



<https://fpeq.ch> · ISSN: 2813-8317

---

Mellouki, M./Akkari, A./Changkakoti, N., Gremion, F. & Tardif, M. (2008). Profils d'insertion et identité professionnelle des enseignants débutants au secondaire : premiers résultats d'une recherche qualitative. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 8, 45-76.

<https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2008.050>

This article is publish under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International* (CC BY):  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© M'hammed Mellouki, Abdeljalil Akkari, Nilima Changkakoti, François Gremion, Maurice Tardif, 2008



## **Profils d'insertion et identité professionnelle des enseignants débutants au secondaire : premiers résultats d'une recherche qualitative**

**M'hammed MELLOUKI , Abdeljalil AKKARI, Nilima CHANGKAKOTI, François GREMION et Maurice TARDIF** (Haute Ecole Pédagogique de Berne, Jura et Neuchâtel, Suisse)

Cet article analyse le processus d'insertion de nouveaux enseignants suisses du secondaire. Si la formation pédagogique initiale joue un important rôle dans la préparation au métier d'enseigner, les stages de formation pratique et les premiers mois de classe obligent le nouvel enseignant à revoir la manière dont il se définit et conçoit l'enseignement. S'il est réussi, examen le conduira à incorporer à sa personnalité les attributs qui feront de lui un professionnel de l'enseignement.

### **Introduction**

Les professions établies prévoient des mécanismes, plus ou moins complexes et longs, de formation de leurs membres et de leur intégration au cadre proprement dit de leur travail. Les savoirs et les compétences nécessaires à l'exercice de ce travail, quel qu'il soit, changent, tout comme les institutions chargées de la préparation des futurs professionnels et les contextes sociaux, culturels et politiques dans lesquels se font une telle préparation et un tel exercice. La profession enseignante n'échappe pas à ce constat. En fait, s'il est un domaine qui subit de profondes transformations tant dans les conceptions qui le fondent que dans les modes de formation de ses membres, dans la nature de leur travail et les degrés de compétences et d'engagement qui leur sont demandés, c'est bien celui de l'enseignement dans les classes. Les bouleversements induits par les réformes en cours ont modifié les manières d'éduquer et d'enseigner, les façons de se définir comme enseignant et de concevoir son rôle au sein de l'école. C'est dans ce contexte que se posent les principales questions auxquelles ce texte tente d'apporter des éléments de réponse : comment les nouveaux enseignants s'intègrent-ils à leur

---

1. Contacts : mhammed.mellouki@hep-bejune.ch; abdeljalil.akkari@unige.ch; francois.gremion@hep-bejune.ch; nilima.changkakoti@sunrise.ch; maurice.tardif@umontreal.ca



profession et jusqu'à quel point la formation initiale qu'ils ont reçue les prépare-t-ils à faire leur début dans l'enseignement ? Au travers les dédales de quel processus finissent-ils par se sentir comme étant faits pour ce métier et heureux de l'exercer ?

### ***Éléments méthodologiques***

Effectués au cours du printemps 2007 auprès de sept enseignants du secondaire de Suisse romande, six femmes et un homme, les entretiens analysés dans cet article constituent le premier lot de données orales concernant les enseignants du secondaire colletés dans le cadre d'une vaste enquête longitudinale quantitative et qualitative touchant les enseignants de la Suisse romande et du Tessin débutants du préscolaire, primaire et secondaire. Ces enseignants ont fait leur formation initiale dans les Hautes Ecoles Pédagogiques (HEP)<sup>2</sup>, récemment créées, et sont interrogés après un, deux et trois ans, depuis l'obtention de leur diplôme. Les entretiens ont fait l'objet d'une analyse comparative constante (Aktouf, 1987; Hughes, 1996; Patton, 1980; Strauss, 1992), une sorte de va-et-vient entre les thèmes (ou catégories) préalablement définis par les chercheurs et les textes originaux des entretiens, jusqu'à l'épuisement (saturation) des informations que comportent ces derniers (Bertaux, 1980). Les catégories d'analyse prédéfinies tournent autour du déroulement de l'insertion et de la construction de l'identité professionnelle, de l'apport, dans ce déroulement et dans cette construction, de facteurs comme la formation initiale, les infrastructures d'accueil des nouveaux enseignants dans les écoles secondaires, la collaboration entre ces derniers et leurs collègues. Par-delà les thèmes explorés, l'objectif est celui d'élaborer une vue cohérente et nuancée – une théorie émergente au sens que donnent à ce concept Glaser et Strauss (1967) – des profils d'insertion professionnelle et de la manière dont l'identité professionnelle des nouveaux enseignants se construit en lien avec de tels profils et en interaction avec les différents éléments des contextes dans lesquels ils exercent leur métier. Il ne s'agit ici que de la première année de l'étude et le nombre d'entretiens réalisés ne couvre pas la diversité des situations ni n'épuise la variété des itinéraires d'insertion professionnelle empruntés par les nouveaux enseignants. Par voie de conséquence, bien qu'ils n'invalident pas les intuitions initiales des chercheurs ni ne contredisent les principaux travaux internationaux connus dans le domaine, les profils d'insertion et les identités professionnelles dégagés dans ce texte sont encore à l'état d'esquisse et ne prendront leur forme pleine qu'une fois l'enquête longitudinale complétée.

En quelques mots, l'insertion dans le métier d'enseignant commence bien avant le moment de l'accès à son exercice proprement dit. Elle est déjà dans l'idée qu'on s'est faite de l'enseignement des années plus tôt.

2. Sauf une, Laurence dans le tableau ci-après, qui enseigne dans un canton où la formation des enseignants du secondaire se fait dans un institut universitaire, après l'obtention d'un master disciplinaire et une fois que l'enseignant a trouvé un poste dans un établissement secondaire.



Bien qu'encore abstraite, parce qu'en un sens déconnectée de la réalité de la classe, l'idée qu'on se fait de l'enseignement est une image qui nous projette dans la situation d'acteurs donnant des leçons à des élèves, avec un rôle et des obligations, plus ou moins bien définis, et insérés dans un tissu de relations avec d'autres acteurs exerçant la même profession, des administrateurs scolaires, des parents, et, plus au moins indirectement, avec des acteurs sociaux, des idéologies pédagogiques et des politiques éducatives. Les stages de formation pratique et, plus encore, les premières semaines et les premiers mois de classe font subir un choc au nouvel enseignant qui l'amènera, au travers d'un examen de soi et de la réalité de la classe et de l'école, à revoir la manière dont il se définit et conçoit l'enseignement. S'il est réussi, cet examen le conduira à incorporer à sa personnalité les attributs qui feront de lui un enseignant, quelqu'un qui s'identifie à un corps professionnel.

C'est à la reconstitution de l'enchaînement de ces propositions à partir des récits des sept enseignants interrogés qu'est consacré le texte qui suit.

### **L'entrée dans la profession et l'impact de la formation initiale**

Si l'âge d'accéder au métier d'enseignant varie sensiblement, comme on peut le voir au tableau 1, c'est que la plupart des sept enseignants interrogés ont fait des études universitaires avant de s'engager dans un programme de formation professionnelle à la HEP, comme c'est souvent le cas pour les enseignants du secondaire. Quatre ont une licence (4 années d'étude), une détient un doctorat et deux autres ont obtenu un brevet d'enseignement secondaire à l'université (plus de pédagogie, plus de branches, poussées moins loin qu'une licence disciplinaire). Plusieurs ont commencé leur vie active dans un autre domaine ou à titre de remplaçants en enseignement<sup>3</sup>. En outre, quatre enseignants ont été embauchés l'année même où ils ont obtenu leur diplôme de la HEP, alors que les trois autres enseignaient déjà tout en poursuivant leur formation initiale. La plupart des enseignants travaillent à temps plein ou presque (de 80 à 100%), une seule enseignante se trouvant dans une situation plus précaire avec un pensus de quatre ou cinq heures par semaine. Les emplois du temps se répartissent en plusieurs classes (de deux à sept) et pour un peu plus de la moitié des enseignants en plusieurs établissements (deux et plus).

#### ***Apport de la formation initiale***

Avant de devenir ce qu'ils sont devenus, les nouveaux enseignants ont passé de nombreuses années sur les bancs d'école comme élèves et comme étudiants. Ils ont vu enseigner des hommes et des femmes, dont certains les ont marqués par leur compétence ou leur capacité à nouer des

3. Une façon assez répandue en Suisse de subvenir à ses besoins en tant qu'étudiant, même si une carrière d'enseignant n'est pas envisagée.



Tableau 1: Insertion professionnelle des enseignants du secondaire romand : éléments du contexte

Enseignant Éléments contextuels	Brigitte	Cécile	Laurence	Manuel	Mia	Oriane	Sabrina
Age	38	26	43	28	27	33	29
Année du diplôme HEP	2005	2005	2006	2004	2005	2004	2004
Année d'emploi	2005	2005	2003	2004	2003	2003	2004
Ecole(s)	Plusieurs	1	Plusieurs	Non précisée	1	2	1
Degré	7 <sup>e</sup> et 8 <sup>e</sup>	7 <sup>e</sup> , 8 <sup>e</sup> , 9 <sup>e</sup>	7 <sup>e</sup> , 8 <sup>e</sup> , 9 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup> , 7 <sup>e</sup> , 8 <sup>e</sup> , 9 <sup>e</sup>	Secon- daire II	Secon- daire II	7 <sup>e</sup> , 8 <sup>e</sup> , 9 <sup>e</sup>
N. de classes	2	3	7	4	5	6	3
Matières enseignées	Economie, comptabi- lité	Maths, physique, éduc. Physique, TP phy- sique et biologie	Anglais	Français, anglais, allemand, éduc. physique	Français, littérature	Biologie	Français histoire
Taux d'oc- cupation	4 à 5 heures	100%	80%	100%	97%	Non précisé	80%
Rempla- cements	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non
Formation univer- sitaire	Licence en économie	Brevet d'ensei- gnement secondaire à l'univer- sité (sciences expéri- mentales)	Doctorat depuis 2003	Brevet d'ensei- gnement secondaire à l'univer- sité (fran- çais, anglais, allemand, éd. phy- sique )	Licence en français	Licence en biologie	Licence en français

liens avec eux. Ils se sont fait des idées et forgé des images sur ce qu'enseigner veut dire. Durant les deux années de leur formation professionnelle à la HEP, ils ont été exposés à des courants pédagogiques, initiés à des procédés didactiques dans les différentes matières qu'ils auront à enseigner, confrontés à différentes manières d'organiser une classe, d'enseigner, dévaluer et de tenir une bonne discipline dans les groupes. Ils ont observé des enseignants expérimentés faire leur métier, et ont eux-mêmes préparé et donné des leçons dans le cadre de leurs stages pratiques.



Quels jugements les enseignants interrogés portent-ils sur cette formation reçue à la HEP ? Quelles conceptions se faisaient-ils de leur métier avant de s'y engager et quels impacts a eu la formation sur ces conceptions ? Jusqu'à quel point les cours et les activités de formation les ont-ils préparés à faire leurs premiers pas dans le métier ? C'est à des questions comme celle-là qu'une partie des propos recueillis auprès des sept enseignants tente de répondre.

Bien que certains nouveaux enseignants, on le verra plus loin, aient une perception nuancée, voire critique, de certaines composantes de leur formation, on peut dire que la plupart d'entre eux jugent plutôt favorablement la formation initiale suivie à la HEP et apprécient son apport à l'exercice de leur métier. Pour Mia, par exemple, quoique à ses yeux la durée de la formation était un peu trop longue et que le « contenu des cours » était « un peu dilué », le temps passé à la HEP était très profitable pour son apprentissage du métier : « A la HEP j'ai eu l'impression d'apprendre plus de choses que ce que j'avais appris à l'université. [...] Et je trouvais que dans cette ambiance, ça m'a beaucoup apporté. Je n'aurais pas pu enseigner comme je le fais sans cette HEP ». « J'étais contente de ce que j'ai reçu comme didactique en HEP », souligne pour sa part Cécile. « J'étais une qui était bien motivée par ce qu'on apprenait à la HEP, ça m'a beaucoup aidée », précise Brigitte.

#### *Changer sa conception de l'enseignement*

Une bonne part des enseignants interrogés s'était forgé, tout au long des années passées à l'école et à l'université, une conception de l'enseignement comme une action de transmission de connaissances, qu'on pourrait qualifier de romantique. Les deux années de formation, l'expérience des stages, les intermèdes de remplacements et la première année d'enseignement ont fini par basculer une telle représentation du métier du romantisme d'antan au réalisme de l'ici et maintenant. Dans cette nouvelle représentation, l'action de l'enseignant apparaît moins centrée sur la matière à enseigner que tournée vers les élèves qui doivent l'apprendre. Ces derniers semblent moins préoccupés par la maîtrise des connaissances que soucieux d'une reconnaissance sociale. Ils demandent à leur enseignant une attention, une présence à eux, une écoute. Ils veulent déceler dans son regard un intérêt pour ce qu'ils sont, pour ce qu'ils vivent, pour leurs difficultés et leurs besoins particuliers.

C'est le cas de Brigitte qui a beaucoup apprécié la formation initiale à l'enseignement qu'elle a reçue à la HEP. Une telle formation, conjuguée aux expériences qu'elle a faites sur le terrain (remplacements), a complètement modifié la conception qu'elle se faisait de l'enseignement, qu'elle voyait comme une œuvre de transmission de connaissances. La formation qu'elle a reçue et sa première année d'enseignement auprès, entre autres, d'une classe d'adolescents en difficulté de comportement (classe de rattachement) lui ont fait voir l'enseignement comme un métier de relations humaines. La transmission des connaissances, dit-elle, vient en second lieu.



« [Avant l'entrée dans l'enseignement], j'avais connu tout à fait autre chose, [l'enseignement] c'était plutôt [de] transmettre de la matière [...]. Et puis, quand je suis arrivée, quand j'ai fait mes remplacements, je me suis rendu compte que ce n'était pas que la matière. En fait il y avait beaucoup d'autres choses [...]. Surtout [avec] les jeunes en difficulté, [...] la matière, ça venait après. J'ai eu la chance d'enseigner à différents degrés. [...] Les élèves dans les classes de raccords ont besoin de beaucoup de reconnaissance. J'étais presque leur maman, quoi, plutôt à les valoriser, à leur dire « non, vous n'êtes pas nuls » [...]. On a l'impression qu'on doit remplacer les parents et puis leur rappeler des règles qui, à l'époque, pour nous, étaient élémentaires, de respect, de savoir-vivre. [...]. La matière, on n'avait pas le temps de transmettre ». (Brigitte)

Au cours de sa formation à la HEP, Brigitte découvre peu à peu une facette du métier qui jusqu'alors lui était restée invisible : l'enseignement comme exposition et ouverture à l'autre, aux autres, aux élèves de milieux économiques, socioculturels et linguistiques différents, à leurs besoins, à leurs difficultés scolaires et à leurs manières d'apprendre et de se comporter. Toute ouverture ou exposition à l'autre comporte un risque potentiel pour soi, dit-elle en sous-texte. Plus loin dans cet article, Laurence exposera de manière plus explicite le danger qui guette celui qui écoute sans prendre garde. Brigitte a eu des cours et des activités à la HEP qui l'avaient un peu préparée à assumer cette ouverture sur l'autre sans y laisser sa peau, à se protéger, à ne pas faillir et à ne pas tout prendre sur elle quand cela ne va pas bien en classe, à se rassurer et à rassurer ses élèves, à veiller sur le maintien de l'ordre en classe.

« J'étais bien motivée par ce qu'on apprenait à la HEP. [...] Cette ouverture d'esprit justement sur le côté pas seulement transmission de matière, mais sur ce qu'il y avait à côté, sur l'évolution de l'enseignement. Les nouvelles méthodes, comment aborder ce métier. Il y avait aussi pas mal de psychologie, justement de pas tout prendre sur soi, parce que les élèves, ils nous en renvoient pas mal, donc j'aimais bien cet aspect-là, de se protéger, protéger l'enseignant. C'était plus seulement la transmission de matière, mais il y avait plein d'autres trucs autour. Et ça, ça m'a vraiment beaucoup aidée par la suite, en me disant, « non, attends, ce n'est pas de ta faute ». (Brigitte)

Si, aux dires de Manuel, une bonne partie de la formation théorique reçue à la HEP est d'un secours plutôt décevant pour l'enseignant débutant, les didactiques des différentes disciplines sont en revanche plus profitables dans la pratique de l'enseignement, dans le choix des approches et des manières de gérer une classe.

« Dans l'ensemble, une bonne partie de ce que j'ai entendu [à la HEP] étaient des informations qui ne m'ont pas été tellement utiles pour la pratique vraiment plus tard. Des informations qui étaient intéressantes parfois, mais souvent on nous donnait de la théorie en se contredisant dans la façon de la présenter. À l'exception d'un enseignant ou l'autre, dans l'ensemble, c'était souvent de l'enseignement académique ou ex cathedra dans le cadre de la HEP. Dans le cadre des didactiques des branches, là, c'était plus intéressant pour la pratique elle-même, où on avait la façon d'aborder les choses, [...] les différentes approches qu'on peut avoir avec les élèves. Mais on avait quand



même une certaine masse de théories qui étaient parfois intéressantes. [...] Par exemple on nous disait : c'est bien de travailler par groupe et puis on nous expliquait ça en enseignement frontal ». (Manuel)

Pour Cécile aussi, l'apport de la formation initiale réside surtout dans ses composantes didactiques, et dans ces « fils rouges », une sorte de points de repères, dont elle a pris connaissance à la HEP et qu'elle a pu consulter sur un site Internet à un moment où, dans ses débuts, elle avait besoin d'indications concrètes pour préparer ses premières leçons de mathématiques.

« Par rapport aux maths, j'étais contente de ce que j'ai reçu comme didactique en HEP. C'est vrai que, là, on a des fils rouges [...] qu'on peut aller chercher sur Internet. Donc, je suis allée chercher ces fils rouges. On a les nouveaux manuels de mathématiques [...]. Pour chaque chapitre, on a une proposition d'exercices, un suivi avec des objectifs qui sont déjà identifiés par rapport aux exercices qu'on doit faire [...]. C'est ce que j'avais appris à faire, moi, en HEP ». (Cécile)

Evidemment, à elle seule, la formation initiale n'est pas garante d'une insertion ipso facto et tout à fait harmonieuse dans le métier. Elle est un point de départ. C'est dans les premières années d'enseignement, dans les premiers mois, que la formation reçue est reprise et repensée en fonction de tâches et d'objectifs précis. Quand vient le temps d'enseigner ce qu'on sait, on se trouve devant la nécessité de repenser, remanier, retoucher et transformer les connaissances emmagasinées dans la mémoire ou stockées dans des documents et des manuels, en des savoirs et savoir-faire ordonnés et hiérarchisés, compréhensibles et intéressants pour les élèves à qui on enseigne. Pour cela, il faut parfois, comme ce fut le cas de plusieurs nouveaux enseignants, reprendre les connaissances didactiques et les directives pédagogiques et s'en servir comme outils pour convertir la matière apprise en matière à enseigner. Il faut se donner un cadre de planification, des objectifs à atteindre, tout expliquer aux élèves, et garder une place pour l'imprévisible.

« On avait reçu depuis la HEP une feuille avec des différents points à prendre en compte [...] je me suis basée là-dessus pendant mes vacances pour pouvoir sortir les points [...] La première chose, c'était le cadre que je voulais donner qui était important pour moi, et puis c'est là-dessus que j'ai insisté avec les élèves [...]. Donc, j'ai repris le fil rouge [...]. J'ai fait les exercices moi-même, et j'ai regardé lesquels correspondaient réellement aux objectifs que je devais atteindre. C'est un travail qui m'a pris tout l'été, pour réussir à arriver jusqu'au mois d'octobre ». (Cécile)

Et de l'imprévisible il y en a les premiers jours de classe. Expliquer des choses auxquelles on n'était pas habitués, comme dit Cécile, présenter aux élèves les règlements de l'école et un emploi du temps dont elle prend connaissance en même temps qu'eux, il y a de quoi faire perdre ses moyens à l'enseignante débutante.

« Au niveau de la maîtrise de classe, c'est vraiment sur le tas que j'ai pu faire [...] J'ai pas eu d'explication sur le fonctionnement de l'école et la vie de l'école, donc, lundi matin [...] j'ai reçu le règlement comme les élèves, j'ai



reçu l'horaire que j'ai dû apprendre à lire aussi, parce que c'était pas ce à quoi j'étais habituée, et puis de 8h à 10h, et de 10h à 11h, j'avais mes élèves et je devais leur expliquer comment faire. C'est vrai que c'était un petit peu la panique le premier jour ». (Cécile)

Aux surprises dues à l'ignorance de la marche concrète de la classe, à ses petites choses mais non moins importantes que sont les règles de fonctionnement de la classe et les horaires des élèves, s'ajoute le redoutable trac de l'affrontement des premiers jours, du face à face avec les élèves, que seul le passage du temps finit par émousser.

« Ah, horribles, les premières leçons ! Je pense que les élèves ont senti la nervosité. Je veux dire c'était comme des examens quand on va à l'université. Je les ai plutôt vécues dans ce sens-là. Et puis après, bon, au fur et à mesure on prend l'habitude de rentrer en classe, enfin on se sent bien, je sens bien la différence ». (Oriane)

En somme, comme le résume bien Mia, on apprend beaucoup de choses à la HEP, on acquiert des connaissances, mais qui restent abstraites et trop générales. Or, l'enseignement au jour le jour est fait « de 12 000 trucs » qu'il faut apprendre sur le tas. On est, dit-elle, devant l'obligation de bosser jusqu'à 60 heures par semaine et durant ses vacances pour se préparer et se donner un peu d'avance. Du coup, se trouve remise en cause l'idée même qu'on se fait de l'enseignement comme profession peinarde. Une profession où, selon la représentation populaire, on est très généreusement rémunéré pour le peu de temps que l'enseignement demande.

« Ce qu'on avait à la HEP, et qui m'a beaucoup apporté, c'était la théorie et j'ai toujours été quelqu'un d'extrêmement dans la théorie, et puis, là, il a fallu mettre en pratique et c'était une autre paire de manches. Chaque semaine j'étais confrontée aux nouvelles choses : comment on gère ces parents, comment on gère ces camps. Tous ces 12 000 trucs que je n'imaginais même pas dans le métier d'enseignant. Pour moi, le gros choc, je crois, c'était de me rendre compte de quelle était la charge de travail et de quelle était la reconnaissance de la société. J'ai l'impression qu'il y avait une différence énorme. Aussi dans la vision que j'avais, je pensais qu'il y avait des profs qui bossaient, mais sans plus. Et je me suis retrouvée la première année à bosser presque 60 heures par semaine, avec une reconnaissance sociale quasiment nulle. On me disait : oh, t'es vachement bien payée pour rien faire, t'es toujours en vacances, alors que je bossais toutes les vacances, et ça m'a au départ énormément fâchée, et puis maintenant, bon ben c'est comme ça, je me suis faite ». (Mia)

Cette remise en cause de l'idée qu'on se fait de l'enseignement, on le verra un peu plus bas, n'est pas sans lien avec les mutations qui s'opèrent les premières années dans la conception de soi, de ses potentialités et de ses limites. Elle débouche également sur une mise à plat des attentes que les nouveaux enseignants ont nourries, depuis qu'ils étaient élèves ou apprenants enseignants, vis-à-vis d'eux-mêmes et à l'endroit des élèves.

#### *Réviser les attentes et les confronter aux réalités du métier*

Les récits que les nouveaux enseignants interrogés font de leur première expérience d'enseignement renferment, en effet, assez souvent des



attentes élevées, et relatent les défis qu'ils ont dû relever, les contraintes qu'ils ont rencontrées. Ils mettent en évidence la difficulté d'être livrés à eux-mêmes en se trouvant devant un groupe d'élèves sans être l'objet d'une observation ou d'une évaluation. Il n'y a plus de formateurs de la HEP, ni de formateurs en établissement (enseignants associés), il n'y a plus personne pour leur dire comment faire, il n'y a plus d'exemple à suivre. En d'autres mots, ils doivent prendre leurs propres décisions en matière d'enseignement, apprendre à être autonomes, à assumer leurs responsabilités, à manœuvrer dans des classes où les élèves ne se comportent pas conformément à leurs attentes.

« J'étais choquée. J'étais choquée parce que je ne savais pas qu'ils [les élèves] se comportaient comme ça, je n'avais aucune idée. J'avais demandé au remplaçant qui m'avait précédée si je pouvais assister à un ou deux cours avec lui, juste pour voir ce que c'était, avoir une idée de comment ils étaient, qu'est-ce qu'ils faisaient, comment ils apprenaient, comment les remplaçants enseignaient, etc. Et je me souviens d'avoir été assez choquée, je me suis dit « mais quel comportement bizarre ! Ils sont très excités ». Cette leçon à laquelle j'avais assisté, donnée par un remplaçant, n'était pas top, parce que les remplaçants, c'est connu, les élèves font ce qu'ils veulent la plupart du temps. Donc, je n'ai déjà pas eu un très bon exemple. Et je ne savais pas trop comment faire toute seule après ». (Laurence)

A mesure que les enseignants racontent leur expérience en tant que débutants durant une première année d'enseignement après leur formation initiale, deux principaux thèmes émergent. Ils se rendent compte qu'enseigner est une activité plus complexe qu'ils ne le croyaient et qu'ils leur manquent des savoirs d'action nécessaires à l'exercice de leur nouveau rôle à l'école. Ils sont confrontés aux multiples et complexes aspects du travail d'enseignant. Une profession soumise à la fois aux exigences du curriculum (faire le programme) et aux contraintes locales et institutionnelles : faire sa place au sein de l'établissement, faire entendre sa voix aux collègues enseignants, apprendre les mots pour parler comme parlent les anciens, suivre le rythme, savoir par quoi commencer sa première leçon, planifier quelques semaines pour avoir de « la marge ». Les propos tenus par Manuel et Mia illustrent bien ce processus d'apprentissage, ces premiers moments où on les voit confectionner, de manière encore hésitante, leurs premières armes, leurs premières stratégies pour se sortir des ornières du métier qui surgissent devant eux.

« Ils [collègues plus anciens] ne se rendaient pas compte en fait, comme cette année il y a un nouveau collègue qui est là et je remarque que c'est difficile pour lui parce que, comme pour moi quand j'avais commencé, ben les autres partent du principe qu'on est au courant et ils y vont, ils parlent comme si tout le monde savait et, puis, c'est un peu un boulet de devoir s'occuper finalement de celui qui est un peu à la traîne et de lui montrer ce qu'on fait, pour quoi, comment, où ça se trouve, on parle d'un texte qui s'appelle tel et tel et tout le monde sait, mais nous pas ! Et ce n'est pas le moment de dire qu'on ne sait pas de quel texte il s'agit, parce que, sinon, c'est : « ah ! On te montrera ! ». C'est assez pénible. C'est assez pénible ». (Manuel)



« J'ai pensé pendant des mois, [...] puis je me suis bien renseignée sur les programmes. La première leçon, je me suis dit : bon, comment est-ce qu'on va se connaître, c'était ça, mon grand problème. Je n'avais pas envie de faire l'appel. Alors ce que j'ai fait, j'ai cherché l'étymologie de tous les prénoms que j'avais et j'ai fait l'appel en fonction de l'étymologie et ça a créé un bon contact, après on a pu discuter. Et comme j'enseignais le français, on a pu embrayer sur à quoi ça sert d'expliquer les mots. Je leur ai donné mon avis aussi sur ce que je pensais des écoles, des études, des jeunes et puis ç'a bien marché. En ce qui concerne l'administratif, [...] j'ai passé deux semaines de mon été à planifier mes cours, qu'est-ce que je vais faire, planifier les premières semaines quand même, pour que j'aie de la marge ». (Mia)

On n'apprend pas, au cours de sa formation initiale, à l'exception dans les stages pratiques, à ressentir ce qu'on ressent vraiment le premier jour devant une classe d'élèves en chair et en os. Et l'on se demande, devant le nœud qui se forme dans l'estomac ce jour-là, si l'on est vraiment fait pour ce métier. Une fois sorti des eaux glacées du premier baptême professionnel, on attend la fois suivante et on se rend compte que plus le temps passe, plus la situation devient supportable.

« Avant de rentrer en classe, j'avais la boule au ventre. Maintenant, j'ai plus de boule au ventre, ça fait un moment que j'ai plus de boule au ventre, à moins qu'il y ait un truc très particulier, genre une situation désagréable avec une classe. Parfois, je peux encore avoir la boule au ventre, mais, c'est rare quand même. Il y a un moment je me disais : « mais est-ce que je vais vivre avec ça toute ma vie ? ». Je vais quitter ce métier si c'est comme ça. Avant de mettre le pied dans chaque classe, j'avais la boule au ventre ! Maintenant ça va. Mais ça a été long ». (Laurence)

#### *L'épreuve du stage et des premières pratiques en responsabilité*

Les stages pratiques que les étudiants ont faits sous la supervision des formateurs dans le cadre du programme de leur formation initiale à la HEP constituent un moment fort dans leur apprentissage du métier et dans le cheminement par et au travers duquel ils vont forger leur identité professionnelle. Il arrive, comme dans le cas de Cécile, qu'on découvre, pour la première fois, le hiatus existant entre la préparation reçue et les données de la pratique de l'enseignement proprement dit, dans des classes réelles.

Cécile a été marquée par un incident survenu à l'occasion de son stage pratique. Cet incident, qui a rapport avec la tenue de la discipline en classe, lui fera découvrir ce décalage entre les cours de la HEP et les exigences qu'imposent les réalités de l'enseignement.

« [Au cours du stage], il y avait un décalage entre ce qu'on nous demandait en HEP comme travail pour le stage, et [...] nos maîtres de stage dans l'établissement qui, eux, attendaient autre chose. Donc, il y avait toujours une attente qui n'était pas remplie au niveau de l'école où j'étais en stage, par rapport à ce que je faisais, qui était correct pour la HEP. Mais j'ai survécu et maintenant je suis bien ». (Cécile)



Même expérience pour Mia qui, même si elle s'était « sentie dépassée » par la difficulté de tenir la discipline dans sa classe, elle non plus, comme sa collègue Cécile, n'abdiquera pas.

« [A] ma 2<sup>ème</sup> année HEP, j'étais absolument terrorisée, et j'avais envie que les élèves m'aiment. Et je crois que c'était une grosse erreur. Donc, j'ai commencé en me disant : je ne veux pas de conflits, je veux qu'ils aient du plaisir à l'école et j'ai mis, je pense, au second plan l'apprentissage. Ce qui fait qu'assez vite je me suis sentie un peu dépassée, c'était une classe de 25 [...]. Une classe difficile. [...] Je me suis sentie dépassée. Je me suis dit : bon ! Est-ce que c'est vraiment fait pour moi ? J'ai fait le point, j'ai changé d'attitude, j'ai discuté avec mes élèves, et après c'est bien allé. Donc, mon premier vécu, [...] c'était d'apprendre à me connaître, d'apprendre ce que c'est que ce métier où, finalement, ce qui est stressant pour moi c'était la gestion de la classe et des relations ». (Mia)

Le déphasage entre les attentes du professionnel en devenir – développées durant la formation initiale, les stages et les premières pratiques en responsabilité – et la réalité du terrain de l'enseignement débouche, comme on le voit, sur la révision des croyances personnelles, sur la déconstruction de l'idée qu'on se faisait de l'enseignement avant de s'y engager et sur sa reconstruction en fonction des exigences de la pratique. Commencer à enseigner apparaît ainsi comme un moment crucial dans la transformation de l'identité. Dans son nouveau rôle et au contact des contraintes institutionnelles et situationnelles, l'identité de l'étudiant cède progressivement la place à celle du professionnel. On y reviendra dans la deuxième partie de ce texte, mais on peut d'ores et déjà observer que la formation de cette identité s'opère par la révision de la représentation de l'enseignement et la modification des attentes qu'on a vis-à-vis des élèves et de soi et ses capacités. Dans ce remaniement, l'enseignement se présente comme un métier aux multiples facettes, et la composante relationnelle y est des plus importantes. Les élèves ne sont pas ceux qu'on imaginait. Ils peuvent être excités, bizarres, choquants, désintéressés, et il faut s'y adapter, il faut les accepter tels qu'ils sont, tout comme il faut prendre conscience de ce moment crucial de passage, presque subrepticement, du statut d'étudiant à celui d'enseignant débutant, admettre ses limites propres en tant qu'enseignant, se préparer à assumer le rôle d'autorité et d'encadrement qui lui incombe. Mais comment devient-on cet enseignant-là ?

### ***Reconversion et apprentissage du métier***

En analysant les récits des sept enseignants, on peut dégager une ligne qui les parcourt tous : les étudiants qui terminent leur formation à la HEP et s'engagent dans l'exercice de leur métier passent par une sorte d'itinéraire initiatique jalonné d'opérations sur soi et sur son environnement, de pas hésitants ou décisifs, de trébuchements dont ils se relèvent et qui les révèlent, un processus de modelage et d'apprentissages pratiques qui les font graduellement transiter du statut d'apprenants à celui de



travailleurs, de celui d'étudiants à celui de professeurs. Autrement dit d'une définition de soi et de ses pratiques à une autre, qui les situe de l'autre côté de la barrière. Une conversion, en somme.

#### *Reconversion de soi*

Que se passe-t-il lorsqu'on passe d'un état à un autre ou d'un mode vie à un autre ? De jeune vivant au foyer parental qui rentre le soir sans penser à se préparer un dîner parce les parents, les mères plus souvent, l'ont fait; sans se soucier des vêtements à laver, du ménage à faire ou de la facture d'électricité à acquitter, du type de conversation qu'il faudrait tenir à table ou de l'heure où il doit se coucher; quelles transformations s'opèrent dans les comportements et la personnalité de ce jeune lorsqu'il se trouve à l'état d'adulte qui a son appartement, sa liberté, ses petits et ses grands soucis d'adulte, ses horaires de travail à respecter, tous les matins et les jours les repas à préparer, toutes les semaines les courses à faire, les draps à nettoyer et les chemises à repasser, les fins de mois à arrondir et le loyer à payer ? Que se passe-t-il lorsqu'on passe du statut de célibataire à celui de femme ou d'homme marié ou d'étudiant se destinant à la fonction d'enseignement à celui d'enseignant en exercice ? Dans toutes ces situations, il s'opère un processus de mutations, plus ou moins profondes, qui, progressivement, affectent toute la personnalité, les façons de se voir et de concevoir, d'être et de se comporter selon le nouveau contexte dans lequel on est inséré et les individus avec lesquels on vit ou travaille. En enseignement, ce sont les changements qui se produisent les premières années au contact de la réalité de la classe qui finissent par imprimer dans la personnalité de l'étudiant les traits de l'enseignant, du professionnel de l'éducation, en lui faisant prendre conscience de son rôle et des multiples exigences de ce rôle auxquelles il devrait faire face, dans certains cas seul, dans d'autres avec le soutien de la direction, l'appui des collègues plus anciens ou du conseiller pédagogique. Grosso modo, ces nouveaux traits de personnalité ont rapport avec la perception de soi, de ses capacités à faire le métier pour lequel il a été formé, à enseigner évidemment, mais surtout, à gérer la classe, à trouver en lui l'énergie pour persévérer, à remettre en cause, s'il le faut, l'efficacité de ses pratiques et à se corriger au besoin.

#### *Faire face à la classe seul*

L'une des premières choses que le nouvel enseignant a à apprendre, c'est de ne compter que sur soi dans certaines situations, notamment dans les cas d'indiscipline en classe, mais pas uniquement. Dans de tels cas, dit Cécile, il vaut mieux se débrouiller seule. La direction, rétorque Oriane, on ne la « voit presque pas ».

« Non, non, la direction c'est plutôt démerdez-vous. Une fois j'étais allée voir le sous-directeur, l'ancien sous-directeur, parce qu'il y avait un élève qui [...] jouait avec un briquet en classe et puis il y a eu deux trois trucs vraiment limite, il commençait à brûler la table et tout. [...] Il m'a dit bon, c'est à vous de vous débrouiller avec ça, et alors j'étais vraiment sciée quoi ». (Brigitte)



« Par exemple, si j'ai un problème, c'est pas le directeur qui va les reprendre. Il va être plutôt gentil avec eux et leur dire ce n'est pas grave, tu feras mieux la prochaine fois. Des choses comme ça quoi ». (Cécile)

« Ouais ! La direction, de toute façon, on les voit presque pas, à moins qu'il y ait un problème, quelque chose, ou bien qu'ils se présentent, puis voilà ». (Oriane)

L'apprentissage des ficelles du métier et l'insertion dans le groupe qui l'exerce ne suit pas un processus linéaire, invariable d'un individu à l'autre. Cela prend du temps parfois et cela dépend à la fois de l'expérience, des rythmes individuels et du degré de cohésion du groupe en question. S'il s'agit de collègues enseignant les mêmes matières et travaillant depuis un certain temps ensemble, l'intégration du nouvel enseignant peut être plus longue à s'effectuer, comme dans le cas de Mia.

« Je pense que, parce que c'était une bonne équipe, c'était difficile d'arriver dedans. J'ai mis, je pense peut-être une année à faire vraiment partie de l'école. [...] J'étais là dans la salle des maîtres, j'écoutais ce qui se passait, mais j'ai peu participé. Souvent ils font de soupers, je ne me suis jamais inscrite. Donc, ce n'est pas qu'on m'a mise à l'écart, mais [...] moi, [...] je me sentais à l'écart. [...] J'avais l'âge de leurs enfants pour certains, donc je n'étais pas super à l'aise, mais c'est venu petit à petit. Au bout d'une année j'ai commencé à participer aux discussions, mais c'est quand même finalement moi qui ai dû faire le pas ». (Mia)

#### *Prendre conscience de ses limites et de ses forces*

J'ai appris, dit Mia, que je n'étais pas ce que je croyais être, que je ne savais pas autant que ce que je pensais savoir, mais que je n'étais pas pour autant une mauvaise enseignante. J'ai dû travailler durement, apprendre à être plus humble et à accepter mes imperfections, et cela m'a rendue plus sûre de moi.

« Je ne peux pas tout savoir, ni être parfaite et exceptionnelle comme je voudrais bien l'être, que ce n'est pas pour autant qu'on est un mauvais enseignant si on ne peut pas tout, et que les ados, ils apprécient d'être guidés et d'être dirigés de manière relativement stricte. Moi, je sais que dans les classes, je ne suis pas très cool comme enseignante, j'aime bien qu'il ait un vrai silence et une vraie ambiance de travail. Ça, je l'ai appris. [Je croyais que] j'étais quelqu'un de beaucoup plus souple, je me rends compte que je le suis pas en fait. Et puis, en plus, que je laisse toujours des fautes de frappe dans mes textes, [...] et qu'il y a des questions auxquelles je ne peux absolument pas répondre [...]. Ça m'a remis l'orgueil où il fallait ! Disons que [...] ça a été vraiment un défi pour moi d'enseigner, d'apprendre quatre programmes différents, pour quatre niveaux différents, avec des ados qui ont 18 ans et qui en savent déjà beaucoup [...]. J'ai dû beaucoup bosser, ça m'a fait du bien et ça m'a rendue plus humble, mais, paradoxalement, plus sûre de moi ». (Mia)

#### *Avoir confiance en soi*

Ce n'est pas du jour au lendemain qu'on acquiert une confiance en ses capacités à faire la classe, ni toujours en accomplissant de grandes réalisations, mais dans bien des cas en découvrant de petites habiletés à



résoudre certaines difficultés, et en expérimentant ses trouvailles : utiliser, comme l'a fait Oriane, de la pâte à modeler ou le mime avec des adolescents de 17 ans. Et lorsque cela marche, lorsque cela aide à contourner la difficulté à laquelle on est confronté, on se relève un peu plus fort qu'auparavant, un peu plus rasséréné, plus confiant.

« Ça vient aussi de la confiance qu'on prend un petit peu dans l'enseignement. J'ai remarqué qu'il y avait des voies d'entrée [...] on peut s'envoyer droit dans le mur [ou] au contraire, ça se passe très bien. Je veux dire que j'ai utilisé de la pâte à modeler avec des élèves de 17 ans ! Pour faire des chromosomes. [...] J'ai utilisé des mimes, je les ai fait mimer des respirations cellulaires, des synthèses de protéines, et en les mettant en scène avec des tabliers à broderies, je veux dire, ça marche ». (Oriane)

C'est aussi, dit Sabrina, avec le passage du temps et en ayant des feedback, « des retours positifs » de la part des collègues et des élèves que les doutes se dissipent, qu'on devient confiant et l'on se sent à l'aise dans le métier qu'on exerce.

« Même si c'était un choix [l'enseignement] que j'avais fait très tôt [...], j'ai eu pas mal de doutes, j'ai douté de mon aptitude à le faire vraiment bien. Plus j'avancais, plus je me rendais compte que c'était possible, me sentant à l'aise et en ayant des retours positifs, que ce soit de la part des collègues, des élèves et des parents d'élèves, voir un peu comment on est perçu. Comme ça se passe bien, ça me met en confiance ». (Sabrina)

Ni l'assurance ni la confiance en soi ne sont cependant acquises une fois pour toutes. Il arrive, raconte Manuel, qu'on obtienne des résultats différents auprès de classes d'élèves comparables, qu'on ne comprenne pas bien pourquoi et qu'on se pose la question de l'efficacité de ses méthodes. Mais, même dans ces cas, conclut Manuel, on finit par rendre à César ce qui est à César, corriger ses erreurs sans s'imputer toute la responsabilité de l'échec, douter sans se laisser englober par le doute.

« Est-ce que mon enseignement est efficace ? [...] J'enseigne l'allemand dans deux classes parallèles de même degré, de même niveau et puis dans l'une j'obtiens de bons résultats et dans l'autre j'obtiens de mauvais résultats et puis je suis en train de m'interroger face à ça parce que je ne suis pas très à l'aise avec ça. J'arrive en ce moment à me dire que tout n'est pas que de ma faute, parce qu'en observant, je remarque qu'il y a un certain nombre de raisons qui sont un peu indépendantes de moi, mais il y a certainement une série de raisons qui dépendent aussi de moi. Je suis en train de réfléchir à ça pour que ça ne se reproduise plus. Si je me retrouve dans une classe comme celle-là, qu'au moins les erreurs de mon côté ne soient pas reproduites, de cette façon-là ». (Manuel)

Si cette reconversion de soi s'opère concomitamment au développement de compétences professionnelles proprement dites, elle ne doit toutefois pas aboutir à une dénaturation de soi. Comme le dit Mia, il faut accepter le changement qui s'effectue en soi sans pour autant oublier ce qu'on est et qui on est. Il faut apprendre à faire son métier non pas en imitant un autre, mais à le faire à notre manière : « Ce que j'ai appris surtout, c'est



que ce qu'il faut, c'est être soi-même, pas vouloir être comme le prof que j'avais vénéré, adoré au gymnase. Ça, j'ai mis un moment aussi pour comprendre » (Mia).

### **Développement de compétences professionnelles**

Les travaux de recherche et les politiques éducatives de ces dernières années ont défini ou fait la promotion d'un certain nombre de compétences que les enseignants mobilisent, ou devraient mobiliser, dans leur travail quotidien. Certaines de ces compétences sont acquises en partie durant la formation initiale et développées, mises à jour ou renouvelées tout au long de la carrière. D'autres compétences d'ordre pratique se forment au contact de la classe, des élèves et de l'environnement scolaire au sens large. Les entretiens analysés, on en a eu déjà un aperçu plus haut, montrent combien les nouveaux enseignants ont été frappés par la diversité des élèves, de leurs besoins et de leurs rythmes d'apprentissage, et combien ils avaient senti la nécessité de s'y adapter s'ils voulaient exercer convenablement leur métier. S'adapter aux élèves – et apprendre à les écouter pour ce faire –, telle est la compétence première pour les sept enseignants interrogés. Du reste, ces enseignants disent avoir été dans la nécessité de développer également des habiletés d'ordre organisationnel, des stratégies pédagogiques, des routines ou des techniques d'enseignement, leur capacité à s'intégrer à une équipe disciplinaire et à solliciter, en cas de besoin, le soutien de la direction ou de collègues plus expérimentés.

#### *S'adapter aux élèves et les écouter*

Quand on est débutant en enseignement on a peur non seulement de manquer de temps pour enseigner ce qu'on a à enseigner, mais également de ne pas être prêt, de manquer de matière pour le temps dont on dispose. On a peur de ne pas avoir assez à dire, d'avoir l'air de quelqu'un qui ne possède pas suffisamment sa discipline. On a peur du vide, du temps mort propice aux situations d'indisciplines en classe. C'est pourquoi on se prépare pour avoir quelques semaines d'avance, une marge de rabatement en quelque sorte. Si on se rend compte, dit Brigitte, que les élèves ne suivent pas, on peut ralentir, répéter, donner davantage d'exercices.

« J'avais toujours deux semaines d'avance et, puis, je réajustais [...]. J'avais tendance, au début, d'aller un peu vite, et puis les élèves m'ont dit que j'allais un peu vite. Donc, [...] j'adaptais, je donnais des exercices supplémentaires, ou des choses comme ça. Je répétais un peu plus les choses au début de chaque leçon, j'essayais de donner des exercices que je faisais moi, parce que justement, on avait des livres [...], je faisais en plus des exercices supplémentaires ». (Brigitte)

Il arrive, parfois, que les élèves ne maîtrisent pas suffisamment les bases d'apprentissage qui leur permettent de suivre le programme. Il arrive aussi que les nouveaux procédés didactiques ou pédagogiques soient



moins efficaces pour ce qu'on a à enseigner. Dans de tels cas, souligne Cécile, on doit renforcer les bases, revenir, si nécessaire, aux anciens moyens d'enseignement, aux procédés pédagogiques et didactiques qui ont fait leur « preuve ».

« Le premier chapitre que j'ai fait [du manuel de maths], je me suis rendu compte que les bases, qu'ils auraient dû avoir, étaient pas acquises et qu'il a fallu adapter. J'ai repris des choses de 7<sup>e</sup> année, étant donné que j'étais avec des 8<sup>e</sup> pour pouvoir avancer et pour aller plus loin. C'est vrai que j'avais tout bien préparé et, en même temps, ça m'a rassuré, ça m'a pas été inutile, mais j'ai dû, au fur et à mesure, aller rechercher ailleurs, et c'est vrai que j'utilise pas mal les anciens moyens pour avoir des exercices qui sont un peu plus suivis et un peu mieux construits que les moyens qu'on a maintenant ». (Cécile)

Si l'adaptation aux élèves est nécessaire, elle est rarement réussie d'emblée, mais graduelle, rythmée, aux dires de Cécile et Brigitte, par l'équilibre qui s'opère entre savoirs et relations, entre autorité et écoute. Pour Cécile, l'établissement d'une relation de confiance avec les élèves, des adolescents « encore très liés à la personne », constitue une importante composante de la situation d'enseignement et d'apprentissage.

« Il faut beaucoup écouter les élèves, ils ont souvent des questions qui nous semblent bizarres, où on ne comprend pas le problème, mais en les écoutant on arrive à voir ce qui joue pas et à aller de l'avant avec eux. Je pense que c'est important de pouvoir lier, [...] construire une relation avec eux pour pouvoir leur enseigner quelque chose. Ils sont à un âge où ils sont encore très liés à la personne plutôt qu'aux choses qui sont enseignées ». (Cécile)

S'adapter aux élèves signifie aussi, selon Brigitte, enseigner autrement, écouter, varier, bien préparer ses cours, se mettre à la place des élèves pour anticiper leurs difficultés et y remédier.

« Pour moi la matière, ça dépend des classes, ça dépend des niveaux. C'est clair que dans le raccordement<sup>4</sup>, au début de l'année, je voulais absolument transmettre et tout, et puis j'ai remarqué que j'étais devant un mur. Il fallait trouver autre chose, il fallait travailler en groupe, il fallait varier et tout ça. Et puis, j'ai toujours dit que j'étais prête à les écouter. [...] Je leur ai toujours dit que s'ils avaient des problèmes, ils pouvaient venir me parler. [...] Je suis très centrée sur les élèves, je ne sais pas si c'est une qualité ou pas [...]. Voilà. Et j'essaie vraiment de faire un effort, je pose des questions chaque fois : est-ce qu'ils vont comprendre ça, quelle manière est la mieux. [...] Je passe des heures et des heures à préparer ». (Brigitte)

La faculté de s'adapter aux élèves et de les écouter semble, donc, une des premières qualités dont cherchent à se doter les enseignants dès leur entrée dans l'enseignement secondaire. C'est que s'identifiant souvent à leurs disciplines d'enseignement, les débutants du secondaire découvrent la résistance des élèves aux disciplines scolaires. Leurs

---

4. Classes de transition.



attentes préalables sont disciplinaires, mais le monde réel, celui de la classe ne l'est pas. L'enseignement apparaît alors, aux yeux de Cécile, comme une vocation, un don de soi.

« Il faut vraiment aimer la relation avec les élèves, il faut avoir le désir de transmettre quelque chose, il faut vouloir construire quelque chose avec eux. Je ne pense pas que tout le monde a la capacité, ce qu'il faut pour devenir enseignant. Ce n'est pas donné forcément à tout le monde ». (Cécile)

En revanche, pour Laurence, si l'on doit écouter les élèves, il faut, en même temps, se tenir, rester solide, ne pas succomber au sentiment de culpabilité, observer une distance par rapport à ce qu'ils peuvent dire, garder une confiance en soi pour ne pas être secoué par leurs attaques désobligeantes. Et si les élèves n'obtiennent pas tous de bons résultats scolaires, ce n'est pas toujours la faute aux professeurs. Ils ont une part de responsabilité dans cet état de choses.

« Ouais, il faut être solide. Je pense qu'il faut avoir confiance en soi, pas confiance sur le fait d'être capable d'enseigner, mais confiance en soi d'une manière générale. De s'estimer et de se dire, parce qu'on est exposé à 100%, il ne faut pas qu'on soit sensible à des choses comme : Madame, vous avez une auréole sous le bras ! Mais, Madame, vous avez toujours le même pull ! Ou, au contraire : ah, Madame, ils sont beaux vos cheveux aujourd'hui ! Bon, là c'est plutôt agréable. Mais peut-être des choses comme ça et aussi des choses du style : ils n'apprennent pas, et est-ce que c'est de ma faute ? Quand on commence à se dire : oh lala, c'est ma faute, ils apprennent rien. Donc il faut être assez solide pour dire : non, je fais mon travail comme il faut, si ça se passe pas comme ça devrait [...], j'ai peut-être une part de responsabilité, mais c'est peut-être pas que moi qui suis nulle ». (Laurence)

Enfin, pour Manuel comme pour d'autres, les besoins des élèves ne sont pas seulement d'ordre scolaire. Certains d'entre eux se débattent contre des problèmes familiaux, comme la maladie ou la mort d'un proche. Des problèmes qui ont des répercussions sur leur concentration et leur apprentissage. C'est pourquoi le professeur doit rester attentif pour déceler les souffrances de ceux qui souffrent « ne serait-ce que pour les relayer vers le médiateur scolaire ».

« Je suis à l'écoute. Si les élèves ont un problème ou une difficulté, je pense qu'ils se sentent à l'aise pour venir m'en parler en privé et, puis, on peut emménager des conditions particulières. Ça m'est arrivé de laisser deux élèves sortir parce qu'il y avait une situation difficile et ils avaient besoin de discuter parce qu'ils venaient d'apprendre qu'une personne allait prochainement décéder du cancer ou des choses comme cela assez violentes. Donc là, je les envoie faire un tour, elles restent dans le périmètre scolaire. [...] Je ne suis pas seulement là pour leur donner de la matière, et les aider à apprendre, mais, s'il y a un problème, je peux être un tout petit peu à l'écoute, ne serait-ce que pour les relayer vers le médiateur scolaire ». (Manuel)



### *Développer des stratégies pédagogiques et des compétences organisationnelles*

La préoccupation qui vient en second lieu dans le discours des nouveaux enseignants interrogés est celle de trouver des stratégies appropriées pour suivre et tenir la nécessaire discipline en classe.

Aux yeux de Sabrina, il n'y a pas de façon de faire valable dans toutes les situations. Pour cette enseignante, il existe « deux cas de figure » ou deux types d'activités : celles qui forcent à bâtir ses interventions à partir de ce qui est déjà là, de plans préétablis et d'objectifs prédéfinis, et celles qui partent d'un questionnement à propos de ce que les élèves devraient apprendre, selon l'enseignant. Dans le premier cas, l'enseignant doit rappeler les objectifs d'apprentissage prédéterminés dans le programme et les tester, être attentif au progrès que font les élèves, travailler dans le court terme, s'accommoder des aléas du court terme, tout en restant prêt à revoir ses stratégies.

« On va suivre un programme qui est clairement établi, soit par le fascicule que les élèves ont à disposition, ou une planification qui a été faite et qu'on a distribuée en début d'année, je pense à la conjugaison, par exemple. [...] Honnêtement, pour chaque leçon, je ne passe pas trois heures à me dire : quel est l'objectif, etc. On est dans une dimension où il y a un thème de base avec des exercices à faire, ça va changer selon comment les élèves avancent, comprennent. Ça, je dirais que c'est presque un travail que je fais à court terme, d'une semaine à l'autre. Ou je regarde aussi en fonction de leur taux de compréhension, l'avancement, etc., et puis je réadapte après, à chaque fois. Et puis les objectifs, ils sont définis. Ce sont des objectifs généraux [...] définis à un moment donné au début, et puis on avance dans la matière et je ne me repose pas la question pour à chaque leçon ». (Sabrina)

Dans le second cas, celui de la portée anticipée de l'enseignement à long terme, Sabrina construit ses cours sur la base de ce qu'elle souhaiterait que ses élèves apprennent et retiennent de la matière qu'elle enseigne. Ce sont ce questionnement et cette manière d'envisager les apprentissages scolaires des élèves dans le temps qui donnent une cohérence à la formation, selon cette enseignante.

« Il y a d'autres types d'activités où, justement, là, je pars vraiment de cette idée de qu'est-ce qu'il leur faut, qu'est-ce que j'aimerais qu'ils soient vraiment capables de faire ou de retenir de cette manière-là et je construis l'activité vraiment en fonction de ça. Là, je parle surtout de l'histoire. Ou alors en français, par rapport à tout ce qui concerne l'expression, la compréhension de texte, où là, pour chaque leçon, il faut se dire au départ : bon voilà, je veux que cette notion passe [...]. C'est une activité à long terme qu'il faut vraiment préparer à long terme aussi pour que la progression soit cohérente. Donc, il y a vraiment ces deux cas de figure possibles ». (Sabrina)

Si l'enseignant a le devoir d'écouter ses élèves et de trouver les moyens de s'y adapter, ces derniers ont l'obligation de la discipline et de la tenue exigée à l'école. La pédagogie est née d'un besoin d'ordre (Gauthier, 2005). Sans ordre dans la classe, sans l'écoute de l'enseignant,



il n'y a pas d'apprentissage possible. Ce principe fondamental, les nouveaux enseignants en prennent conscience dès les premiers jours à l'école. Pour le faire respecter, ils expérimentent des façons de faire empruntées ou puisent dans leur réservoir d'expérience. Appliquer de « petites techniques », observe Laurence, ou « regarder les élèves dans les yeux » en songeant à des choses méchantes sans être soi-même méchant, note pour sa part Cécile, ce sont des exemples des stratégies, des routines ou des trucs du métier qu'on découvre ou qu'on met au point pour tenir la bride à une classe agitée ou pour mettre aux pas les élèves récalcitrants à l'ordre.

« J'ai des petites techniques que j'applique. Je rentre toujours d'abord, je les fais rentrer et puis je les regarde, comme ça je suis à mon poste et je peux voir ce qu'ils font. Avant, je les laissais rentrer avant, mais ça marche pas [...]. Je suis là, je les laisse rentrer, ils restent debout, c'est la mode maintenant. Je leur dis : good morning ! Ils doivent me répondre good morning, sinon, ils se font taper sur les doigts, ce n'est pas poli, ils doivent répondre à la maîtresse quand elle dit : good morning ! C'est des choses que je ne faisais pas avant, et j'ai vu la différence. Chaque fois on reprend, on reprend, on leur montre qu'on n'est pas d'accord et ils finissent par faire comme on veut ». (Laurence)

« Un des conseils qu'on m'a donné est de regarder les élèves dans les yeux, de pas s'adresser à la classe en particulier. Même si c'est ça, de toujours cibler quelques élèves. C'est vrai qu'en faisant ça, ça marchait vraiment très bien. Et puis un autre conseil que j'ai eu il y a pas longtemps, parce que j'avais du mal avec des élèves qui répondent tout le temps, c'est de les regarder d'un regard méchant, en tout cas en pensant des choses méchantes sur les élèves, pas en les disant, et ça les calmes. C'est impressionnant ». (Cécile)

Pour ménager ses forces sans nuire à l'apprentissage et à l'épanouissement des élèves, le nouvel enseignant, constate Mia, doit développer sa capacité à anticiper, à partir des éléments de sa situation, les conséquences de ses actions, rationaliser l'organisation de son travail, supprimer les effets potentiellement négatifs de ses gestes sur élèves.

« Des fois [il vaut] mieux anticiper, parce que j'ai cinq classes. Comme une andouille, je me retrouve à corriger 80 copies parce que j'ai mis tous les travaux sur la même semaine, ce genre de choses. Oui, [il faut] des compétences organisationnelles. [...] Et puis, dans les compétences relationnelles aussi, je pense que je peux être blessante parfois, pour des élèves, celui, justement, qui s'est senti tellement attaqué avec son 23/4. Je me dis : mais est-ce qu'il fallait vraiment lui mettre ce 23/4. De toute façon, il est tellement faible, de toute façon ça passe pas, est-ce que vraiment un 23/4 c'est indiqué, un 31/4 c'est plus indiqué pour l'estime de soi, alors c'est des questions [que je me pose] ». (Mia)

En conclusion de cette première partie, on peut retenir, en ce qui concerne la cohorte de sept enseignants dont les propos sont analysés ici, les points suivants :

- L'accès à la formation initiale dispensée par la haute école pédagogique et au métier d'enseignant se fait assez tardivement et après une



certaine expérience professionnelle, la plupart du temps en enseignement, parfois dans un autre secteur d'activité.

- Une partie des enseignants interrogés ont accédé à leur poste l'année même d'obtention de leur diplôme professionnel. Les autres ?uvraient déjà dans ce domaine au moment de leur certification.
- Certains nouveaux enseignants apprécient les cours théoriques de psychopédagogie du programme de formation initiale de la HEP, d'autres portent des jugements nuancés, quelquefois un peu négatifs, sur cette composante de leur cursus. Tous cependant soulignent l'apport des stages pratiques et des didactiques des disciplines dans leur préparation à l'exercice de leur profession.
- Le passage d'une représentation qu'on peut qualifier de romantique de la profession enseignante à une conception plus réaliste se produit progressivement au travers d'une série de changements qui s'opèrent sur soi et sur son environnement, par la maîtrise graduelle de compétences pédagogiques, didactiques et organisationnelles, et par la découverte des différentes facettes du métier qu'ils exercent.
- La formation initiale a un impact important sur les conceptions qu'ils se faisaient de l'enseignement et sur les attentes qu'ils nourrissaient vis-à-vis d'eux-mêmes et de leurs capacités, de même que sur celles qu'ils entretenaient à l'endroit des élèves. Cette formation les a en somme rendus plus réalistes, les a poussés à être moins exigeants et à se centrer davantage sur les besoins sociaux et les rythmes d'apprentissage des élèves que simplement sur la matière à transmettre.
- Les nouveaux enseignants apprennent à devenir de vrais enseignants en se faisant confiance dans des situations qui remettent en cause leur santé psychologique, en se protégeant du regard scrutateur, exigeant, sarcastique ou malveillant de leurs élèves ou parfois collègues. Ils troquent peu à peu leur peau d'étudiants ou d'apprenants enseignants pour endosser prudemment et graduellement celle de professionnels à l'écoute de leurs élèves, et en développant des attitudes et des habiletés qui leur permettent d'accomplir leur mission, de soutenir, autant que possible, des adolescents en besoin de reconnaissance, de les instruire et de les éduquer.

## Profil d'insertion et identité professionnelle

Des propos recueillis auprès des sept nouveaux enseignants se dégage une image, plus ou moins nette, de la manière dont se fait l'insertion au monde de l'enseignement. L'insertion y apparaît tantôt comme un chemin relativement connu de celui ou de celle qui le parcourt, tantôt comme un sentier, un lagon, avec des descentes et des raidillons, ci et là une rampe, une halte, quelqu'un, un collègue, une idée, un conseil qui permet aux pas hésitants de retrouver une certaine adhérence à l'objectif poursuivi, de tenir bon devant les incertitudes et les peurs de la confrontation de la



classe. Un chemin que chacun franchit selon un rythme personnel, qu'on peut emprunter et y demeurer une partie de sa vie ou, à l'inverse, le quitter à quelque intersection, là où les difficultés paraissent insurmontables, là où on se rend compte qu'on n'est pas bien chaussé pour continuer, qu'on est déçu de soi et de ses capacités, des élèves ou de l'ambiance de l'école, que le risque est grand d'y laisser sa santé ou de ne pas être à la hauteur de la mission qu'on a choisie d'accomplir.

On peut dire, en d'autres termes, que l'insertion des nouveaux enseignants se profile sur un continuum à deux extrémités, l'une et l'autre caractérisées par le sentiment d'être ou de ne pas être à sa place dans l'enseignement et désirant y rester ou l'abandonner, par le plaisir ou le déplaisir qu'on y éprouve, par la détention ou non d'une tâche convenant à ses attentes, par les rapports harmonieux, conflictuels ou ténus qu'on a avec la direction, les collègues, les élèves et les parents d'élèves, par la perspective ou le manque de perspective de carrière, le nombre d'écoles et de classes dans lesquelles on enseigne, par les caractéristiques socioculturelles et psychosociologiques de ses élèves, et par sa capacité à tenir ou pas devant les exigences du métier et les nombreux éléments de stress qu'il comporte.

### **Profils d'insertion**

De manière tout à fait provisoire, et sans prétention de rendre compte de la richesse de l'information que fournissent les sept entretiens et de la sinuosité des itinéraires, on peut esquisser deux profils d'insertion professionnelle représentant les deux extrémités du continuum. Entre les deux, il reste une gamme de possibles.

#### *L'insertion comme une galère*

En sous texte, ce profil est celui de la souffrance, de la déception, de la frustration ou de l'attente sans grand espoir, souvent étouffées par un rire, une hésitation, un silence, un arrêt d'enregistrement, des euh et des quoi pour gagner du temps. Dans le discours explicite, le profil correspond à des faits qui s'accumulent tout au long du parcours de l'enseignant débutant : des remplacements, une tâche minimale d'enseignement et l'incertitude du lendemain, une multiplicité d'établissements et de classes, une diversité d'élèves, de groupes d'élèves en difficultés, de mauvaises expériences et de mésententes avec les directions des écoles, l'incapacité ou l'impossibilité de nouer des liens avec les collègues. En somme, un parcours sinueux et instable où les moments d'insatisfaction pèsent plus lourd que les réalisations et le plaisir qu'on récolte dans son travail.

Le cas de Brigitte correspond assez bien à ce profil. Licenciée en économie, Brigitte a eu une première expérience dans l'entreprise privée avant de prendre une année sabbatique à l'étranger. De retour en Suisse, et après l'accouchement d'un premier enfant, elle se met en quête de travail. Elle fait des remplacements dans des écoles au cours desquels elle prend goût à l'enseignement et décide de s'inscrire à la HEP. C'est ainsi



qu'elle a fait, à 38 ans, son entrée dans l'enseignement. Elle a eu sans trop de peine un premier contrat, un temps partiel qui rétrécira comme une peau de chagrin au fur et à mesure que le temps passe. Et plus le temps passe, plus les horizons se referment.

« Le premier [travail], c'est vite vu, j'ai été placée là par la HEP pour faire des stages, après ça, ils m'ont gardé une année, ensuite [...] j'ai fait trois ans [dans un autre établissement] et puis le directeur il me disait toujours combien d'heures je voulais, je lui ai dit quelques heures, je lui ai dit 8 heures, il m'a dit non, je ne peux vous en donner que 6, j'ai dit 6 ça me va aussi. Et puis je redemandais un mois après, c'en est où, il me disait ben ça sera peut-être 4-5 puis, après ce sera 3-4. Pour finir, il a dit « oh, je ne sais pas, peut-être pas, je sais pas ». Ça a fini un peu en queue de poisson. Il a même pas eu le courage de me dire « ben écoutez, voilà, ma foi, suite aux réductions budgétaires, j'ai plus de place ». Ouais, ça a fini vraiment en queue-de-poisson ». (Brigitte)

Sous les propos de Brigitte sourdent une certaine amertume, une déception que les mots ne parviennent pas voiler et un sentiment de révolte à peine contenu vis-à-vis des vicissitudes du travail et le poids des rapports conflictuels qu'elle a eus avec les directions des établissements où elle a eu l'occasion d'enseigner.

« J'avais plus envie, et puis j'avais pas du tout les vues du directeur, j'avais pas du tout sa manière d'être et de diriger, donc ça m'a pas poussé à postuler pour des remplacements dans ce collège-là. Et puis, j'ai fait quelques remplacements [dans un autre établissement] ». (Brigitte)

Pourquoi en est-il ainsi ? Brigitte évoque la raison économique : certaines écoles préfèrent embaucher de jeunes stagiaires de la HEP qui leur coûtent moins cher. Mais cela, dit-elle, n'est pas sans conséquences sur l'environnement de travail et sur la mission même de l'école.

« A au lycée en bas, on a un peu l'impression d'être de la marchandise. Ils préfèrent prendre des stagiaires de la HEP, parce que, [...] évidemment, ils les paient moins. [...] C'est clairement la stratégie quoi, c'est impressionnant. Les profs se plaignent, les autres profs, ils disent « mais on en a marre de voir toujours des autres personnes » et ça met pas une bonne ambiance, quoi. Il n'y a plus de transmission de savoir, les gens changent tout le temps ». (Brigitte)

La raison économique n'est cependant pas seule en cause. Il y a quelque chose que les propos tenus par Brigitte suggèrent ou taisent. A plusieurs reprises, l'interviewer lui a posé la question sur son travail, les premiers jours à l'école, les premières leçons qu'elle a données. Elle a toujours esquivé la réponse par un rire, un silence, un mot d'esprit ou, plus souvent, en parlant d'autres choses. Le profil d'insertion de Brigitte est en quelque sorte atypique parmi ceux des six autres nouveaux enseignants interrogés.

#### *L'insertion comme passage en douceur*

A l'autre opposé, on peut parler d'une insertion qui se fait plutôt en douceur, sans jamais être tout à fait exempte de souffrance ou d'incertitude. Plusieurs indicateurs s'accumulent et se conjuguent pour donner ses



traits marquants à ce profil : travail souvent exercé dans un seul établissement, une pleine tâche d'enseignement, des classes d'élèves sans difficultés d'apprentissage ou de comportement, des rapports non conflictuels avec la direction, une confiance en soi et en sa capacité d'écouter et de se faire écouter par ses élèves, de s'adapter à leurs rythmes d'apprentissage et de répondre à leurs besoins sociaux, d'établir des liens avec les collègues et de trouver du soutien en cas de besoin. En somme, un parcours plus droit et plus stable où les moments de plaisir et les réalisations satisfaisantes sont nombreux et ceux d'incertitude et de déplaisir n'effraient pas.

Plusieurs des enseignants interrogés correspondent, dans des mesures variables, à ce profil. Donnons l'exemple de Cécile et de Sabrina.

Dès l'école primaire, Cécile voulait être enseignante. Elle est arrivée par choix à la profession et l'enseignement est sa voie, dira-t-elle, même si les obligations familiales pourraient la contraindre à prendre des congés pour élever ses enfants. A 26 ans, elle est à sa deuxième année d'enseignement. Elle a eu une pleine tâche dès sa première année. Cécile possédait déjà un brevet d'enseignement et avait fait plusieurs remplacements, d'une assez longue durée, avant de s'inscrire à la HEP<sup>5</sup>. Comme la plupart des enseignants interrogés, Cécile enseigne plusieurs matières.

« Etant donné que j'avais des branches scientifiques, j'avais plus de chance [...] que pour les branches littéraires. Donc, j'ai postulé [...], j'ai fait un entretien [...] j'ai été engagée. Ça a été très rapide. [...] J'ai pas mal de branches à enseigner cette année. J'ai dû me démener un petit peu plus pour pouvoir faire mes cours... En prenant un 100%, je ne m'attendais pas à ce que ça me prenne autant de temps. J'ai demandé moins l'année prochaine étant donné qu'il y aura un bébé, mais même sans le bébé, j'aurais demandé moins que 100%. Je ne me rendais pas compte de la charge de travail, j'ai vraiment l'impression de ne pas m'en sortir ». (Cécile)

Cécile s'est tout de suite sentie à l'aise dans son milieu d'exercice et s'est facilement intégrée au corps enseignant de son école. Dès la première séance de travail avec les professeurs qui enseignent dans les mêmes branches qu'elle, Cécile prend conscience qu'elle peut exprimer ses opinions et, déjà, « faire ses marques ».

« On s'est [Cécile et les quatre recrues de l'année] tout de suite trouvés une place. De toute façon, j'enseigne en maths et on est trois à enseigner les maths, je ne prenais vraiment pas la place à personne [...]. Je n'ai pas vraiment de problème à m'intégrer dans un corps enseignant. Je suis quelqu'un de très volontaire, je fais beaucoup de choses en plus, ça passe toujours bien. Donc c'est vrai que, même là, il faut prendre le temps de faire ses marques.

5. Parce qu'elle détenait déjà un brevet d'enseignement, cet enseignante a bénéficié d'équivalences pour décrocher en une année le diplôme de la HEP.



J'étais étonnée que, après la première séance des maîtres, [...] j'ai vu que je pouvais [...] déjà dire clairement ce que je voulais, ce qui jouait, ce qui jouait pas. Donc, je me suis sentie très vite à l'aise en étant ici ». (Cécile)

On l'a noté dans la première partie de cette analyse, au cours de sa formation, Cécile a été marquée par un incident survenu à l'occasion de son stage pratique. Cet incident, qui a rapport avec la tenue de la discipline en classe, lui avait fait découvrir un certain décalage entre les cours de la HEP et les exigences qu'imposent les réalités de l'enseignement, mais cette découverte ne l'a pas découragée. Cécile a tenu le coup grâce à sa ténacité, à sa capacité de s'affirmer et de s'adapter, mais aussi, on l'a vu dans la première partie de ce texte, grâce au soutien que lui ont apporté les didacticiens de la HEP durant sa première année d'enseignement, notamment dans des matières, comme la physique, où elle manquait de préparation. Ce soutien et l'expérience tirée de ses remplacements ont constitué des atouts dans son insertion professionnelle.

Le parcours de Sabrina s'insère en contrepoint au profil de Cécile. Comme Cécile, son choix du métier s'est dessiné assez tôt, elle s'est « toujours sentie à l'aise en milieu scolaire », et a fait la rencontre d'enseignants qui lui ont « donné envie de faire ce travail ». Comme Cécile, elle accède facilement à son premier poste pendant qu'elle est encore en formation. Elle fait ses premiers pas dans l'enseignement en toute douceur. Elle passe d'un contrat au suivant sans être obligé de suivre toute la procédure administrative.

« La première année, j'ai fait des stages ailleurs. Ensuite, j'ai fait un dossier de postulation pour ici, la deuxième année HEP. J'ai envoyé une lettre de motivation, un CV, etc. Et puis, ici, bon j'étais employée à 60% à peu près, avec une maîtrise de classe. 60% était le maximum autorisé. [...] Finalement, ça c'est donc fait facilement pour la suite, puisque j'étais sur place. [...] Après, on ne m'a pas demandé de refaire le côté administratif, on m'a pas demandé de refaire un dossier ou une lettre pour m'embaucher. Ça s'est passé oralement avec mon directeur et après on m'a fait signer un contrat d'enseignement provisoire. Je suis toujours sous ce contrat actuellement et là, maintenant, j'ai fait une demande de nomination. Voilà, ça c'est passé comme ça, c'était vraiment facile ». (Sabrina)

C'est au cours de sa deuxième année de formation initiale que son insertion dans le métier débute, « gentiment, ou petit à petit », dit-elle. Comme Cécile, Sabrina bénéficie, au cours de sa transition, du soutien des formateurs de la HEP. Elle le sollicite même et demeure attentive aux commentaires que les collègues ou les élèves font sur son travail.

« Je pense que ça a commencé pendant cette deuxième année, gentiment, ou petit à petit, même si pendant cette deuxième année [...] les didacticiens viennent faire des visites, on se sent encore en formation, mais aussi je considère que je le suis encore, [...] des gens viennent, qui font des commentaires, qui analysent comment se déroule les leçons. Après, ça ce ne se fait pas, mais j'ai tendance à le faire moi-même. J'ai toujours demandé aussi aux élèves de m'évaluer en fin d'année, je continue à le faire ». (Sabrina)



Gentiment et petit à petit se forme en elle le sentiment d'être faite pour le métier. Même si elle a eu quelque doute sur ses aptitudes à l'enseignement, ce choix qu'elle a fait tôt dans sa vie se confirme par les commentaires positifs qu'elle obtient de ses collègues, des élèves et des parents.

« C'est vrai que ça a commencé durant la deuxième année. Finalement, la première année après avoir reçu mon diplôme, je crois que je peux dire que je me suis vraiment sentie enseignante. [...] J'ai senti ça. [...] Même si c'était un choix que j'avais fait très tôt, [...] j'ai eu pas mal de doutes, j'ai douté de mon aptitude à le faire vraiment bien. Plus j'avancais, plus je me rendais compte que c'était possible, me sentant à l'aise et en ayant des retours positifs, que ce soit de la part des collègues, des élèves et des parents d'élèves [...], ça me met en confiance ». (Sabrina)

Par-dessus tout, Sabrina aime son métier, aime ses élèves. Même s'il lui arrive d'être excédée par les comportements de ses élèves, l'affection qu'elle a pour eux lui donne assez de dynamisme pour continuer à « être là » et les aider.

« Je pense que j'aime vraiment ce que je fais. C'est la première chose. Et je pense que ça se perçoit. Les élèves, la plupart du temps, nous observent, nous scrutent nos moindres faits et gestes. Je suis quelqu'un d'assez enthousiaste et dynamique. J'aime faire ce travail, donc j'arrive avec de l'énergie, de l'envie et d'être là et d'aider les élèves, de les encadrer. J'aime les élèves, j'aime vraiment travailler avec eux. Bien entendu, ce sont des adolescents et il y a des moments où on voudrait les jeter par la fenêtre ». (Sabrina)

Non seulement elle apprécie son travail d'enseignante, l'éveil qu'il suscite en elle, les occasions qu'il lui offre pour réfléchir et renouveler ses connaissances, mais également l'enrichissement humain que lui apporte sa participation aux activités sportives et culturelles extrascolaires.

« J'aime aussi les matières que j'enseigne. [...] En enseignant soi-même, on augmente ses connaissances et ses savoirs, on creuse certains domaines, on réfléchit à la manière la plus appropriée d'amener ça aux élèves avec des activités. Ce qui me plaît dans ce travail, c'est tout ce qui va avec la vie de l'école. Donc les activités culturelles extrascolaires, les camps de ski, les spectacles, les activités qu'on peut organiser. Je me suis investie rapidement dans la vie du collège, que ce soit avec les enseignants ou les élèves, organiser les différentes choses qui font partie de la vie d'un établissement, c'est aussi ça qui me plaît beaucoup ». (Sabrina)

Pourtant, l'école où enseigne Sabrina est secouée par un « grave problème de mobbing », selon son expression. Une ambiance de harcèlement moral qui a eu des répercussions sur les relations entre les personnels nécessitant l'intervention de la commission scolaire dont les décisions ont été contestées par « la majorité du corps enseignant ». Le conflit n'est pas terminé. Mais cela ne décourage pas pour autant cette enseignante qui persiste à avoir foi dans la profession qu'elle a choisie.

Cela veut dire, enfin, que le sentiment de faire partie d'un corps professionnel n'est pas tributaire d'un seul facteur. Que les enseignants agissent comme des acteurs rationnels, soupèsent les éléments de leur



situation, supputent les gains et les pertes, les plaisirs et les souffrances et, ce faisant, se forgent une idée de ce qu'ils sont, de ce qu'ils veulent et peuvent faire, et de leur capacité à le faire. Parfois, comme se fut le cas de Sabrina, on est « à deux doigts de claquer la porte ». Mais, quand on fait le compte, on est content, dit-elle, de ne pas « l'avoir fait ». Pour tout dire, le trait dominant du profil de ces enseignants qui accèdent en douceur à leur métier, est le parfum de bonheur qui imprègne leur discours.

#### *Entre les deux*

Entre les deux profils opposés esquissés ci-dessus, entre l'insertion professionnelle vécue comme galère et une entrée benoîte dans le monde de l'enseignement, il y a d'autres possibles, d'autres parcours qui, par ailleurs, ressemblent davantage à ceux de Céline et de Sabrina qu'à celui de Brigitte. C'est le cas d'Oriane, Manuel, Mia et Laurence.

Oriane dit avoir accédé un peu par hasard à l'enseignement. Elle travaille dans trois établissements, dont un centre de formation professionnel. Elle a du plaisir à faire son métier et elle l'exercera aussi longtemps qu'elle tire une satisfaction de cet exercice.

« J'ai rien fait [pour trouver du travail]. Au lycée, on m'a contactée parce qu'il manquait quelqu'un pour trois heures. Donc à ce moment-là j'étais sur trois établissements. J'ai accepté ça en dépannage, je ne cherchais pas, je n'ai pas postulé. Pour la formation professionnelle, celle-là oui, j'ai postulé parce que je la voulais. [...] Donc, j'ai eu la chance de l'obtenir. Mais c'est aussi un peu le hasard, [si] j'arrivais deux ans après, elle était prise par quelqu'un d'autre. [...] Je me sens tout à fait libre de faire autre chose. Je ne me projette pas dans 5 ans, 10 ans, pour l'instant je sais que j'ai du plaisir. Si je me rendais compte que vraiment j'en ai assez, j'essaierais de changer, dans la mesure du possible ». (Oriane)

Manuel travaillera « un bon moment » encore dans l'enseignement, du moins jusqu'à ce qu'il découvre un domaine qui le « passionne » et que sa passion soit assez forte pour l'amener à changer de métier.

« Je me vois travailler dans ce domaine là encore un bon moment, jusqu'à peut-être qu'il y ait quelque chose d'autre qui me passionne que j'ai envie de découvrir, suffisamment fortement pour quitter l'enseignement peut-être pendant un temps, je ne sais pas. Mais c'est vrai que je me vois faire les années qui viennent dans l'enseignement, ça, c'est sûr ». (Manuel)

Mia hésite pour ce qui est d'un engagement à long terme dans l'enseignement. Elle aime bien ce qu'elle fait, trouve son métier « fort confortable », se voit « continuer dans cette école ». Mais peut-être donnera-t-elle plus de temps à certaines activités extrascolaires.

« Alors ma grande question c'est serai-je encore enseignante dans 20 ans ? Pour moi, c'est un métier qu'il faut faire quand on l'aime. J'espère que j'aurai le courage si je l'aime plus de changer. Parce qu'il est quand même fort confortable. Donc, je me vois continuer dans cette école. Pour l'instant, c'est encore assez assuré. Et, peut-être, m'investir davantage dans d'autres types



de travaux, plutôt liés à l'école, mais un petit peu extrascolaires. Là je me suis inscrite pour les Nations Unies pour les jeunes, ce genre de choses ». (Mia)

Même écho chez Laurence qui, à long terme, se voit davantage avec des tâches connexes à l'enseignement comme s'engager dans des projets qui lui sont liés ou faire partie d'une commission.

« Toujours dans l'enseignement. Je me vois si possible avec des tâches un peu liées, pas forcément dans l'enseignement, mais liées à l'enseignement, quelque chose de pas forcément administratif, mais, par exemple participer, à des commissions, ou des projets, des fois il y a des projets en relation avec l'enseignement, je me vois assez dans des choses un peu parallèles avec un petit peu d'enseignement ». (Laurence)

### ***Identité ! Identité professionnelle !***

Peut-on définir l'identité ? Difficilement, écrit Frege en 1894, puisque « toute définition est une identité, l'identité elle-même ne saurait être définie ». Sur le plan psychologique, « prise au sens littéral de similitude absolue, l'identité personnelle (je suis je) n'existe pas ! L'identité interpersonnelle (je suis un autre) n'existe pas non plus, même dans le cas de jumeaux vrais. L'identité collective est également impossible, les membres d'un nous étant, tout au plus, des « semblables ». Et, pourtant, les variations ne peuvent exister sans quelque invariant structural permettant la comparaison. Il importe dès lors de prendre en compte le caractère paradoxal de l'identité, qui se construit par la confrontation, de la similitude et de la différence. » (E.U., article Identité).

Sur le plan anthropologique, pour parler d'une identité professionnelle des nouveaux enseignants, il nous aurait fallu une définition d'une identité enseignante idéale ou idéale typique. Une représentation des caractéristiques qui sont propres aux hommes et aux femmes qui exercent ce métier, propres et partagées par l'ensemble des membres et relativement stables dans le temps. Si on avait une telle définition, on pourrait comparer, trait par trait, les attributs des nouveaux enseignants à ceux de l'identité idéale typique pour voir jusqu'à quel point ils ressemblent ou sont différents des enseignants établis, des enseignants qui, de plein droit, mériteraient d'être qualifiés comme tels.

Hélas ! Une telle définition n'existe pas. Il faudrait donc revenir à cette idée de l'identité considérée comme ressemblance, évoquée ci-dessus, et tenter de trouver les similitudes et les différences entre les nouveaux enseignants. Mais il se pose alors un autre dilemme. Peut-on décrire l'identité de quelqu'un après avoir passé une heure ou une heure et demie à parler avec lui, à lui poser des questions sur ce qu'il a fait comme études, sur ce qu'il fait comme travail et comment il le fait ? Peut-on recoller les bribes du discours des enseignants interrogés comme on ordonne les pièces d'un puzzle pour faire émerger le paysage, une image, une représentation unique qui donne sens à chacune des pièces, une idée proche de ce que sont les nouveaux enseignants et de leur travail ?



Oui, une telle entreprise est possible si, et seulement si, on accepte de faire, non pas un portrait fini, une représentation accomplie, mais un croquis de ce que semblent être les nouveaux enseignants, une esquisse qui accentue certains de leurs traits marquants, laisse des zones d'ombre et de gris qui pourraient être comblées au fur et à mesure que l'enquête longitudinale apporte de nouvelles informations de nature à les éclairer.

Si on accepte de la définir de la sorte, et à partir des données encore fragmentaires analysées ici, alors l'identité professionnelle apparaît comme une seconde peau qui se superpose par-dessus ou fusionne avec une identité première, un soi préexistant en tant qu'entité sociale, un individu conscient de l'être, pensant et agissant. Les deux identités sont la résultante du processus de socialisation, dont les principaux espaces d'édification sont la famille, l'école, les amis, les collègues, la culture ambiante.

Au moment où elle a été saisie, pendant une heure ou une heure trente, l'identité professionnelle des nouveaux enseignants reflète l'état d'inachèvement de leur socialisation en tant qu'enseignants. Elle est faite d'un ensemble de traits, plus au moins affirmés, qui annoncent ce que cet homme et ces femmes interrogés sont en train de devenir, leur passage de la situation d'apprenants à celle de professionnels.

Dans les propos recueillis, l'identité professionnelle des nouveaux enseignants est d'abord un sentiment, ou plutôt une conjonction de sentiments et de faits : on aime l'enseignement, on est satisfait de la manière dont on le fait, on a du plaisir à enseigner, les élèves et les collègues nous renvoient des échos positifs sur notre enseignement. Des faits, donc, qui concordent avec les sentiments, qui vont avec les sentiments, les renforcent et leur donne une base matérielle extérieure à l'individu, au nouvel enseignant. Une harmonie entre ce qu'il est, ce qu'il sait, croit et pense, et ce qu'il fait et la manière dont il le fait. Une adéquation entre ce qu'il a comme vision, comme idéal de l'enseignement, et ce qu'il fait dans sa classe et la façon dont il se lie à ses élèves. Un sentiment qu'il partage avec les hommes et les femmes exerçant le même métier.

Toutefois, on l'a vu au cours de l'analyse, la conception qu'on se fait de soi, de l'enseignement, des élèves, des collègues et de l'éducation, de manière générale, change sous l'impact de la pratique réelle du métier et sous l'influence des relations qu'on tisse avec les élèves, les collègues et l'environnement scolaire. À ces facteurs qui pèsent sur la définition de soi et de ses pratiques, et menacent leur stabilité, il faut ajouter la déferlante des réformes des curriculums scolaires et des programmes de formation d'enseignants, des modes pédagogiques, des technologies et des techniques. De tels changements cherchent toujours à amender, en paraphrasant Nietzsche, les hommes et les femmes qui exercent ce métier, à les rendre meilleurs, plus performants, plus souples, plus spécialisés ou plus polyvalents. C'est donc dire que si identité professionnelle il y a, elle est changeante, multiple, parfois vacillante, jamais définitive.



## Discussion et conclusion

L'insertion professionnelle dans l'enseignement suscite un intérêt grandissant, notamment avec les changements apportés à la formation à l'enseignement durant les dernières années et le nombre important de débutants. De là l'intérêt de l'analyse menée dans cet article. La notion d'insertion professionnelle recouvre deux dimensions qui ont été souvent étudiées séparément par les chercheurs. Dans certains travaux, l'insertion est définie et analysée comme l'ensemble des étapes de la quête d'un premier emploi. Il s'agit dans ce cas d'un processus, plus ou moins long selon les conjonctures économiques et démographiques, qui débute à la sortie de la formation et se termine par l'obtention d'un emploi stable, voire permanent. Dans d'autres travaux, l'insertion est étudiée comme phase d'entrée dans la profession enseignante ou comme première étape de la carrière enseignante. Il est alors question de cette période où le jeune enseignant apprend à maîtriser les différentes facettes de son travail, à découvrir ses propres ressources et limites, à se constituer un bagage de savoirs et de compétences issues de l'expérience même du métier d'enseignant. L'accent n'est pas mis ici sur la recherche d'emploi et le processus de pénétration du marché du travail, mais bien sur l'apprentissage du travail une fois un premier emploi obtenu. C'est cet apprentissage de l'acte d'enseigner qui est au centre de nos entretiens avec les enseignants du secondaire dont les données discursives sont analysées dans cet article. Quels liens peut-on établir entre les résultats de cette analyse et les principales conclusions qui se dégagent de la littérature scientifique dans ce domaine ? C'est à cette question que nous allons tenter de répondre brièvement dans les paragraphes suivants.

L'étude de Lortie (1975) « School-teacher » est considérée comme un classique dans le domaine de l'insertion professionnelle des enseignants. Ce chercheur a tenté de mettre en évidence le fait que la personnalité de l'enseignant est le facteur essentiel dans sa professionnalisation. Développant ce qu'il appelle la « multidimensionnalité et la simultanéité de l'enseignement », Lortie estime que ce que les enseignants débutants savent sur l'enseignement est davantage basé sur leur personnalité et leur intuition que sur des principes pédagogiques explicites et bien maîtrisés lors de leur formation initiale à l'enseignement. Les données des entretiens analysés confortent l'observation de Lortie. On l'a vu plus haut, à leur début dans l'enseignement, les nouveaux enseignants puisent largement dans le réservoir de leurs souvenirs, déploient des conceptions de l'enseignement et de la relation pédagogique forgées au temps où ils étaient eux-mêmes élèves, expérimentent des modèles pratiqués par des enseignants qu'ils ont jadis connus et appréciés. Toutefois, les connaissances et les manières de faire personnelles sont vite remodelées à la lumière de la réalité de la classe et en fonction des feed-back que les nouveaux enseignants reçoivent de leurs élèves et de leurs pairs.



Les analyses menées ici trouvent également un certain écho dans les travaux réalisés sur le terrain scolaire suisse par Huberman (1989) sur les cycles de vie des enseignants. Toutefois, nous ne sommes intéressés dans cette étude qu'à la première des cinq étapes qui jalonnent la carrière professorale, remarquablement étudiées par Huberman. C'est qu'il s'agit d'un moment crucial dans la décision de poursuivre ou d'abandonner que les nouveaux enseignants ont à prendre tôt ou tard. Un moment qui marquera aussi la manière d'être dans le métier, les choix des méthodes pédagogiques et la confection de techniques efficaces d'enseignement et de gestion de la classe. En terminant leur formation initiale, les étudiants sont gros d'une mutation dont ils ne se doutent que peu encore de la nature exacte. Ils sont enthousiastes, ils ont emmagasiné tout au long de leur vie des modèles, des recettes, des images, des désirs de bien faire ou de ne pas faire comme certains de mauvais professeurs qu'ils ont eus. C'est au cours des stages pratiques et des remplacements, mais surtout lors des premiers jours et des premières semaines de leur premier vrai emploi que tout bascule. Et non seulement pour un temps, mais parfois pour le reste de la carrière. Van Zanten et Gropiron (2001) ont observé, à juste titre, que cette phase de la carrière débutante est caractérisée par une déstabilisation initiale, mais qui peut, parfois, être durable. Une déstabilisation, nous l'avons noté, qui résulte à la fois d'une remise en question de justement ce que Lortie appelle personnalité, c'est-à-dire des précognitions et des savoirs acquis antérieurement et mobilisés, mais qui ne fonctionnent pas ici et maintenant, ou ne fonctionnent pas comme prévu avec ces élèves-là, de la difficulté de traduire en procédés didactiques et en lignes de conduite de la classe les théories et les connaissances apprises au cours de la formation initiale.

Comme nous l'avons souligné au début de cet article, l'analyse du discours de sept enseignants débutants du secondaire fait partie d'une recherche longitudinale quantitative et qualitative touchant les enseignants de Suisse romande et du Tessin récemment diplômés du préscolaire, primaire et secondaire. Cette analyse devra donc être confrontée aux autres résultats de l'enquête. Cependant, nous pouvons déjà tirer quelques enseignements provisoires. Le discours des enseignants a fourni l'évidence de luttes, de continuités et de discontinuités du « devenir enseignant ». Les nouveaux enseignants sont confrontés à la quantité et à la variété des tâches scolaires, qui, combinées avec le manque d'appui et de conseils, les ont forcés à apprendre tout en faisant le métier, tout en entrant dans le métier. Cet apprentissage pour devenir enseignant et s'affirmer en tant que professionnel les amène à mettre du sens dans leurs tâches d'enseignement, à agir sur les conditions d'enseignement et à réinterpréter leurs croyances et valeurs initiales. En somme, les enseignants du secondaire récemment diplômés vivent dans un contexte professionnel avec des implications pour la reconstruction de leurs identités personnelles. La confrontation avec la complexité inattendue de l'enseignement et avec la dynamique des écoles et des salles de classe a mené les nouveaux enseignants du secondaire à revisiter et à restructurer leurs



croyances et représentations initiales au sujet de l'enseignement et, par conséquent, les a poussés à une transformation de leurs identités. Leurs visions sur ce que signifie être enseignant ont changé suite à la négociation de leurs rôles institutionnels et professionnels sur le lieu de travail.



## Références

- Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*. Québec : Presses de l'Université du Québec et HEC Presses.
- Bertaux, D. (1980). Histoire de vie et vie sociale. *Cahiers internationaux de sociologie*, 27, (69), 97-225.
- Bidjang, S. (2005). Les compétences des finissants québécois en formation à l'enseignement : enquête empirique. In M. Mellouki & C. Gauthier (Ed.), *Débutants en enseignement : quelles compétences ? Comparaison entre Québécois et Américains* (pp.59-71). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Encyclopædia Universalis* (E.U.). Edition électronique 2001.[CD-ROM]
- FREGE, G. (1894). Rezension von E. Husserl: Philosophie der Arithmetik», in *Zeitschr. f. Philos. u. philos. Kritik*, N.F., 103. Cité dans *Encyclopædia Universalis*, version électronique, article Identité.
- Gauthier, C. (2005). Le XVII<sup>e</sup> siècle et la naissance de la pédagogie. In C. Gauthier & M. Tardif (Ed.), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. (pp. 85-107). Montréal : Gaëtan Morin.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory : Strategies for Qualitative Research*. Chicago : Aldine.
- Huberman, A. M. (1989). L'image de soi professionnel à différents moments de la carrière : le parcours des enseignants romands. *Education et Recherche*, 2, 8-41.
- Hughes, E. C. (1996). *Le regard sociologique*. Paris : Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- Lortie, D. (1975). *School-teacher: A sociological study*. Chicago : University of Chicago Press.
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills : Sage.
- Strauss, A. L. (1992). *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris : L'Harmattan.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2001). Continuités et ruptures dans l'évolution actuelle du métier enseignant. *Éducation et francophonie*, XXIX (1). Accès : <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/29-1/04-Lessard-Tardif.html>.
- Van Zanten, A. & Grospiron, M.-F. (2001). Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développement professionnel. *VEI-Enjeux*, 124, 224-268.