignent que leurs jeunes collègues, hommes ou femmes, se retrouvent « bloqués » dans des cycles faute d'avoir choisi la spécialisation adéquate au seuil de leur formation à la HEP.

*« S'ils restent comme ça, ça va bloquer des gens dans certains secteurs, on fait quoi? On ne les garde pas? Actuellement je crois qu'ils ont le droit, on en a discuté au conseil d'arrondissement, [de rester] une année sans avoir la formation pour dépanner dans un cercle à un niveau qui n'est pas le leur, mais c'est vraiment pour dépanner pendant une année. Voilà quoi je crois que ce n'est pas suffisant. Et puis finalement s'il a donné satisfaction, ça devrait presque faire office de mise à niveau et puis voilà. » (Louise)*

## **8.2. Vont-ils changer l'école et la société de demain?**

*« Ah oui, c'est un tremblement de terre. Ils ne s'en rendent pas compte les gens qui sortent, mais il y a un tremblement de terre qui se prépare là derrière. Et on voit très bien et ça dans les établissements dans lesquels il y a plus de jeunes qui vont arriver, les braves collègues qui se sont bien établis dans leur enseignement ils se rendent pas compte qu'ils vont commencer à devoir changer, ouvrir leur classe. » (Julien)*

Un changement qui s'opère par une plus grande ouverture du micro-système de la classe vers l'extérieur favorisant « l'harmonisation des pratiques » entre enseignants chevronnés et néophytes issus de formations différentes. Il s'agira aussi d'un « resserrement des liens » entre l'école enfantine et

l'école primaire grâce à la formation unique dispensée à la HEP selon Christian et Charlène alors que pour Ruth, ce rapprochement ne va pas de soi, les premières et deuxièmes primaires appartenant aux cycles du primaire. Les changements initiés par la formation des jeunes sont inégalement pressentis, « ça dépend aussi des collègues » (Lino).

*« Dans la pratique il va y avoir un mix de ces formations très différentes par l'apport mutuel des deux horizons. L'avenir nous dira ce que ça va donner ! Certains sont très pessimistes, il y en a qui pensent que c'est beaucoup mieux, je pense qu'il y a du bon et du moins bon partout. » (Charlène)*

Louise pense qu'avec le degré de formation, les salaires des enseignants vont augmenter à l'avenir. Pour les enseignants plus chevronnés, il est préférable de songer à un lâcher prise plutôt que chercher à compenser les nouveautés acquises durant la formation initiale.

*« A un moment donné, on n'arrivera pas à rattraper tout ce qu'elles ont. Je pense qu'à un moment donné, les anciens devront lâcher certaines choses au profit des nouveaux enseignants HEP. » (Louise)*

## 9. CONCLUSION

Selon le regard des acteurs impliqués dans l'insertion professionnelle des enseignants débutants, un des traits saillants de cette nouvelle génération se caractérise par leur aptitude à s'ouvrir à autrui. La motivation des jeunes à solliciter les membres de leur nouvel environnement professionnel dès leur arrivée dans le monde du travail est perçue comme un levier non négligeable pour leur insertion. Il s'agit d'un processus de socialisation décisif dans la transition du statut de candidat stagiaire acquérant des savoirs pour lui-même à celui de l'enseignant diplômé orienté vers autrui.

Cela dit, les candidats doivent avoir surmonté préalablement la difficile épreuve de l'embauche où la pluralité des critères de sélection révèle une importante zone de flou. Les modalités de recrutement varient d'une commission scolaire à une autre et le profil du candidat idéal semble plus relever d'attentes émanant du contexte local (genre de l'enseignant, ses activités culturelles ou sportives, ses origines, ...) que d'exigences spécifiques à ses compétences professionnelles. Le réseau social du candidat apparaît encore aujourd'hui comme un des sésames possibles pour accéder à un poste.

Dans l'établissement, les novices sont généralement vus comme des professionnels relativement bien formés, susceptibles de devenir des ressources, voire même des moteurs. Mais, faire sa place et acquérir une reconnaissance sociale ne vont pas de soi. Les enseignants débutants doivent s'adapter très rapidement à un triple contexte de pressions : celui des apprenants, des parents et des collègues qui les poussent à jouer tantôt un rôle social (partenariat, collaboration, échanges), tantôt un rôle instrumental (performances attendues des élèves, évaluations, problèmes organisationnels). Seuls des processus d'ajustements successifs après les tâtonnements du début leur permettront de coordonner leurs actions en vue de mieux gérer leur temps, leur énergie et de trouver progressivement leurs assises.

De l'avis des acteurs consultés, la formation initiale ne les prépare que partiellement à la réalité d'une classe. Cette constatation se vérifie au-travers d'une logique implacable : le fonctionnement d'une classe ne se réduit à aucun modèle, à aucune recette, au grand damne parfois de quelques néophytes. Pour les acteurs de l'insertion, la nature des besoins des débutants touche les aspects les plus mouvants du métier, les plus imprévisibles, les plus complexes, comme la gestion des relations avec les

collègues, les parents ou les élèves et plus particulièrement ceux qui présentent des besoins spécifiques.

Accompagner ces jeunes enseignants nécessite de pouvoir partager avec eux une culture commune de l'enseignement tant sur le plan expérientiel que sur le plan théorique, en veillant toutefois à ne pas se substituer à leurs nouvelles responsabilités. Au terme de l'analyse des discours des acteurs impliqués dans l'insertion des enseignants débutants, on peut s'interroger sur leur perception du véritable bénéficiaire du dispositif de soutien: doit-il profiter à l'enseignant novice, à ses collègues de l'établissement ou à son inspecteur ? Le dispositif d'accompagnement de l'introduction à la profession doit-il devenir un deuxième regard vérifiant le travail de l'enseignant, un appui de classe supplémentaire ou une formation compensatoire à celle dispensée en formation initiale à la HEP ?

Force est de constater que les échanges dans une communauté de pratique choisie volontairement par les enseignants débutants restent le terreau privilégié pour le développement de savoirs professionnels. Il s'agit-là d'une des conditions-cadres essentielles sur laquelle se fonde le dispositif d'accompagnement de l'introduction à la profession qui soutient la conduite d'une analyse réflexive et critique de la pratique quotidienne des enseignants débutants dans la phase initiale de leur carrière.