



Delahu, P. (2008). L'insertion professionnelle des enseignants débutants en Communauté Française de Belgique. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 8, 77-98.
<https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2008.051>

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



© Pierre Delahu, 2008



L'insertion professionnelle des enseignants débutants en Communauté Française de Belgique

Pierre DELAHU¹ (Université de Louvain-la-Neuve, Belgique)

Comment les enseignants débutants vivent-ils leur insertion professionnelle en Communauté Française de Belgique ? Cet article tente de répondre à trois préoccupations essentielles : tout d'abord, inscrire cette question dans l'évolution que connaît actuellement l'enseignement; donner ensuite un aperçu des dispositifs organisés pour favoriser cette insertion; enfin, présenter une enquête réalisée en Communauté Française de Belgique auprès d'une trentaine d'instituteurs qui viennent d'accéder au métier, enquête qui indique que si les enseignants débutants en perçoivent l'utilité, il ne semble pas y avoir de pratiques fortement institutionnalisées ni suffisamment répandues pour garantir cette insertion.

Introduction

Comment les enseignants débutants vivent-ils leur insertion professionnelle en Communauté Française de Belgique ? Pour répondre à cette question, je souhaiterais mener à bien une triple tâche : tout d'abord, inscrire cette question dans l'évolution que connaît actuellement l'enseignement; donner ensuite un aperçu des dispositifs organisés pour favoriser cette insertion; enfin, présenter les résultats de l'enquête que j'ai réalisée en Communauté Française de Belgique auprès d'une trentaine d'instituteurs qui viennent d'accéder au métier.

Enseigner : un métier en profonde mutation

Aujourd'hui, l'enseignement est affecté par une crise profonde, alors que, comme l'écrit Mukamurera (1999) « Il n'y a pas si longtemps encore, l'instruction, l'acquisition d'un diplôme étaient reconnues d'emblée comme la voie par excellence pour se tailler une place, généralement enviable, sur le marché du travail » (p. 24).

1. Chercheur associé au Laboratoire d'anthropologie prospective (LAAP), UCL, Louvain-la-Neuve, et maître-assistant en Haute Ecole.
Contact : dehp4@hotmail.com



Une triple crise

Laval (2006, pp. 102-103) propose de distinguer deux formes de crises de l'éducation imbriquées l'une dans l'autre : une crise de la scolarisation de masse et une crise de l'institution scolaire, qui concerne le rapport entre les générations. Il observe que la massification scolaire et universitaire n'a pas permis, bien au contraire, une réduction des inégalités devant l'éducation. Cette crise d'égalité ne semble avoir « trouvé de réponse que dans un libéralisme plus ou moins ouvert que l'on cherche à appliquer par petits bouts, à petits pas, sans pouvoir trop l'afficher ». De ce fait, l'école est dorénavant « pilotée » selon des critères d'efficacité importés du monde de l'entreprise et non plus comme une institution susceptible de constituer et de transformer la société (Dubet, 2002; Hirtt, 2001; Laval, 2006; Maroy, 2005). Quant à la seconde crise, elle serait due au décalage croissant entre l'élévation des niveaux de vie sur le plan économique et la dégradation du lien social. Tout est fait pour que chacun ne puisse plus concevoir sa propre vie que coupée des autres générations, descendants comme descendants. Les jeunes, projetés de plus en plus tôt dans un consumérisme et un individualisme forcenés, sont les premiers à en payer le prix en termes de rupture de d'appartenances et perte de sens (Arendt, 1991/2007). La traduction pratique de cette analyse est que l'on ne réussira à réduire la crise d'égalité qu'en répondant à la crise de la réciprocité et inversement , et l'école a un rôle crucial à jouer dans la nécessaire restauration du lien social (Laval, 2003; 2006).

Dans le contexte actuel, l'enseignant se trouve écartelé entre des demandes paradoxales, dans la mesure où il doit à la fois promouvoir la réussite, assurer l'égalité des chances, et, par ailleurs, opérer une sélection des élèves. L'explosion scolaire des années 70-80 a conduit des cohortes d'enseignants, formés souvent sur le tas, à enseigner dans l'urgence et sans pouvoir compter sur un accompagnement satisfaisant (Beckers, 1994; Tardif & Lessard, 1999). Aujourd'hui, exerçant dans des établissements scolaires apparaissant souvent comme une « succession d'individualités et de personnalités » (Maroy & Cattonar, 2002, p. 45), ils ont le sentiment de vivre une perte de sens et de repères. En Belgique, la crise politique a conduit dès 1970 à la fédéralisation de l'Etat et en 1988 à la communautarisation de l'enseignement. Cette réforme a obligé les francophones à rationaliser leur système éducatif au moment où l'égalitarisme était érigé en norme. Elle constitue un troisième facteur explicatif de la crise de l'institution scolaire en Communauté Française de Belgique et permet de comprendre à quel point les mesures d'austérité qui ont été prises ont été lourdes de conséquences et ont provoqué de vives réactions dans le monde enseignant et chez les étudiants (Grootaers, 1998).

Bref historique

Tenus, dans ce contexte socio-politique particulier, de rationaliser l'offre d'enseignement, pressés par l'ensemble des acteurs sociaux, les responsables politiques ont tenté de réagir à cette crise profonde et de



répondre aux défis d'une société en pleine mutation en adoptant une série de réformes institutionnelles, en particulier par rapport à la formation initiale des enseignants; passons-les brièvement en revue.

En 1995, les écoles normales, chargées d'assurer la formation des instituteurs et des régents, fusionnent avec d'autres écoles supérieures non universitaires pour former les Hautes Ecoles (Communauté Française de Belgique, 1995).

En 1997, un décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement est adopté (Communauté française de Belgique, 1997). En septembre 2001, les décrets relatifs à la réforme de la formation initiale des instituteurs et des régents, conçue comme la voie pour en assurer la professionnalisation, entrent en application (Communauté Française de Belgique, 2000). Concrètement, cette réforme conduit à l'introduction de nouveaux cours théoriques, au découpage de la formation pédagogique en unités distinctes et à l'intégration de modules spécifiques destinés à favoriser la nécessaire professionnalisation de la formation, au renforcement des cours de didactique par l'organisation d'ateliers de formation professionnelle. Un an plus tard, le gouvernement de la Communauté Française prend un décret obligeant les formateurs d'enseignants à suivre une préparation débouchant sur l'octroi du certificat d'aptitude pédagogique(CAPAES, Communauté Française, 2002). En 2005, la réforme mise en place quatre ans plus tôt subit un léger toilettage, marqué par un assouplissement de la formation théorique, la fin des cours en grands groupes et le rétablissement d'un stage pratique dès la première année de la formation Communauté Française, 2005). La récente introduction du processus de Bologne influence aussi profondément l'organisation de la formation initiale des enseignants.

Déconvenue enseignante

L'ensemble de ces mesures, qui demandent encore à être « digérées », visent à modifier profondément le profil et le rôle de l'enseignant, sans pour autant lui donner les moyens suffisants pour agir efficacement ni lui offrir une revalorisation salariale. Au contraire, la carrière d'enseignant a généralement perdu en attrait en termes d'ascension sociale et de sécurité d'emploi (OCDE, 2005). Par ailleurs, Le discours sur les compétences et la professionnalisation a provoqué dans la communauté éducative, en Belgique comme ailleurs, des attitudes assez réactionnaires (Boutonnet, 2005; Brighelli, 2005) encouragées par certains parents. Maroy et Cottonar (2002, p. 45) observent que, si « le modèle traditionnel de référence, celui du maître instruit, perd de sa pertinence et de sa légitimité, le nouveau modèle qui émerge, celui du pédagogue et du praticien réflexif, ne paraît pas encore suffisamment fort pour servir de nouvelle référence mobilisatrice ». Selon ces chercheurs, « à côté des causes classiquement évoquées (classes nombreuses, manque de moyens, ...), une raison souvent plus occultée est la survivance et la prééminence d'une culture savante qui minore l'importance du détour par l'expérien-



ce » et le recours aux pédagogies actives. Dans la formation initiale des maîtres, nombreux sont les formateurs qui recourent encore aux méthodes magistrales, méthodes auxquelles leur formation universitaire les a préparés et qu'ils ont validées.

Parallèlement à cela, le contrôle social du travail enseignant tend à se renforcer, aussi bien de la part de « l'appareil bureaucratique », de « l'élite intellectuelle » que des parents d'élèves (Maroy & Cottonar, 2002, p. 46). Les enseignants voient ainsi leur statut social, leur travail et leurs capacités remis en cause. À la stratégie de « combination généralisée » (Berthier, 1996, p. 104) adoptée par les élèves, ils opposent une stratégie de « survie », où les pressions liées au contexte d'enseignement sont telles que les apprentissages des élèves passent au second plan (Woods, 1990). Le « Contrat pour l'Ecole », que le gouvernement de la Communauté Française a fait approuver par le Parlement en mai 2005 tente de répondre à certaines de ces préoccupations. Il s'articule autour de dix priorités; deux de ces priorités concernent les enseignants : il s'agit de « mieux les préparer » et de « les valoriser ». De son côté, la commission de pilotage de l'enseignement établie en 2002 a souhaité revenir sur deux difficultés majeures par rapport à la formation initiale : d'une part, « l'écart entre la formation reçue et les conditions du métier, entre autres eu égard au fait que la formation initiale est assurée par des formateurs qui ne possèdent le plus souvent qu'une connaissance théorique des réalités de l'enseignement »; d'autre part, « la pratique quotidienne de l'enseignant qui est en « complexification constante » et « conduit à comprendre que la formation initiale est à inscrire, comme pour tout métier en évolution, dans le cadre général d'une indispensable formation continuée » (Communauté Française de Belgique, 2006).

Des risques de pénurie

Le départ massif d'enseignants dans les dix prochaines années risque d'avoir des répercussions majeures sur l'avenir de l'école et peut expliquer, partiellement, les premiers signes de pénurie. La question se pose avec d'autant plus d'acuité que les chiffres de fréquentation des centres de formation initiale sont eux aussi préoccupants, les inscriptions dans les sections préscolaire et primaire des Hautes Ecoles ont globalement baissé. Même si des hausses s'amorcent, depuis 2000 dans le primaire, depuis 1996 dans le secondaire, elles restent timides (Beckers, Jaspar & Voos, 2003, pp. 36-37). Ces différents éléments d'analyse démontrent qu'il s'avère plus que jamais nécessaire de favoriser l'insertion professionnelle de l'enseignant débutant.

L'insertion professionnelle des enseignants débutants en Communauté Française de Belgique

Le « contrat pour l'école » adopté récemment par les responsables politiques prévoit deux mesures pour favoriser l'insertion des enseignants : le tutorat et le retour au centre de formation. Si l'insertion professionnelle



peut être comprise comme le passage formel de la formation initiale au métier d'enseignant, en Communauté Française de Belgique, ce moment n'est sanctionné par aucune épreuve ni aucun concours de recrutement, comme cela se pratique, par exemple, en France ou au Grand-Duché de Luxembourg, ni par une épreuve de probation, comme c'était le cas récemment encore au Canada. L'accès à un poste d'enseignant varie en fonction des réseaux².

Dresser un état des lieux

Par ailleurs, hormis pour l'organisation des stages, peu de liens sont véritablement tissés entre les centres de formation initiale et les institutions scolaires : les premiers se trouvent en position de demandeurs; les seconds rechignent de plus en plus souvent à accueillir des étudiants, en dépit des accords de collaboration qui ont été signés. La commission de pilotage du système éducatif estime qu'il est souhaitable, tant pour l'enseignement primaire que pour l'enseignement secondaire, que les maîtres-assistants acquièrent non seulement une expérience de terrain mais avant tout une formation en didactique. Elle constate aussi que « la formation initiale semble souffrir d'un décalage, d'une part, entre les finalités du décret « formation initiale » (former des praticiens réflexifs) et les préoccupations des étudiants (apprendre les gestes professionnels essentiels) et, d'autre part, entre le profil des candidats à la formation initiale et les exigences des formateurs relatives aux exigences du métier. Ces considérations l'ont ainsi conduite à penser que « l'entrée dans le métier gagnerait à faire l'objet d'un accompagnement spécifique des jeunes enseignants, une sorte de « parrainage » bien défini mais reconnu statutairement pour éviter l'isolement du jeune professeur mais aussi pour garder des contacts avec la formation initiale ». Si la nécessité de développer un encadrement spécifique du début de carrière des nouveaux diplômés a été prévue à partir du 1er septembre 2004, « suivant des modalités qui seront fixées par le Gouvernement », il n'existe pas à ce jour de dispositifs d'insertion institutionnalisés.

Des actions concrètes sont menées sur le terrain, mais elles restent très isolées; nous en avons relevé essentiellement trois : dans une optique de revalorisation du métier, une équipe de chercheurs en sciences de l'éducation a mis en place à destination des enseignants débutants un dispositif, qui s'inscrit dans le cadre de la réforme de la formation des instituteurs et des régents ainsi que des agrégés, et qui s'efforce de « décrire les conditions d'exercice du métier propre aux débuts de carrière, d'identifier les besoins des jeunes enseignants, d'expérimenter des modalités d'accompagnement qui favorisent la construction d'une identité professionnelle positive et autonome et, enfin, de dessiner progressivement les modalités d'un dispositif efficace et adapté à notre

2. Il existe trois réseaux d'enseignement : le réseau de l'enseignement libre subventionné confessionnel et non confessionnel, le réseau de la Communauté Française et le réseau de l'enseignement communal et provincial.



communauté éducative » (Beckers, Jardon, Jaspar & Mathieu, 2004, p. 205). Cette recherche-action s'articule autour de deux axes interdépendants : d'une part, des activités diverses menées avec les jeunes enseignants; d'autre part, le recueil d'informations auprès des différents acteurs du système éducatif. L'expérimentation de ce dispositif a permis de relever une série de situations problématiques telles que la précarité du statut, une mobilité géographique parfois importante, des changements fréquents d'établissements qui entraînent des adaptations constantes à de nouvelles conditions de travail, un morcellement de la tâche, l'introduction non progressive à la complexité du métier, l'affection à des tâches restantes laissant supposer un privilège accordé aux anciens. L'équipe des chercheurs a également observé que « la pénibilité des conditions de l'entrée en carrière est une source de non-engagement dans la formation et d'abandon de la profession ».

Insertion et formation continuée

Dans le cadre de la formation continuée, des organismes proposent des programmes spécifiques d'insertion professionnelle aux enseignants débutants. Ainsi, une équipe de conseillers pédagogiques a mis en place un module d'accompagnement des enseignants du secondaire dans le but d'« observer les débuts d'une carrière, d'en inventorier les sources de difficultés, de repérer les besoins importants, de brosser, dans la mesure du possible, le portrait du jeune enseignant d'aujourd'hui ». (Garant, Paquay, Belleflamme, Constant & Mergeai, 2000). La Focef (Formation Continuée des Enseignants du Fondamental), organisme de formation des enseignants du fondamental libre subventionné catholique, propose des formations longues de trois jours, qui invitent à s'approprier des outils de développement personnel. Actuellement, elle organise aussi une formation continue destinée à favoriser l'insertion des jeunes instituteurs; elle propose des activités sous forme d'intervision à partir de situations vécues en classe; elle organise des modules destinés à faciliter l'insertion et communique aux enseignants débutants des données de la recherche en éducation et en sociologie sur les conditions d'insertion. Dans le réseau de la Communauté Française, le Service général des Affaires pédagogiques offre diverses possibilités de formation continue à l'insertion³.

Un certain nombre d'outils concrets sont également mis à la disposition des enseignants débutants et des différents acteurs (directeurs, inspecteurs...); telle l'édition par la Communauté Française, en 2005, d'une

3. http://www.restode.cfwb.be ROOT/pgfc/2007-2008/fondamental/fondFCC_0708.pdf. (consulté le 05/05/08).



plaquette intitulée « Le petit guide du jeune enseignant » ou encore unbrochure publiée par Cecosup⁴ qui décrit les démarches qui devraient faciliter l'accueil et l'accompagnement des enseignants-débutants⁵.

Coup d'œil en Communauté flamande

Il est intéressant d'observer que le gouvernement de la Communauté Flamande a doté chaque école d'un quota d'heures, à la fois pour organiser la formation pratique des futurs enseignants et assurer l'accompagnement des enseignants débutants. Concrètement, cela représente toutefois très peu d'heures; les petites institutions, par exemple, ne disposent que d'une heure par semaine. L'aspect positif de cette mesure réside dans le fait que, dans chaque école, des heures sont affectées à un enseignant pour mener à bien la tâche de « mentor ». La manière dont l'école remplit cette tâche est laissée à sa propre appréciation, que ce soit pour réaliser la brochure d'accueil, assurer la supervision des enseignants débutants ou gérer la formation pratique des futurs enseignants. Actuellement, les Hautes écoles organisent des formations au mentorat courtes (3,5 jours) ou sous la forme d'un post-graduat (20 crédits).

Interroger des enseignants débutants : enquête menée en Communauté Française

Brève présentation du cadre de la recherche

A côté de recherches à caractère sociologique ou pédagogique, portant sur les modalités d'insertion professionnelle, la littérature scientifique propose d'intéressants documents d'enseignants débutants sous la forme de journaux, de récits ou, plus simplement de témoignages d'insertion qui permettent de saisir leur expérience singulière et d'être ainsi attentif à des aspects que la formation n'a pas nécessairement appréhendés (D'Hont, 2006). La plupart des recherches portent sur les enseignants du secondaire.

C'est précisément pour cette raison que j'ai voulu réaliser une étude exploratoire sur la manière dont les instituteurs vivent leurs débuts dans l'enseignement. En entreprenant cette recherche, je me suis fixé trois objectifs : tout d'abord, je souhaitais recueillir le témoignage des acteurs par rapport à leurs débuts; par ailleurs, je voulais relever les décalages existant entre la formation et le métier; enfin, engagé depuis deux décennies dans la formation initiale des maîtres, convaincu que l'accompagnement des enseignants débutants constitue un aspect important de l'engagement durable dans le métier, j'ai voulu prendre connaissance

4. CECOSup est un groupe de travail réunissant des représentants de l'enseignement fondamental à la Fédération et des représentants des départements pédagogiques des Hautes Ecoles.

5. <http://www.segec.be/Documents/Fedefoc/publications/insertion.pdf> (consulté le 10/05/2008)



des modes d'insertion qui sont effectivement proposés à ces enseignants et vérifier la nécessité de mettre à leur disposition des outils d'insertion spécifiques.

J'ai voulu vérifier l'hypothèse formulée par Beckers (2005) que « les conditions d'une insertion professionnelle véritablement soutenue semblent variables suivant les écoles et les acteurs (direction, enseignants). Il ne semble pas y avoir en cette matière de pratiques fortement institutionnalisées et suffisamment répandues pour que l'on soit rassuré sur les conditions d'insertion dans le métier des jeunes enseignants ». J'ai ainsi proposé à quelques dizaines d'enseignants débutants, bacheliers en éducation primaire, issus des promotions 2004, 2005 et 2006, formés dans cinq institutions différentes, sélectionnés de manière aléatoire, de répondre à un questionnaire d'enquête qui invite l'enseignant débutant à porter un regard rétrospectif sur les conditions dans lesquelles il vit ses débuts dans le métier, en particulier les modalités de son insertion. La plupart ont manifesté un réel intérêt pour ce sujet qui les touche bien sûr de près.

Première analyse des données recueillies⁶

Le choix d'enseigner

Les 32 enseignants débutants que j'ai interrogés, soit 30 femmes et 2 hommes, vivent une réelle diversité de situations dès l'entrée dans la formation initiale. Je distinguerai trois catégories : une première catégorie, soit dix-huit enseignants, qui a entamé la formation dès la sortie du secondaire et a ainsi fait de l'enseignement son premier choix. Cécile confie : « J'ai toujours aimé le contact avec les enfants ». Un point de vue partagé par Charlotte : « J'ai toujours voulu être institutrice. J'ai réussi mes études sans souci et, si c'était à refaire, je recommencerais, malgré l'instabilité de l'emploi ». « Je désirais être enseignante depuis ma 4e année d'humanités, explique Perrine, et je suis entrée à l'école normale dès ma sortie de l'enseignement secondaire ». Elise, avec une pointe d'idéalisme, répond : « Je voulais faire ce métier pour m'expatrier; aller enseigner en Afrique était un rêve ».

La deuxième catégorie est composée de douze jeunes enseignants, qui avouent avoir hésité avant de s'orienter vers ce métier et de choisir cette formation. Quentin, par exemple, a d'abord pensé à s'engager à la police, puis a voulu entamer des études d'infirmier; finalement, il a choisi l'enseignement. Laura explique : « je souhaitais être professeur de français-histoire. Mais j'avais peur de m'adresser à un public adulte; je me suis donc tournée vers les enfants ». Parmi les jeunes appartenant à cette catégorie, une dizaine ont d'abord entrepris sans succès des études supérieures. Violaine raconte : « Je souhaitais travailler avec des enfants; je me suis d'abord orientée vers la logopédie, puis j'ai remarqué que j'avais plutôt envie d'enseigner que de porter remède à des situations

6. Les prénoms donnés aux enseignants interrogés sont des prénoms d'emprunt.



individuelles ». Séverine a vécu la même situation. Corine a entamé sans succès une formation d'assistante sociale. Florence a rapidement interrompu des études d'architecture. Thérèse a aussi hésité : « Au fond de moi, je crois que j'ai toujours voulu faire ce métier; mais j'ai commencé autre chose avant d'entrer à l'école normale sous la pression des parents qui n'ont pas du tout apprécié mon choix pour l'enseignement ».

Enfin, la troisième catégorie compte des jeunes qui se sont tournés vers l'enseignement alors qu'ils étaient déjà engagés dans la vie active. Alice raconte : « Avant de choisir ce métier, j'ai travaillé pendant six ans dans le secteur agroalimentaire en tant qu'ingénieur agronome, puis deux ans et demi dans le secteur Horeca ». Virginie explique : « Après des études de tourisme et cinq ans dans un emploi occupé dans le secteur commercial, j'ai enfin décidé de faire ce qui me tenait le plus à cœur, bien qu'une maman institutrice m'en ait dissuadé ! ».

Retarder l'échéance ?

Sur l'ensemble des enseignants débutants interrogés, certains ont décidé de postposer l'entrée dans le métier. Deux d'entre eux, animés par un besoin d'ouverture, ont décidé d'aller à l'étranger. Aude, qui a réussi brillamment, mais hésitait à accéder à la profession, est partie au Vénézuela rejoindre une association humanitaire qui développait un projet d'accueil d'enfants des rues. Elle y a trouvé confirmation que l'enseignement ne lui convenait pas. Aurore raconte : « J'ai toujours voulu exercer ce métier et j'ai vraiment apprécié mes stages; mais après avoir entendu plusieurs proches impliqués dans l'enseignement me faire part du manque de respect incroyable dont les enseignants souffrent, et la quantité de choses qui leur sont demandées sans aucune reconnaissance en retour et, de plus, avec un maigre salaire, vous comprendrez sûrement mon choix ». Après avoir séjourné une année aux USA, pour y apprendre l'anglais, Aurore a décidé à son retour de changer d'orientation : « Je vais entreprendre des études dans l'organisation d'événements, a-t-elle confié ». Quatre autres jeunes diplômés ont décidé d'entreprendre d'autres études ou de compléter leur formation. Jérôme, qui achève des études en sciences de l'éducation, explique : « Lorsque j'ai obtenu mon diplôme, je ne me sentais pas prêt à entrer dans la vie active. Je me suis dit que c'était le moment de m'ouvrir des portes vers d'autres métiers de l'éducation ». Séverine a suivi le même chemin : « Je ressentais le besoin d'aller plus loin, d'approfondir mes connaissances. J'adore le métier d'institutrice, mais j'estimais qu'il ne serait pas suffisant à mon épanouissement ». Caroline a aussi repris des études en sciences de l'éducation : « Devenir institutrice constituait mon premier choix, explique-t-elle; mais, dès la deuxième année, je savais que je continuerais des études pour approfondir mes connaissances mais aussi élargir mes possibilités d'emploi ». Corinne, elle, a décidé pour compléter sa formation de suivre une année de spécialisation en orthopédagogie. Quant à Katia, étant d'origine étrangère, elle n'a pu enseigner que quelques



semaines après avoir complété de nombreuses demandes de dérogation; elle travaille actuellement comme animatrice dans un centre culturel, en attendant sa naturalisation.

La majorité, soit 25 sur les 32 enseignants débutants interrogés, sont cependant entrés immédiatement dans le métier. Plus de la moitié sont autonomes, vivant seuls ou en couple; quelques-uns, comme Virginie, élèvent des enfants. La plupart ont commencé à enseigner à temps complet, et l'ont fait de manière quasi ininterrompue, à l'exception d'une seule enseignante, Corinne, qui a chômé environ sept mois.

Les aléas de l'entrée dans le métier

Comment ces enseignants débutants ont-ils vécu leurs premiers pas dans la profession ? En les interrogeant, j'ai pu observer qu'ils sont conduits à exercer, dès le départ, des tâches assez diverses qui sont fonction des postes disponibles dans l'institution qui les embauche : titulaire d'une classe ordinaire, d'une classe verticale (à plusieurs divisions) ou d'une classe passerelle, chargé d'assurer des activités de remédiation ou encore de dispenser le cours de morale ou de religion.

Plus d'une dizaine d'instituteurs interrogés font état de leur inquiétude : ils évoquent souvent un poste d'intérimaire à assumer pendant des périodes variables – de quelques semaines à quelques mois – dans plusieurs écoles (de une à huit écoles différentes au cours d'une seule année scolaire); l'enseignant débutant se trouve alors confronté à des classes abandonnées par des enseignants malades. Sans doute, ces premiers emplois constituent-ils des occasions de découvrir une variété de situations d'enseignement, mais ils laissent ces jeunes souvent seuls et démunis. L'entrée dans la carrière professionnelle est donc perçue comme chaotique et hésitations et doutes apparaissent dans nombre de discours d'enseignants. Astrid, qui a pourtant fait de l'enseignement sa priorité et s'est fortement impliquée dans sa formation initiale, est un peu déconcerlée : « Je pense que je me serais engagée dans un autre domaine si je n'avais pas pensé au « futur ». Pour Florence, les débuts dans le métier sont synonymes d'« insécurité ». Charlotte, intérimaire pour la troisième année, vit cette situation avec angoisse : « Je ne me sens ni découragée, ni dégoûtée d'enseigner. J'adore mon métier, mais c'est très difficile car, à chaque fois, il faut s'adapter à un nouveau fonctionnement d'école, à une nouvelle équipe, et à des enfants auxquels on s'attache et qu'il est difficile de quitter; nous ne sommes que de passage : la « remplaçante » comme nous surnommons les enfants ». Isabelle partage le même sentiment : « J'aime mon métier et j'ai envie de continuer; mais le fait d'être en situation intérimaire pour la troisième année consécutive, le fait aussi d'être jugée sans arrêt, pourraient à long terme me décourager et me faire changer d'orientation ». Laura est plus pessimiste : « Je n'envisage pas de faire carrière dans l'enseignement, car je vois trop d'injustices sur le plan administratif et psychologique ». D'autres jeunes sont plongés dans une réalité encore plus complexe : engagés pour quelques



semaines ou quelques mois, ils assurent des tâches de remédiation; ils se retrouvent plongés dans l'enseignement spécial ou sont engagés dans des écoles à discrimination positive, voire dans l'enseignement secondaire professionnel, sans préparation particulière.

Six enseignants débutants interrogés ont choisi d'interrompre, voire d'abandonner la carrière. « J'étais à bout, avoue Monica; j'ai donné tout ce que je pouvais, en travaillant énormément et en sacrifiant quasiment ma vie de famille. Il faut savoir que je donnais cours dans une dizaine de classes appartenant à trois écoles différentes; et je ne me suis pas sentie spécialement soutenue ». Florence a aussi « rendu son tablier » : « J'ai interrompu cette carrière dans l'enseignement devant l'ampleur de la tâche; rien ne soutient les enseignants; tout est plutôt mis en place pour rendre leur travail le plus compliqué et le plus lourd possible ». Après deux années éprouvantes dans l'enseignement spécialisé, Thérèse réfléchit à la manière d'en sortir. « Je me retrouve actuellement sans emploi, plutôt dégoûtée; actuellement, j'envisage de faire autre chose de plus positif ». Sans toujours oser l'avouer, quelques enseignants débutants s'engagent dans le métier en n'ayant pas fait de l'enseignement leur premier choix : « Je n'étais pas certaine de ce que je voulais faire comme études, reconnaît Isabelle. Enseignante a été mon premier choix, mais pas par vocation ». Quant à Virginie, après deux années peu enthousiasmantes, elle est partie s'installer en Catalogne, avec toute sa famille, pour y ouvrir une maison d'hôte.

Un tiers des enseignants interrogés se disent néanmoins enthousiastes et vivent leurs débuts dans le métier comme « agréables », voire « très agréables ». Elodie déclare : « après cette année, qui s'est passée dans les meilleures conditions, je suis prête à mener une carrière complète dans l'enseignement ». Alice, qui enseigne depuis deux ans, dit : « Je suis ravie de ce début de carrière, c'est ce que je voulais et je compte bien y rester! ». « Pour l'instant, dit Violaine, je me sens respectée par l'équipe éducative, par les élèves, et je pense encore avoir le feu sacré; j'ai donc toujours envie de continuer. Mais le jour où je viendrai avec des pieds de plomb, j'espère trouver le courage d'arrêter et de faire autre chose ». « Actuellement, dit Catherine, je ne m'imagine jamais pouvoir un jour arrêter ce métier. J'adore le contact avec les enfants et j'ai besoin de travailler avec eux ». Adeline partage cet avis : « Je me sens encouragée à mener une carrière complète dans l'enseignement. On me donne des responsabilités, ce qui me motive à être toujours parfaite et à continuer dans cette direction ». Enfin, Isabelle goûte « le plaisir d'apprendre aux contacts des enfants, de leur enseigner, de leur apprendre des choses, d'être dans la vie professionnelle, de gagner sa vie ». Deux des enseignantes interrogées poursuivent, tout en travaillant, des études universitaires en psychopédagogie; une troisième s'est inscrite à l'institut de pédagogie, où elle participe à des modules de perfectionnement.



L'importance de l'accueil

La plupart des enseignants débutants interrogés se disent très sensibles à l'accueil qu'ils reçoivent de la part de l'institution et de leurs collègues. Certains, assez spontanément, font part de leur satisfaction. Isabelle dit avoir été bien accueillie. Perrine se dit « touchée par l'accueil chaleureux qu'elle a reçu de la part de certains collègues en début de carrière ». Cet accueil est déterminant, comme le confirme Catherine : « L'ambiance avec les collègues compte énormément dans la façon dont on perçoit le métier ». Elise, qui a pourtant très mal débuté, enseigne à présent dans une école accueillante : « Les collègues font tout ! Depuis que je suis dans cette école, j'ai repris goût au métier; cette reconnaissance que j'ai de la direction et de mes collègues me donne énormément de motivation et je m'implique davantage dans la vie de l'école ». Claire, au contraire, se dit outrée : « lorsqu'on débute dans une école, il serait intéressant que l'on soit présenté et que l'on n'arrive pas comme un cheveu dans la soupe ». Virginie exprime aussi quelques regrets : « Je n'ai pas toujours été super bien accueillie; les enseignants sont préoccupés par leurs problèmes et ne s'intéressent pas à autre chose ».

Prendre sa place

Une fois qu'il s'est senti accueilli, l'enseignant débutant peut entamer sa phase d'intégration, une phase délicate. Pour Céline, « elle s'est faite de manière assez rapide, grâce à la gentillesse et aux conseils des collègues ». Perrine se montre satisfaite et considère son « intégration réussie tant au niveau du travail que des collègues, des enfants ou encore des parents ». Alice se dit heureuse : « J'ai appris énormément au contact des équipes enseignantes : j'ai expérimenté des approches et des pédagogies différentes, j'ai vécu des conditions de travail particulières ». Maud se réjouit du « très bon contact qu'elle a pu établir avec la direction et l'équipe éducative ». Cécile ressent « un réel équilibre dans ce qu'elle fait et cela la passionne jour après jour ». Elle apprécie « la richesse des échanges avec les collègues ». Pour Quentin, l'intégration dans la réalité de l'école a été bonne dans l'ensemble : « La nuit précédent mon premier jour de cours, j'ai éprouvé pas mal de stress car je ne savais pas comment les choses allaient se passer; qui plus est, je commençais avec une classe de 30 élèves dans une école à discrimination positive. Bref, pas la meilleure manière de débuter. Etant de nature très sociable, je n'ai cependant pas éprouvé de difficultés à m'intégrer ».

La réussite de cette intégration suppose que l'enseignant débutant prenne activement sa place dans l'école. Charlotte explique : « de caractère sociable, je me suis très bien intégrée à l'équipe et je me suis investie dans les activités réalisées par l'école ». Satisfait également, Astrid explique : « Je m'en sors personnellement parce que j'ai toujours été débrouillarde et que je me permets de prendre une place au sein de l'école. C'est moi qui vais vers les collègues et qui me fais une place, sinon je serais considérée comme une stagiaire ». Cette intégration dans



la réalité de l'école peut être influencée par d'autres facteurs. Ainsi, pour Laura, elle s'est opérée de manière « radicale » : « quand on a la responsabilité d'une classe unique, on n'a pas le choix, on est obligé de bien s'intégrer ». Quant à Florence, qui a fini par mettre un terme à l'enseignement, elle observe : « Mon intégration a été très facile; je n'ai donc pas eu de surprise par rapport au travail, mais j'ai été impressionnée par l'état de santé que connaissaient les quatre collègues avec lesquels je travaillais : trois ont été remplacés pour dépression ».

Pour les autres enseignants débutants, soit un tiers de l'échantillon examiné, cette insertion n'est pas aisée. Claire vit mal son intégration au sein des différentes équipes éducatives dans les cinq écoles où elle travaille : « Les enseignants ne respectent pas toujours mon travail de maîtresse spéciale de morale, explique-t-elle. Ils ne me préviennent pas le jour où ils partent en excursion avec les enfants alors que j'avais normalement cours. Ou bien ils rentrent plusieurs fois dans la classe pendant que je donne cours car il s'agit de LEUR classe ». Pour certains, les choses se passent franchement mal. Monica, qui a accepté, faute de mieux, d'assumer le cours de religion dans trois écoles différentes se plaint : « On profite que nous sortons de l'école normale pour nous donner ce que personne ne veut, certain que l'on ne refusera pas une place qui semble s'ouvrir ». A l'issue de trois ans d'enseignement, Thérèse n'est pas du tout heureuse : « l'année qui vient de se terminer a été particulièrement difficile. Une équipe qui a complètement dégénéré alors que nous étions très peu : ragots, mensonges, et j'en passe. Des histoires, il y en a eu tous les jours. La direction rentrait dans le jeu et n'a jamais réagi pour le bien-être de l'école ». La marge de manœuvre est souvent étroite; elle requiert une réelle habileté : il faut pour s'intégrer apprendre à subir les contraintes sans se laisser marcher sur les pieds, à se conformer aux modes de fonctionnement de l'institution tout en préservant une personnalité professionnelle qui se construit.

Regard rétrospectif sur la formation initiale

Interrogés sur la formation qu'ils ont suivie, la plupart des enseignants débutants déclarent l'avoir globalement appréciée, sans toutefois ménerger leurs critiques. Ils apprécient le rôle « humain » joué par la plupart des professeurs. Quentin souhaiterait tout de même « que les écoles normales ne pratiquent pas l'élitisme, comme elles tendent de plus en plus à le faire » et « qu'elles collent davantage à la réalité ». Isabelle déplore « le manque de réalisme dans certains moyens proposés pour enseigner ». Florence critique également cette « volonté de toujours innover dans la pédagogie ». Adeline trouve que « les formateurs devraient favoriser la réussite des étudiants. On nous a tellement poussés à encourager et à valoriser le travail des élèves; il faudrait aussi appliquer ce principe à l'école normale ». Claire regrette que « les cours soient donnés de façon frontale alors que l'on nous enseigne le contraire ». Astrid critique le manque de concertation entre les professeurs; Elodie regrette leur



faible implication. Quelques-uns déclarent avoir particulièrement apprécié d'avoir eu comme formatrice une enseignante qui a acquis une expérience de plusieurs années dans une école primaire.

Les enseignants débutants interrogés déclarent avoir apprécié les cours théoriques qui leur ont été dispensés : ils sont nombreux à souligner la qualité des cours de pédagogie, la rigueur des cours de français, la richesse des cours d'éveil. Pour ce qui est de la formation pratique, tout en reconnaissant l'apport essentiel des stages, dont ils ont apprécié la diversité, ils regrettent la manière dont sont conçus et organisés les ateliers de formation professionnelle et s'interrogent sur le rôle des maîtres de formation pratique. Ils déplorent aussi le manque de suivi apporté à la supervision des stages : l'évaluation certificative telle qu'elle est appliquée est en général perçue comme trop normative; quant à l'évaluation formative, de leur point de vue, elle semble souvent faire défaut.

Quelques-uns émettent d'utiles suggestions pour améliorer la formation initiale dans le sens d'une meilleure adéquation à la tâche rencontrée sur le terrain : « Plutôt que de s'attarder à la révision des contenus à enseigner, il faudrait accorder du temps aux méthodologies et à la construction de séquences didactiques valables », fait remarquer Astrid. Maud propose de « supprimer certains cours généraux et de les remplacer par d'autres plus directement liés à notre formation ». Laura voudrait qu'on propose davantage de stages. Lucie souhaiterait qu'« en stage, les professeurs puissent, à partir de la troisième année, laisser un peu plus de liberté aux étudiants, notamment au niveau des préparations ». Violaine trouve qu'« il serait utile de préparer les futurs enseignants à mieux gérer les relations avec les élèves et à réagir efficacement face aux comportements des parents ». Plusieurs enseignantes se trouvent insuffisamment préparées à la réalité du marché du travail : Charlotte aimeraient que l'institution de formation puisse « organiser un module sur les démarches à entreprendre à l'issue de la formation ». Elise estime que l'école normale devrait assurer une sélection plus stricte des candidats. Perrine aimeraient qu'on aide l'enseignant débutant à « mieux connaître ses droits ».

Compétences professionnelles et image de soi

Interrogés sur la perception qu'ils ont par rapport à leurs compétences professionnelles, la plupart des enseignants débutants interrogés s'estiment performants. Ils vivent donc assez mal le décalage entre ce sentiment de compétence, qu'ils affirment avoir atteint à tous points de vue, et le regard peu encourageant que l'opinion leur porte. Ils mettent en premier lieu en cause la faible attractivité du salaire. Ils perçoivent clairement le scepticisme, voire la méfiance des parents, très exigeants à l'égard de « Leur » enfant et qui leur témoignent rarement de la reconnaissance. Ils sont aussi conscients que la sécurité de l'emploi ne leur est plus garantie. Ceux qui envisagent de faire carrière n'écartent pas de se réorienter s'ils en ont l'opportunité, tout en constatant qu'ils n'y parvien-



dront pas facilement. Ayant mesuré le peu de possibilités de promotion que leur offre le métier, c'est à leur conscience professionnelle qu'ils attachent le plus d'attention; c'est elle, qui a leurs yeux, doit surtout être valorisée. Exception faite pour quelques-uns d'entre eux, ils n'évoquent guère de perspectives de formation continue, hormis celles qui leur sont proposées par l'école qui les a engagés.

Les difficultés rencontrées

Parmi les difficultés rencontrées par ces enseignants débutants, il faut d'abord relever un sentiment dominant : la peur de mal faire; ils y font souvent allusion sans la nommer clairement. Nombreux sont aussi ceux qui sont confrontés à l'instabilité professionnelle. « Par la diversité des écoles et des enseignants que je rencontre, explique Astrid, je prends conscience de la vie des classes. Avec certains collègues, j'apprends à améliorer ma pratique par l'échange d'idées. Mais changer d'école toutes les trois semaines ou presque me pompe de l'énergie. A peine arrivée, je dois déjà être au « top » afin de satisfaire parents, enseignants, direction et enfants ».

Gérer la discipline en classe n'est pas toujours simple, d'autant que les enfants des classes primaires sont perçus comme plus difficiles. En général, les enseignants interrogés ne s'en plaignent pas; par contre, ils avouent éprouver davantage de difficultés à organiser le travail en classe, à prendre en compte les différences individuelles, à varier les méthodes pédagogiques, même s'ils s'estiment capables d'appliquer les méthodologies acquises au cours de leur formation. Evaluer n'est pas perçu comme une tâche aisée, gérer les conflits non plus. Mais, c'est la planification des apprentissages à longue échéance qui pose surtout problème. C'est ce qu'explique Isabelle : « personnellement, ce qui m'a cruellement manqué quand je suis sortie, c'est un programme reprenant l'ensemble des matières à voir pour chaque année; c'est basique et peut-être démodé par rapport aux compétences, mais celles-ci sont parfois un peu floues ». Ces enseignants débutants reconnaissent également être peu familiarisés avec les questions administratives. Parmi les autres difficultés relevées, rares sont ceux qui évoquent la taille de la classe où ils enseignent, qui varie en moyenne de 12 à 25 élèves.

Gérer les relations au sein de l'école

Si les relations qu'ils établissent avec l'équipe éducative, avec les élèves, avec la direction, ne posent pas problème aux enseignants interrogés, certains font tout de même état d'un manque de soutien de la part des collègues ou déplorent le climat qui règne dans l'établissement. Si elle doit être replacée dans son contexte spécifique, la réflexion émise par Virginie est interpellante : « Le monde enseignant est malade et la lourdeur administrative n'aide en rien. Pour ma part, je ne suis pas dégoûtée mais je n'aurais pas pu travailler à temps plein, car c'est usant. J'observe seulement dans mon entourage qu'il n'est pas facile de rester motivée dans la mesure où une ambiance individualiste est souvent présente ».



Les relations avec l'inspection, le pouvoir organisateur et avec l'administration sont moins simples à gérer par les enseignants débutants, tout en étant perçues comme « normales ». Par contre les relations avec les parents, qui sont en fin de compte les véritables évaluateurs de l'enseignement, sont le plus souvent mal vécues. « Les parents n'ont pas confiance en nous, confie Thérèse ». Violaine redoute aussi ce « manque de confiance de la part de parents d'élèves prêts à tout pour vous dégoûter du métier et vous faire éjecter; ils ne laissent rien passer ». Aurore, qui n'est finalement pas entrée dans l'enseignement, justifie ce non-choix : « ce qui m'a surtout fait changer d'avis, ce sont les parents qui vous disent comment vous devez enseigner, les comités de parents qui demandent des choses inimaginables ». Isabelle vit mal le fait de devoir se justifier sans cesse : « la plupart des parents se considèrent comme des professionnels de l'éducation et n'hésitent pas à nous faire des reproches et à vouloir nous apprendre notre métier ». Quentin nuance tout de même un peu les choses : « au départ, les parents étaient inquiets car ils ne me connaissaient pas, ce qui est normal. Mais je les ai trouvés emballés lors de la première réunion d'année; ils m'ont jugé compétent et sympathique ».

Utilité d'un soutien à l'insertion professionnelle

Les enseignants débutants reconnaissent-ils l'intérêt de réaliser une insertion professionnelle ? Leur avis est assez unanime. « On a besoin d'être guidés, déclare Céline ». Elise ressent aussi la nécessité de pouvoir compter sur « un appui de l'école, un accueil rassurant ». Maud croit qu'« une bonne insertion professionnelle permet à l'enseignant de s'épanouir plus aisément dans son travail; et une bonne insertion se réalise avec l'équipe et non individuellement. Les débuts dans l'enseignement, c'est vraiment une période de stress; je trouve donc qu'un soutien proposé par d'autres enseignants, le directeur, des parents, est indispensable au bon déroulement du début de carrière ». « Oui, répond Perrine, c'est important de pouvoir compter sur l'aide et les conseils de ses collègues et d'autres personnes de son entourage. Mais on a obtenu notre diplôme, donc, c'est qu'on est capable d'enseigner ! Le tout est une question de confiance en soi ». Lucie explique : « Il est clair qu'en sortant de l'école normale, on ne sait pas trop où l'on va. Cela fait du bien de sentir qu'on a quelqu'un qui est là si on a besoin d'être guidé. D'un autre côté, il est important aussi de se lancer et de faire parfois ses propres erreurs pour ne pas les répéter par la suite. Le problème dans l'enseignement, c'est que l'erreur est difficilement pardonnée ». Elodie partage cet avis; elle en vient même à penser que « lorsqu'une équipe éducative est fermée à l'intégration d'une nouvelle personne, celle-ci peut très mal le prendre, même remettre en cause ses capacités, son envie d'avancer ». Isabelle se plaint : « Cette insertion est généralement assurée par l'inspection, la direction, en vue de porter un jugement par rapport à nos compétences et non pour prodiguer des conseils ». Virginie est du même avis « L'insertion, c'est un moyen de motiver au maximum les jeunes enseignants qui sont parfois dans de telles situations que, même s'ils sont très compétents, ils



pourraient être vite dégoûtés du plus beau métier du monde ». « L'insertion est-elle vraiment nécessaire, s'interroge Quentin ? Il est vrai que pour certains enseignants débutants, cela peut s'avérer bénéfique ».

Comment idéalement assurer cette insertion ? Pour Katia, « cet appui, on le trouve spontanément, en demandant de l'aide et des conseils autour de soi. Il vient volontiers de la part de l'entourage à partir du moment où l'on n'a pas peur d'admettre que le fait d'avoir un diplôme de l'enseignement ne fait pas encore de nous des enseignants parfaits ». Perrine pense au contraire que cette aide à l'insertion doit être assurée : « elle pourrait être organisée à trois niveaux : le directeur qui doit être une oreille attentive aux besoins du débutant et le guider vers l'une ou l'autre personne compétente; l'équipe éducative qui partagera des expériences, des contenus, dont le nouveau aura besoin; l'inspecteur qui veillera à organiser des formations pour jeunes enseignants et ainsi leur apporter des pistes, des conseils, des documents ». Maud préconise également « un soutien quotidien, un contact que l'on peut joindre en cas de problème, des réunions de concertation avec les enseignants ou des entretiens de temps en temps avec le directeur ». Thérèse imagine plus « une personne qui pourrait être à la disposition des enseignants, à leur propre demande ». Claire évoque : « un parrain ou une marraine volontaire qui prendrait en charge la nouvelle personne, la présenterait aux autres, l'épaulerait, la guiderait... et rappellerait aux anciennes qu'elles sont passées par là ». Maud souhaite également que « dès l'entrée dans un établissement, l'enseignant débutant puisse compter sur un coach, une personne ressource à interroger en cas de besoin ». Isabelle trouve intéressant de proposer aux jeunes diplômés une année d'assistanat comme chez les médecins. Des enseignants chevronnés pourraient poser leur candidature et recevoir un jeune enseignant dans leur classe pendant un an et lui apprendre les « ficelles » du métier ». Elise pense que cette insertion devrait se faire en fin de formation : « l'étudiant devrait suivre pendant une année un enseignant dans sa classe pour qu'il puisse se rendre compte de la réalité du terrain de ses propres yeux et sache ce dont il a besoin pour devenir un bon enseignant ». Lucie estime aussi que « ces pistes d'insertion doivent plutôt venir de l'école normale. On nous y apprend à assurer quinze jours, trois semaines de stage, mais pas une année scolaire complète. Les collègues ne sont pas là pour nous « coacher »; ils peuvent répondre éventuellement à l'une ou l'autre question que l'on se pose, mais pas être sur notre dos continuellement ». Quentin est davantage favorable au partenariat : « une sorte de tutorat qui durerait deux ou trois mois et qui serait bénéfique à la fois pour l'enseignant débutant et pour l'enseignant « tuteur ».

Florence estime qu'« un partage du vécu avec d'autres enseignants, pas spécialement de la même école, pourrait aussi être une bonne idée ». Katia croit sincèrement que « l'aide à l'insertion, c'est d'abord une question d'esprit. La considération que l'on porte au métier joue un rôle essentiel, surtout pour un enseignant qui débute et qui a besoin d'un peu plus d'assurance et de considération ».



Les réalités de l'insertion

Sur qui ont-ils pu compter eux-mêmes pour obtenir un appui ? Nombreux sont les enseignants interrogés qui ont pu bénéficier d'un soutien pour assurer leur insertion professionnelle. Céline a pu compter pendant deux ou trois mois sur l'*« aide d'un enseignant pour planifier l'horaire de la semaine et cibler la matière à enseigner »*. Cécile explique qu'un enseignant et le directeur l'ont aidée et conseillée pendant toute la durée de son *« interim »*. Maud déclare avoir reçu une aide identique; tout au long du remplacement qu'elle a effectué, des manuels ont été mis à sa disposition. Quentin a pu compter sur le soutien d'une enseignante : « Dès mon arrivée, explique-t-il, elle m'a indiqué le programme à voir au cours de l'année scolaire avec la classe de troisième; on s'est vu aussi régulièrement lors des temps de concertation. Quant à la directrice, elle m'a aidé pour tout ce qui touchait aux questions administratives et m'a permis de découvrir l'école ». Dès qu'elle a commencé à enseigner, Charlotte a reçu le soutien particulier d'un enseignant, qui lui a fourni une aide dans les préparations de leçon; il l'a aussi aidée à régler un problème de discipline complexe. Alice a apprécié le soutien qu'elle a reçu de collègues enseignant au même cycle à partir d'observations, d'échanges informels, de concertations ou encore de mises en commun de matériel. Violaine a pu compter sur les mêmes soutiens : « j'ai reçu l'inspecteur pour des conseils; j'ai pu compter sur le soutien moral des collègues et du directeur, notamment face à certains parents. Aujourd'hui, je suis toujours dans cette école et, comme j'ai deux classes, je travaille beaucoup en cycle avec mes collègues ». Florence est moins positive : « j'ai pu compter sur une enseignante qui est venue une fois, une seule, pendant une demi-heure, pour que je lui pose des questions, alors que je n'avais pas encore donné une seule heure de cours ». Au-delà des appuis apportés par l'institution, c'est le soutien assuré par les pairs, de manière informelle, qui est surtout apprécié; celui-ci s'avère aussi plus efficace à long terme dans la mesure où il débouche sur un partage de pratiques.

Interprétation des données de l'enquête

Que font finalement apparaître les données recueillies lors de l'enquête ? Tout d'abord, force est de constater que l'entrée dans le métier ne s'opère ni au même rythme, ni avec la même intensité chez les enseignants débutants interrogés, qui connaissent une grande diversité de parcours et de cheminements. J'observe en particulier l'existence d'une *« réalité jeune qui, plus qu'une tranche d'âge, est une façon, désormais répandue dans de larges couches sociales, de retarder son entrée dans l'âge adulte, de procéder à une longue expérimentation de soi »* (Rayou & Van Zanten, 2004, p. 58). La diversité observée démontre une réelle *« mobilité »* des enseignants débutants, qui n'exclut, selon les expériences vécues, ni les départs anticipés ou précipités, ni les interruptions, les volte-face, les abandons, ni même les vocations tardives. Le diplôme obtenu ne fige en rien la situation professionnelle qui évolue en fonction



de choix personnels et au gré des opportunités, sans nécessairement conduire à une « carrière » d'enseignant. D'une manière générale, ce qui apparaît, à travers les témoignages recueillis : les doutes, les épreuves, le sentiment d'incohérence et les différentes manières de résoudre les tensions de la période de transition, se retrouve dans d'autres travaux sur l'insertion des nouveaux enseignants. C'est « l'expérience d'une rupture et d'une prise en charge de soi », caractérisée par « une période de tension et d'ambivalence »; elle « se traduit par un vécu d'épreuves, qui s'accompagne d'un sentiment de souffrance et d'incohérence à surmonter pour pouvoir survivre » : les uns « s'efforcent » d'assumer cette tension, d'autres ont préféré prolonger leur formation, dans laquelle ils espèrent trouver une certaine assurance; d'autres enfin finissent pas rompre cette tension » (Hétu, 1999, p. 64). Beaucoup vivent et expriment aussi un sentiment d'instabilité; ils cheminent dans l'enseignement un peu comme dans un labyrinthe, partagés entre la nécessité d'accepter stoïquement ce qui leur est proposé, en entrant dans une période d'attente, et l'envie de se tourner vers d'autres métiers ou de reprendre une autre formation. Plus du tiers des enseignants interrogés évoquent des débuts peu valorisants, parfois même humiliants, là encore la recherche confirme les observations issues d'autres études : « Les tâches offertes aux enseignants débutants sont souvent les moins convoitées par les enseignants déjà en fonction. Une telle situation ne peut qu'accroître le sentiment de solitude du nouvel enseignant, contribuer à une baisse de son estime de soi, et, éventuellement, le conduire à quitter la profession ou, ce qui est pire, à s'y accrocher désespérément faute de mieux » (Boutin, 1999, p.51). Perrenoud (1995, p.110) insiste précisément sur la nécessité de cerner et peut-être aussi d'exprimer ce qui se trouve au cœur des pratiques pédagogiques, en particulier la peur de mal faire, de ne pas être à la hauteur de la tâche, et qu'il faut apprendre à conjurer, en la regardant autrement

Les réponses des enquêtés donnent de l'enseignant débutant une image contrastée : tantôt, celle classique de l'enseignant fragile, voire fragilisé, prudent, replié sur lui-même, conformiste; tantôt celle du maître-artisan, à la fois « débrouillard », réaliste mais aussi créatif, qui perçoit l'enseignement moins comme une carrière que comme un défi, une « mise à l'épreuve de soi » (Rayou & Van Zanten, 2004) tonique et enrichissante, ou encore celle de l'enseignant-chercheur, qui prend des risques, poursuit sa formation pour se fortifier professionnellement et est capable de collaborer avec ses collègues.

La phase d'insertion professionnelle constitue donc un patient travail d'osmose : certains enseignants en début de carrière ont « senti » les savoir-être pertinents, efficaces; leur expérience personnelle de vie en groupe, leur habileté, leur patience ont souvent constitué un atout non négligeable; d'autres n'ont pas eu l'occasion de développer de telles compétences et connaissent un sort moins enviable; cette situation les a parfois conduits à une remise en question du choix du métier, voire à son abandon.



A travers l'enquête que j'ai réalisée, j'ai tenté de montrer qu'en Communauté Française, la question de l'insertion professionnelle des enseignants débutants se pose de manière aiguë et confirme notre hypothèse de recherche. Elle ne peut être laissée aux aléas de l'école et de ses acteurs; il est indispensable de mettre à la disposition des écoles, une « pluralité potentielle de « formes d'accompagnement » des enseignants débutants, avec l'appui des services d'inspection, des organismes de formation continue » et le soutien de l'Etat (Baillauquès, 1999, p. 215).



Références

- Arendt, H. (2007). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard.
- Baillauquès, S. . (1999). Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation : éléments d'une problématique de formation. In J.-C. Hétu, M. Lavoie & S. Baillauquès (Eds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation ? de professionnalisation ? de transformation ?* (pp. 21-42). Bruxelles : De Boeck.
- Beckers, J. (1994). Enseigner, une mission impossible. *Education Formation*, 235, sept., 51-60.
- Beckers, J. (2005). Attirer, former et retenir des enseignants de qualité en Communauté Française de Belgique, échos d'une enquête. *Puzzle*, 18, 3-7.
- Beckers, J., Jardon, D., Jaspar, S. & Mathieu, C. (2004, mars). Insert'prof, pour un dispositif de formation favorisant une insertion réussie dans la vie professionnelle. Bilan et propositions. In *(Re)trouver le plaisir d'enseigner et d'apprendre. Construire Savoirs et compétences. Actes du 3^e congrès des chercheurs en éducation* (pp.205-208). Bruxelles : Ministère de la Communauté Française de Belgique, Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique.
- Berthier, P. (1996). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Anthropos.
- Boutonnet, R. (2005). *Journal d'une institutrice clandestine*. Paris : Ramsay.
- Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. In J.-C. Hétu, M. Lavoie & S. Baillauquès (Eds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation ? de professionnalisation ? de transformation ?* (pp. 21-42). Bruxelles : De Boeck.
- Brighelli, J.-P. (2005). *La fabrique du crétin, La mort programmée de l'école*. Paris : J.-Cl. Gawsewitch.
- Communauté Française de Belgique (1995, 5 août). Décret fixant l'organisation générale de l'enseignement supérieur en Hautes écoles. *Moniteur Belge* (M.B.), 1 septembre 1995.
- Communauté française de Belgique (1997, 24 juillet). Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. *Moniteur Belge*, 23 septembre 1997. Récupéré : <http://www.ccadoc.cfwb.be/RechDoc/docForm.asp?docid=764&docname=19970724s21557>
- Communauté Française de Belgique (2000, 12 décembre). Décrets définissant la formation initiale des instituteurs et des régents. *Moniteur Belge*, 19 janvier 2001.
- Communauté Française (2002). Décret définissant le Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'Enseignement supérieur (CAPAES) en Hautes écoles. *Moniteur Belge*, 24 août 2002.
- Communauté Française de Belgique (2004, 31 mars). Décret définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration à l'espace européen de l'enseignement supérieur et refinançant les universités. *Moniteur Belge*, 18 juin 2004.
- Communauté Française de Belgique (juin, 2005). Modifications au décret du 19.01.2001 relatif à la formation initiale des instituteurs et des régents, *Moniteur Belge*, 20 juillet 2005.
- Communauté Française de Belgique (2006, mai). *Contrat pour l'école*, Accès : http://www.contrateducation.be/contrat_10prior.asp
- D'Hondt, D. (2006, avril). Première chance dans une école de la dernière. *Revue Nouvelle*, 4, 58-62.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Garant, M. Paquay, L., Belleflamme, M., Constant, F. & Mergeai, J. P. (2000) *L'accompagnement de la rénovation dans l'enseignement secondaire. Gestion des Ressources Humaines dans l'enseignement (GRHE)-Belgique*.
- Garant, M. & Paquay, L. (à paraître). L'accompagnement de la rénovation dans l'enseignement secondaire. Une étude de cas. Rapport du groupe européen de recherche « La gestion des ressources humaines dans l'enseignement en Europe ». Paris : L'Harmattan.
- Grootaers, D. (1998). *Histoire de l'enseignement en Belgique*. Bruxelles : CRISP.
- Hétu, J.-C. (1999). Pratique réflexive, démarche d'interprétation et recherche de sens chez des novices : vers un mode d'accompagnement d'un processus de transformation. In J.-C. Hétu, M. Lavoie & S. Baillauquès (Ed.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation ? de professionnalisation ? de transformation ?* (pp. 61-84). Bruxelles : De Boeck.
- Hétu, J.C., Lavoie, M. & Baillauquès, S. (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation ? de professionnalisation ? de transformation ?* Bruxelles : De Boeck.



- Hirrt, N. (2001). *L'école prostituée*. Bruxelles : Labor.
- Laval, Ch. (2003). *L'école n'est pas une entreprise - Le néolibéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris : La Découverte.
- Laval, C. (2006). Les deux crises de l'éducation. *Mauss*, 28, 97-102
- Maroy C (2005). D'une régulation communautaire à une régulation post-bureaucratique. *La Revue Nouvelle*, 12, 9-10.
- Maroy, Ch. & Cattonar, B. (2002). Pénurie et malaise enseignant. *Revue Nouvelle*, 12, 44-62.
- Mukamurera, J. (1999). Les trajectoires d'insertion professionnelle des jeunes profs au Québec. *Vie pédagogique*, 111, 24-26.
- OCDE (2005). *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité, politiques de l'éducation et de la formation*. Paris : OCDE..
- Perrenoud, P. (1995). Autour des mots, Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant, *Recherche et Formation*, 20, 107-124.
- Rayou, P. & Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le Travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.