

# L'insertion subjective

La transition entre les études et l'emploi implique deux défis: celui de s'insérer dans un établissement scolaire, en s'intégrant à un collectif, et celui aussi d'embrasser un métier en en devenant un représentant et en étant reconnu comme tel.

Bernard André

Être inséré subjectivement, c'est se sentir inséré à la fois dans un établissement concret, mais aussi dans un métier et dans une fonction (Losego, Amendola & Cusinay, 2011). Pour comprendre cette dynamique d'insertion subjective, nous avons comparé les données récoltées lors de notre enquête aux résultats d'une recherche précédente (André, 2013), qui portait sur l'investissement des enseignants dans leur activité. Nous avons en effet trouvé des parallèles entre les propos tenus par les novices et par divers enseignants plus expérimentés de la scolarité obligatoire. Il n'y a rien d'étonnant à cela: ce qui permet ou non d'entrer dans un collectif métier ou d'être membre à part entière d'un établissement en début de carrière est aussi ce qui soutient ou freine l'investisse-

ment des enseignants dans leur travail au long cours. Quatre éléments jouent un rôle particulièrement remarqué dans l'insertion: le sens que l'on accorde (ou pas) à son activité; l'agentivité sur le produit de son activité; la reconnaissance obtenue pour les résultats de son activité et pour sa contribution au travail du collectif; et enfin la capacité à entrer dans les différents rôles attendus d'une ou d'un enseignant. Nous aborderons successivement ces éléments.

## La question du sens

Les entretiens recueillis dans notre recherche montrent que le sens apparaît lorsque le métier semble connecté à «la vie», quelle que soit la définition que l'on a de cette «vraie» vie, et disparaît lorsqu'il semble mortifère parce que répétitif, routinier, etc. Rachel l'exprime ainsi:

*Je trouve que c'est un métier..., on apprend tous les jours, mais sur la vie en général, ce qui n'est pas du tout le cas dans d'autres métiers [...]. Dans l'enseignement, on est très dans la vie actuelle, on est très dans le présent, avec les enfants et tout ça, je ne sais pas comment expliquer, on est au cœur de la vie quoi, ça, j'aime bien.* Dans d'autres entretiens, ce sont les expressions «avoir un rôle» et «être dans son milieu» (Huguette); «être dans la vie actuelle», «avoir bien choisi», «faire quelque chose qui me convient bien» (Rachel) qui indiquent le sens trouvé, avec pour conséquence le plaisir éprouvé. Le fait de trouver (ou de construire) du sens dans son activité se révèle ainsi un déterminant du sentiment d'être enseignante. Faute de sens, l'activité pourrait bien trouver un autre chemin: «je ne me vois peut-être pas faire ça toute ma vie» (Jeannette).

Cette génération cherche du sens, à ce qu'elle fait et à ce qu'elle donne, et c'est aussi un facteur qui peut être entravant par rapport à l'appartenance, de nouveau, institutionnelle. J'ai vu des jeunes enseignants qui travaillent pendant deux-trois ans et qui après partent en voyage et qui ne reviennent pas forcément dans la profession.

*Adrienne, doyenne d'établissement*



## L'agentivité

L'agentivité exprime la perception de sa propre capacité à faire advenir des événements souhaités (Bronckart, 2004). Elle semble conditionner le sentiment d'être enseignante par la maîtrise de l'activité professionnelle:

*J'ai l'impression d'être une enseignante parce que j'arrive à planifier mon enseignement, parce que j'arrive à viser des objectifs, à me dire je vais mettre telle et telle chose en place pour pouvoir atteindre tel et tel objectif (Axelle).*

Cette maîtrise est progressive, elle n'exclut donc pas les questions et les remises en question:

*Je me sens enseignante parce que je sais que j'apporte des choses aux élèves, qu'ils apprennent beaucoup en classe, pour cela oui je me sens enseignante, mais c'est vrai qu'après, j'ai l'impression que j'ai encore beaucoup à apprendre (Nadia).*

Se reconnaître capable à la fois de mettre les élèves en situation d'apprentissage et de poursuivre son développement professionnel se révèle ainsi comme deux facettes du sentiment d'être enseignante.

## La reconnaissance

L'enjeu de la reconnaissance par les autres de son travail et de ses compétences est important. En effet, se reconnaître comme enseignante passe d'abord par l'image que les autres reflètent à travers leurs actes et de leurs propos.

*J'ai même une fois la collègue du dessous qui est venue me demander...[...] Ça m'a fait plaisir. Je ne suis pas que la nouvelle qui ne sait rien (Marinette).*

*On me reconnaît, je suis prise très au sérieux, je sais que le travail que je fournis auprès des enfants est tout à fait bon [... Les collègues] savent qu'ils peuvent compter sur moi, que j'ai des choses aussi à apporter, que je suis présente lors des réseaux, que j'ai des choses à dire (Dalila).* Passer du statut de demandeuse à celui de pourvoyeuse d'informations ou de conseils est un signe majeur de la reconnaissance de sa professionnalité. C'est être reconnu comme pair à part entière, d'autant plus lorsque la reconnaissance vient aussi des parents ou de la hiérarchie:

*Même [les parents] me remercient pour tout le travail, le fait d'avoir quand même des remerciements, on se dit qu'on a quand même fait du bon travail et quelque chose en retour (Arlette).*

L'enjeu est double: pour l'enseignante novice, de mettre en visibilité son travail, de s'exposer, puisque la re-connaissance implique la connaissance de ce qui se fait. Le second enjeu est du côté de l'établissement, pour favoriser les occasions de reconnaissance. Se sentir enseignante, se sentir insérée, relève ainsi d'une dimension collective, dont le médiateur est la reconnaissance accordée par celles et ceux qui sont déjà là, et dont le rôle va être prépondérant.

## Les rôles

Il y a enfin l'entrée dans les rôles, constitués par la manière dont chacun présente son action et par l'adhésion au cadre fourni par l'institution d'exercice (Goffman, 1979). À la manière de l'acteur au répertoire étendu, il s'agit d'avoir l'air crédible à travers les différents rôles

endossés. À la question de savoir ce que signifie pour eux être insérés, Laura et George répondent:

*Ça veut dire avoir l'air crédible, autant les rencontres avec les parents ou quand on a des formations continues et qu'on peut échanger; crédible par rapport à ma directrice, si elle a quelque chose à me demander ou si moi j'ai une question à lui demander (Laura).*

*Je suis un enseignant parce que j'ai ces rôles, ce travail à faire, ces buts à atteindre, en l'occurrence par rapport aux élèves. Le fait déjà de sortir, d'aller travailler. Faire ce travail-là pour avoir ces résultats-là (George).*

L'enjeu est donc autant d'identifier les rôles attendus que de développer son répertoire pour se sentir à l'aise (Kaufmann, 2001) dans les différentes situations qui se présentent:

*Maintenant je suis sûre de mon choix. Je suis très bien dans mon métier, très à l'aise. Plus à l'aise que les premières années, mais ça je pense que c'est normal. Mais je ne changerais pas de métier, en tout cas pour l'instant, ça me plaît (Dalila).*

## Perspectives

Peut-on accélérer ou faciliter le processus d'insertion subjective ainsi défini? La réponse semble clairement oui. Ainsi, un climat de reconnaissance mutuelle reflètera bien davantage au novice son appartenance au collectif qu'une atmosphère de compétition ou de repli individualiste. La mise en place de pratiques d'intervision ou d'échanges de pratiques visant l'ensemble des acteurs est un moyen pour chacun d'accroître son agentivité à travers les ressources présentes, évitant les tâtonnements dans l'adaptation aux attentes du collectif, et favorisant ainsi la reconnaissance comme paire et comme participante de plein droit à la communauté de pratique (Lave & Wenger, 1991). À noter que les groupes d'intervision ou d'échanges de pratiques ne réunissant que de nouveaux enseignants peuvent ralentir leur insertion, en les maintenant artificiellement dans le statut de novices (Losego, Amendola & Cusinay, 2011).

## Références

- André, B. (2013). *S'investir dans son travail: les enjeux de l'activité enseignante*. Berne: Peter Lang.
- Bronckart, J.-P. (Éd.) (2004). *Agir et discours en situation de travail*. Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Goffman, E. (1979). *La mise en scène de la vie quotidienne: la présentation de soi*. Paris: Minuit.
- Kaufmann, J.-C. (2001). *Ego: pour une sociologie de l'individu*. Paris: Nathan.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Losego, P., Amendola, C., & Cusinay, M. (2011). L'insertion subjective des novices de l'enseignement primaire: collaboration et sentiment de compétence. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 33(3), 479-494.