

La première rentrée des profs, entre enthousiasme et épreuves

Le rôle des collègues et de l'établissement.

Jeanne Rey & Jacqueline Gremaud, HEP Fribourg

Dès l'âge de quatre ans, à la fin du mois d'août, arrive le moment espéré ou redouté de la rentrée pour les nouveaux écoliers de Suisse romande, qui prennent place pour la première fois sur les bancs de l'école. Une vingtaine d'années plus tard, quelques centaines de ces (ex-)écoliers revivront leur première rentrée coiffés d'une nouvelle casquette, celle d'un enseignant. Ici réside toute la complexité de la première rentrée des profs: l'environnement professionnel leur est certes ultra familier, car l'école a été pour eux un lieu d'apprentissage et de socialisation pendant toute leur enfance et leur adolescence. Ils y ont également développé des compétences et exercé des gestes professionnels au cours de stages pendant leur formation initiale. Mais l'adoption de la nouvelle casquette d'enseignant représente un changement de rôle et de statut au sein de cet univers familier impliquant un processus qui semble se cristalliser lors de la rentrée scolaire. Ce jour-là, les années de formation, ainsi que les longues semaines de préparation estivale de la rentrée, prennent tout leur sens. Le nouvel enseignant s'engage alors dans la profession, entre tâtonnements, enthousiasme et épreuves des débuts. On sait que l'insertion professionnelle des enseignants comporte de nombreuses dimensions, entre lesquelles peuvent naître autant de synergies que de lignes de tensions: insertion comme employé dans une structure juridique et administrative, intégration dans un environnement de travail (l'établissement) qui fonctionne souvent comme «communauté de pratiques», construction d'une nouvelle identité professionnelle, appropriation de multiples attentes et de rôles propres aux enseignants, etc. Si la classe reste l'espace principal auquel l'enseignant novice se réfère et dans lequel il s'identifie en tant que professionnel, d'autres espaces (salle des maîtres, cour d'école, salle de réunions, etc.) se révèlent tout aussi centraux dans la consolidation d'une identité professionnelle et dans la poursuite de la carrière. Car si les premières années dans le métier

d'enseignant riment avec découverte, enthousiasme et élan professionnel, on sait aussi, depuis les travaux d'Huberman (1989), que les débuts constituent également une période de crise et de fragilité particulière pour les entrants dans la profession. En effet, c'est au cours des premières années de carrière que l'on trouve la plus grande proportion d'abandons du métier¹.

Ces constats tendent à souligner l'importance de cette étape de la carrière que constituent la première rentrée des enseignants et leurs premiers pas dans le métier. Quels sont donc les ingrédients pour une insertion professionnelle de qualité dans le domaine de l'enseignement? Comment l'entrée dans le métier peut-elle favoriser à la fois un sentiment d'accomplissement professionnel et le développement professionnel de l'enseignant novice? S'il n'est pas possible ici de traiter des nombreuses dimensions impliquées dans ce processus, nous soulignerons deux de ses composantes importantes qui impactent sur d'autres aspects professionnels: la reconnaissance par les pairs et la culture de l'établissement dans lequel s'insère le novice².

Un levier de construction identitaire: la reconnaissance par les pairs

L'insertion professionnelle et sociale dans leur environnement de travail est cruciale pour les nouveaux enseignants, notamment parce qu'elle constitue une composante centrale pour la construction de leur identité professionnelle. Comment les enseignants novices se reconnaissent-ils comme enseignants, alors qu'ils ont évolué pendant deux décennies dans le rôle d'apprenants (élèves, puis étudiants)? Si certains novices parlent de leur métier comme d'une «vocation» ou d'un «rêve qui se réalise», le regard bienveillant et l'acceptation de leurs collègues et partenaires professionnels sont tout aussi importants pour qu'ils puissent revêtir l'habit de l'enseignant et s'y sentir à l'aise. Autrement dit, la construction d'une identité d'enseignant passe par la reconnaissance par autrui de ce statut, de

cette identité. Certes, ces «autrui» sont représentés par l'ensemble des acteurs du système éducatif : l'autorité hiérarchique, les parents d'élèves, les partenaires et intervenants externes, mais plus encore les collègues de l'établissement, avec lesquels l'enseignant novice coordonne ses activités, collabore et parfois coopère. Car une reconnaissance en tant que pair le confortera dans son identité professionnelle. Cette reconnaissance prend des formes variées qui se fondent bien souvent sur une mutualité des échanges de différentes natures (idées, expériences, matériel pour l'enseignement). Une modalité fréquente dans la circulation de matériel ou de documents pour l'enseignement : c'est notamment par cet échange que l'enseignant se sent appartenir à une communauté de pratiques et se reconnaît comme membre du corps enseignant de son établissement. Le fait de prendre part à cette circulation de matériel, d'idées et d'expériences renforcera ainsi son sentiment d'appartenance à une communauté de pratique et fondera son sentiment de reconnaissance par ses pairs. Le caractère mutuel de l'échange contribue ainsi à la construction de son identité professionnelle en tant qu'enseignant.

Un levier de développement des compétences professionnelles: l'établissement

Cette reconnaissance constitue également la condition d'un développement professionnel qui puisse s'appuyer à la fois sur les échanges avec les collègues et plus largement sur la dynamique de l'établissement – ces deux éléments étant d'ailleurs largement interdépendants. Cette reconnaissance lui permet de s'inscrire dans un climat de confiance, à partir duquel il saura se sentir suffisamment à l'aise pour échanger sur les épreuves et questionnements inévitables qui jalonnent son entrée dans le métier. Au terme de leur formation initiale, les enseignants se sentent globalement très compétents pour mettre en place des séquences d'enseignement, mais ils se trouvent plus démunis pour répondre à la singularité de situations spécifiques qui échappent par définition à toute standardisation. Comment soutenir au mieux tel élève en difficulté? Comment résoudre un dilemme éthique? Faut-il signaler un élève, et si oui, quelles démarches entreprendre? Comment résoudre une situation tendue avec un parent d'élève? S'il existe d'autres dispositifs complémentaires pour soutenir le développement des compétences professionnelles chez les novices, la proximité immédiate des collègues de l'établissement et la possibilité d'échanger avec eux sous un mode informel sont appréciées par les entrants dans le métier. Les collègues deviennent ainsi *de facto* des partenaires privilégiés pour le développement de leurs compétences. Il n'est dès lors pas étonnant que les enseignants novices estiment que les échanges avec les collègues contribuent très fortement au développement de leurs compétences professionnelles, au même titre que l'expérience acquise dans leur pratique ou l'adoption d'une posture réflexive, et bien davantage que l'évaluation de leur travail par une autorité hiérarchique ou le suivi par un mentor attiré. On comprend également que parmi les enseignants débutants au bord de la rupture, une mésentente avec un collègue



© Philippe Martin

(par exemple au sein d'un duo pédagogique) constitue un facteur aggravant, voire déclencheur d'une crise de sa carrière professionnelle, puisqu'il tendra également à freiner les possibilités de développement des compétences de l'enseignant débutant.

Au-delà des relations avec les collègues, la culture et la dynamique de l'établissement auront une influence indéniable sur les possibilités de développement professionnel du débutant. Qualité des échanges informels, organisation et dynamique des collaborations, projets d'établissements : tous ces éléments vont influencer les possibilités de développement des compétences de l'enseignant débutant. Par exemple, la participation d'un novice à un projet d'établissement tend à influencer favorablement son sentiment de compétence dans le domaine de la gestion de classe ou de la prise en compte de la diversité des élèves (allophones, migrants...). Par contraste, une absence de collaboration, une mauvaise ambiance de travail, la présence de cliques et de «clans» parmi les collègues constituent autant de conditions susceptibles de freiner le développement professionnel de l'enseignant novice.

Les épreuves des débuts: donner sens et se construire comme professionnel

Si la qualité des relations de travail et la culture d'établissement sont si importantes au cours des débuts de la carrière d'enseignant, c'est parce que la première rentrée des enseignants novices apporte également son lot de déconvenues. Le passage d'un métier idéalisé, en partie fantasmé, au métier réel, qui, comme d'autres métiers fondés sur la relation, échappe à toute tentative de standardisation, représente un réel «choc» pour l'enseignant novice et comporte son lot d'épreuves. L'épreuve peut ici prendre plusieurs formes : enseignement dans une classe multidegrés, difficultés dans la gestion d'une classe, prise en charge d'une classe considérée comme «difficile», gestion d'une crise survenant en cours d'année, etc. Si a posteriori, les enseignants estiment parfois que l'épreuve les a poussés plus loin dans le développement de leurs compétences et a permis de consolider leur identité professionnelle, cette épreuve peut aussi rimer avec une traversée du désert, si l'enseignant novice ne peut compter sur l'échange, la collaboration et le soutien de ses pairs au sein d'un

établissement porteur qui favorise son développement professionnel. Les enseignants chevronnés ont ainsi un rôle à jouer dans l'insertion professionnelle de leurs jeunes collègues, loin de toute posture paternaliste, dans une attitude bienveillante fondée sur la mutualité des échanges. Prennent-ils toujours la mesure de cette responsabilité? •

¹ Si ces abandons restent préoccupants, en Suisse, ils demeurent encore dans des proportions relativement modérées, contrairement à la situation de désertion plus dramatique que connaissent d'autres régions francophones (au Canada ou en Belgique notamment, où l'abandon en début de carrière concerne un enseignant sur quatre, voire un sur trois). Les statistiques suisses à ce sujet sont manquantes ou partielles, mais on estime que plus de 80% des diplômés des Hautes écoles pédagogiques sont encore actifs dans l'enseignement plusieurs années après l'obtention de leur diplôme.

² Ce texte s'appuie sur les travaux de recherche conduits depuis une décennie par le groupe INSERCH auprès des enseignants novices en phase d'insertion professionnelle (cf. références, non exhaustives). Ce groupe rassemble des chercheurs des instituts de formation des enseignants en Suisse romande et au Tessin.

Références pour aller plus loin:

- Groupe de recherche suisse sur l'insertion des enseignants. (2008). *Hier étudiants, aujourd'hui enseignants. Recherche sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP romandes et du Tessin*. Bienne, Fribourg, Lausanne, Locarno, Saint-Maurice: INSERCH. www.inserch.ch
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants: évolution et bilan d'une profession*. Lausanne: Delachaux & Niestlé.
- Rey, J., Broyon, M. A. (dir.). (2016). De la formation à l'insertion professionnelle des enseignants: trajectoires, construction identitaire et développement des compétences professionnelles. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 21.
- Wentzel, B., Akkari, A., & Changkakoti, N. (dir.). (2008). L'insertion professionnelle des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 8.
- Wentzel, B., Akkari, A., Coen, P.-F., & Changkakoti, N. (dir.). (2011). *L'insertion professionnelle des enseignants: regards croisés et perspective internationale*. Bienne: HEP-BEJUNE.

Une échelle de mesure de la motivation des élèves pour le travail scolaire¹

À l'instar des échelles de la douleur, peut-on mesurer le degré de motivation des élèves? La recherche ci-dessous a produit un test simple pouvant mesurer scientifiquement cette motivation. Évaluer le degré de motivation des élèves, une entrée en matière idéale pour poser le décor et dessiner l'horizon d'une nouvelle année.

Jérôme A. Schumacher², HEP Fribourg, HEM Genève–Neuchâtel & Jean-Luc Gurtner, Université de Fribourg

La motivation des élèves pour le travail scolaire est un sujet largement débattu et discuté par les praticiennes et praticiens ainsi que par les parents. Interrogés sur la motivation, les étudiantes et les étudiants donnent des indices qui sont le plus souvent portés à interprétation et/ou prêtent une part importante à la subjectivité («un élève motivé est un élève qui participe», «un élève motivé est un élève qui a fait ses

devoirs», «un élève motivé est un élève qui ne chahute pas», «un élève motivé est un élève qui obtient de bons résultats»...). Même si ces propositions ne sont pas entièrement erronées, il semble important d'outiller les enseignantes et les enseignants d'échelles de mesure fiables, valides et répondant à des indices de consistance scientifiquement établis. Cet article présente une échelle de mesure de la motivation, élaborée par une