

Enseignant-e-s novices et col ou un pas vers le développem

Dans le cadre de notre recherche sur les effets et la mise en œuvre de la formation dispensée en cette même revue, quelques constats sur les difficultés vécues par l'enseignant-e novice face a grant-e qui se situe dans ses trois premières années d'activité professionnelle suite à sa format Au niveau de la gestion de classe, celle-ci ou celui-ci est dans une phase d'expérimentation(Hu de connaissances procédurales (Chouinard, 2009), elle ou il se trouve aussi confronté-e à une contre dans ses classes (Cattonar, 2012). Dans cet article, nous souhaitons explorer un point co que revêt la collaboration pour les enseignant-e-s novices.

Marc Pidoux, Elodie Brülhart, Katia Dolenc Otero, Cyrille Jacquier, Boris Martin et Sylviane Tinembar, Haute école pédagogique Vaud, UER AGIRS

La collaboration dans l'enseignement

La collaboration est définie de nombreuses manières, ce qui illustre la pluralité et la diversité des conceptions associées à ce terme. Tout d'abord, celle-ci comprend toutes formes d'échanges entre professionnel-le-s (Rey et Gremaud, 2013). Ensuite, nous retenons qu'il s'agit d'une interaction directe entre au moins deux personnes qui poursuivent un but commun (Friend et Cook, 2010). Et enfin, «la collaboration se caractérise d'abord par l'interdépendance engendrée par le partage d'un espace et d'un temps de travail comme par le partage de ressources» (Marcel, Dupriez et Périsset Bagnoud, 2007, p.10).

Dans le canton de Vaud, divers documents-cadres (Loi sur le personnel de l'État de Vaud, cahier des charges des enseignants) prescrivent la collaboration. Toutefois, cette dernière y est définie de manière peu précise au contraire de ce qui est institutionnalisé en formation à la HEP: «Coopérer avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation de tâches favorisant le développement et l'évaluation des compétences visées» (HEP-Vaud, 2016, p. 24). Ceci est renforcé par le Plan d'études romand (CIIP, 2009), où la collaboration est considérée comme une capacité transversale à développer chez les élèves. Cela induit une nécessaire collaboration de la part des professionnel-le-s également. D'ailleurs, Losego (2015) relève que «les nouveaux programmes, les nouvelles normes, de par leur caractère assez flou, transforment le travail en rendant la collaboration quasi obligatoire pour définir les contenus et, partant, les objectifs et les modalités d'évaluation. Dit autrement, le plan d'études crée de toute pièce une interdépendance entre les travailleurs conduisant presque inexorablement à la collaboration» (p.59).

Notre recherche

La problématique de la collaboration a émergé à la suite du traitement, par catégorisations issues de la théorie ancrée (Glaser et Strauss, 2010), des entretiens que nous avons menés avec des novices. En effet, cette thématique n'était pas l'objet de nos questions, mais l'importance accordée par nos interlocuteur/trice-s à celle-ci nous a poussé-e-s à mettre en évidence les points saillants.

Ces éléments ont été analysés en fonction du modèle de Rey et Gremaud (2013, p. 71), voir la figure 1, *objets de la collaboration chez les enseignants débutants*. Ce modèle «constitue un outil heuristique qui met en lumière trois types de collaboration, qui sous-tendent également trois degrés d'implication des acteurs dans la collaboration». (Rey et Gremaud, 2013, p. 69).

C'est d'abord au niveau de la coordination par rapport à la logistique et à l'organisation, niveau un, que nous retrouvons le plus d'occurrences. La question de la résolution des tâches administratives émerge au premier plan:

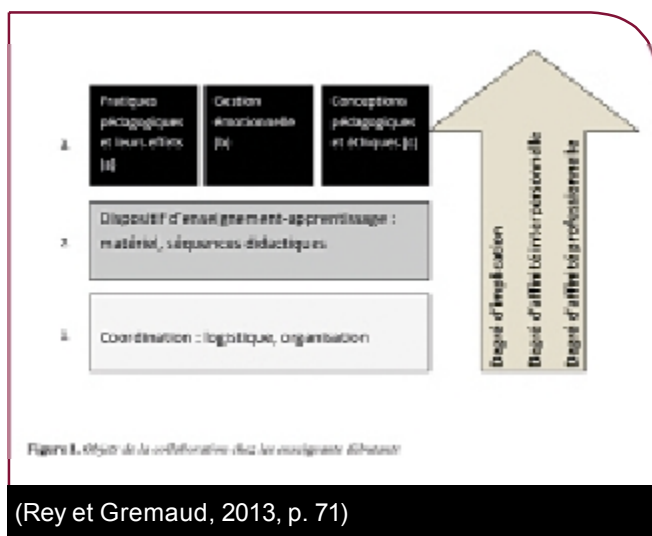
«Il y avait beaucoup de papiers à distribuer aux élèves dont certains doivent revenir et être transmis au secrétariat... alors on a fait une liste avec les autres collègues et puis du coup, en fait, j'avais cette liste sur mon bureau comme ça j'étais sûre que je ne ratais rien, que je n'oubliais pas de ramasser des choses...» Christella, 23 ans.

Certain-e-s auteur-e-s, comme Barrère (2002) et Marcel (2006) (cités par Losego, 2015), opposent la collaboration subie, contrainte, formelle à la collaboration spontanée, libre ou informelle. Dans le cas présent, on peut supposer que nos enseignant-e-s novices se retrouvent dans l'«obligation» de collaborer, car la forma-

Collaboration: une contrainte professionnelle?

La gestion de classe à la HEP Vaud, nous avons présenté, dans un article publié en avril 2016 dans les Cahiers de la HEP, plusieurs tâches administratives à assumer. Nous la ou le considérons comme un-e enseignant-e novice (Hubermann, 1989).

Hubermann, 1989; Opinel, 2002). Généralement, en manque de routines de travail (Durand, 1996) et en désaccord avec ses représentations identitaires entre ses représentations du métier et la réalité qu'elle ou il rencontre, elle ou il se trouve confronté(e) à la problématique des tâches administratives et de la gestion de classe, à savoir le sens



tion ne s'est pas suffisamment arrêtée sur cet aspect du métier :

«Lorsqu'on est un nouvel enseignant, on ne s'y attend pas à l'administratif. Je me souviens à la rentrée, j'avais un tas de quinze centimètres de haut de papiers, cela m'a pris une semaine au départ pour vraiment finir ce tas. C'est peut-être la mauvaise surprise, c'est vraiment quelque chose que j'ai appris sur le tas, ni pendant les stages parce que c'était les praticiens formateurs qui géraient tout ça et ni pendant la formation parce que ce n'est pas forcément quelque chose qui est vu.» Gérald, 25 ans.

Les enseignant-e-s novices apprécient les collaborations au niveau des dispositifs d'enseignement-apprentissage, niveau deux :

«Ce qui est bien est le fait que les anciens ont mis à notre disposition leurs classeurs. Servez-vous, les portes vous sont ouvertes.» Manon, 25 ans.

On peut supposer que ces collaborations de niveaux un et deux ont pour objectif un gain de temps. Cependant, elles permettent également de rassurer les enseignant-e-s novices dans leur pratique quotidienne :

«Je me rends compte que c'est très utile parce que dès que j'ai besoin d'un conseil ou autre, je sais tout de suite à qui m'adresser et les collègues sont vraiment super ouverts» Noémie, 25 ans.

Toutefois, l'absence de repères fait que celles-ci et ceux-ci évaluent leurs actions à travers le regard de leurs collègues afin notamment d'atteindre les objectifs visés.

«J'ai des collègues très disponibles aussi, je ne me suis pas sentie perdue, elles m'ont aussi un peu aidée justement, enfin elles m'ont expliqué un peu comment elles fonctionnaient elles pour les gestions de classe ou comme ça, il y a certaines choses dont je me suis inspirée». Louise, 23 ans.

Nous pouvons dès lors nous interroger si ces échanges de supports didactiques enferment les enseignant-e-s novices dans l'imitation active (Marcel, 2009)? S'il y a un risque d'abandon de la démarche réflexive, de l'analyse critique et du questionnement quant à la pertinence de la tâche? Si l'on doit s'inquiéter d'une mise en veille des acquis de la formation dans ce processus d'acculturation fortement déterminé par la dépendance des enseignant-e-s novices à leurs collègues plus expérimenté-e-s?

Nos résultats mettent en évidence que la collaboration est essentiellement centrée sur l'accomplissement d'une tâche, niveau un et deux de la collaboration, voir figure 1. Ces deux premiers niveaux ne remettent pas en cause la structure cellulaire de l'enseignement, c'est-à-dire que la collaboration se «déploie en dehors des cellules-classes réservées aux enseignants pris individuellement» (Tardif et Lessard, 2004, p. 422). La collaboration prend forme dans des espaces collectifs et non pas dans des espaces privés comme la classe. Ainsi, l'environnement conditionne également la collaboration.

Bien qu'ils émergent peu dans notre échantillon, nous avons tout de même pu relever quelques exemples au «troisième niveau de collaboration lorsque l'objet en jeu présente une double dimension stratégique et réflexive» (Rey et Gremaud, 2013, p. 70). Il s'agit d'échanges qui interrogent les pratiques et également les intentions qui sous-tendent l'action. La réflexion est portée sur l'agir enseignant:

«[...]j'ai surtout un collègue avec qui je partage énormément parce qu'il est aussi beaucoup centré sur l'élève et puis il a quand même pas mal d'expérience donc c'est vrai qu'en discutant avec lui ça me donne aussi des idées et puis ça me permet de réguler un petit peu ma pratique.» Julie, 22 ans.

Cet exemple montre une tendance qui ressort à plusieurs reprises de nos entretiens: le niveau de collaboration dépend du niveau d'affinité personnelle et professionnelle des acteur/trice-s concerné-e-s.

Conclusion

Nos investigations montrent que la collaboration des enseignant-e-s novices avec leurs collègues plus ou moins expérimenté-e-s se situe essentiellement au niveau de la coordination et des dispositifs d'enseignement-apprentissage (Rey et Gremaud, 2013). La collaboration autour de l'analyse des pratiques pédagogiques, de la gestion des émotions et de la réflexion éthique et pédagogique est nettement moins présente. Pourtant, il s'agit d'une des clés de la création d'un collectif professionnel. Osty (2003) assujettit même l'appartenance à un collectif à une «capacité communicationnelle d'échanges d'expériences et de transformation de l'expérience en savoir pratique. La mutualisation des savoirs est la condition de construction d'un collectif de métier, car elle conditionne la fiabilité des modes d'ajustement» (cité par Marcel, 2006, p. 88).

Comme les enseignant-e-s novices continuent l'apprentissage du métier (Portelance et Martineau, 2007) durant leurs premières années d'insertion, il nous semblerait pertinent que les établissements favorisent le développement de ce type de collaboration.

Ces constats questionnent potentiellement aussi notre système de formation en alternance intégrative. De nombreuses recherches évoquées par Moussay, Étienne et Méard (2009) et Chaliès, Cartaut, Escalié et Durand (2009) ouvrent des pistes intéressantes qui mettraient la collaboration au cœur du dispositif en alternance. Par exemple, nous pourrions envisager la

création de «communauté professionnelle d'apprentissage» (*professional learning community*) (Bezzina et Testa, 2005; Cochran-Smith et Lytle, 1999; Imants, 2002; Vescio et al., 2008 cités par Chaliès, Cartaut, Escalié et Durand, 2009). Dans cette perspective, la formation des enseignant-e-s se trouverait insérée dans des établissements scolaires. Ainsi, la formation de la ou du futur enseignant s'inscrirait dans une visée collaborative qui dépasserait la relation praticien-ne formateur/trice–stagiaire et formateur/trice HEP–étudiant-e et impliquerait un plus grand nombre d'acteur/trice-s: praticien-ne formateur/trice, formateur/trice HEP, collègues, pairs, conseil de direction de l'établissement et élèves (Moussay, Étienne et Méard, 2009). Avec cette optique, la collaboration soutiendrait le développement professionnel non seulement des novices, mais de toutes et de tous les acteurs de l'école vaudoise. •

Bibliographie

- CIIP (2009). Plan d'études romand. Récupéré le 2 septembre 2016 sur www.plandetudes.ch/web/guest/capacites-transversales1
- Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G. et Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants: la preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche et formation*, 61, 85-129.
- Chouinard, R. (2009). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25 (3), 497-514.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: PUF.
- Friend, M. et Cook, L. (2010). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals* (6e éd.). New-Jersey: Pearson Education Inc.
- Glaser, B. et Strauss, A., (2010) *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*. Paris: Armand Colin.
- HEP-Vaud. (2015). *Référentiel de compétences professionnelles*. Récupéré le 30.09.16 dans www.hepl.ch/cms/accueil/formation/referentiel-de-competences.html
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante (Un essai de description et de prévision). *Revue française de pédagogie*, 86, 5-16.
- Losego, P. (2015). Les enseignantes novices et la collaboration. Dans Amendola, C., André, B. et Losego, P. (2015). *L'insertion subjective d'enseignantes novices. Le cas de l'enseignement primaire dans le canton de Vaud, 2010-2012*. (pp. 57-74). Lausanne: HEP Vaud, UER AGIRS.
- Marcel, J.-F. (2006). Le collectif d'enseignants. Explorations thématiques et empiriques d'un nouvel acteur des systèmes éducatifs. *L'enseignement aujourd'hui: contextes socio-politiques*. 5, 85-99.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V. et Périsset Bagnoud, D. (2007). Le métier d'enseignant: nouvelles pratiques, nouvelles recherches. Dans J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. et M. Périsset Bagnoud. *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes* (pp.7-17). Bruxelles: De Boeck.
- Marcel, J.-F. (2009). «Travail partagé» de l'enseignant et apprentissages professionnels. *Recherche et formation*. 61, 131-144.
- Moussay, S., Étienne, R. et Méard, J. (2009). Le tutorat en formation initiale des enseignants: orientations récentes et perspectives méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, 166, 59-69.
- Opinel, M. (2002). La gestion de classe des novices du secondaire peut-elle être influencée par leur tâche? Dans T. Nault et J. Fijalkow. *La gestion de la classe* (pp.171-184). Bruxelles: De Boeck.
- Rey, J. et Gremaud, J. (2013). Collaborer pour s'insérer? Analyse des pratiques collaboratives des enseignants débutants. *Éducation et Formation*, e-299, 67-77.
- Tardif M., Marcel J.-F., Dupriez V. et Périsset-Bagnoud D. (dir.) (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles: De Boeck.
- Tardif, M. et Lessard, C. (2004). *Le travail enseignant au quotidien: Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec: Université de Laval.