

hep / L'insertion subjective d'enseignantes novices

Le cas de l'enseignement
primaire dans le canton
de Vaud, 2010 - 2012

Rapport de recherche établi
par Catherine Amendola
Bernard André
Philippe Losego

SOMMAIRE

1	Introduction	3
1.1	Une insertion aisée mais incomplète	3
1.2	Les conditions objectives de l'investissement subjectif	5
2	Les parcours d'insertion	9
2.1	Introduction	9
2.2	La biographie : une vocation parfois contrariée par... la réussite scolaire	10
2.3	Trouver un emploi : incertitudes et ressources	14
2.4	Des emplois en construction	20
2.5	Conclusion	26
3	Faire la classe.....	29
3.1	S'approprier les lieux. De l'espace donné à l'espace investi	29
3.2	Instaurer les premières relations avec les parents	36
3.3	Se sentir efficace et compétente	44
3.4	Conclusion	54
4	Les enseignantes novices et la collaboration	57
4.1	Collaboration et autonomie, une contradiction ?	57
4.2	Les dimensions de la collaboration	59
4.3	Les échanges verbaux et matériels : une vertu insérante	59
4.4	Pourquoi collaborer ? Gagner en efficacité, s'intégrer, trouver du sens	63
4.5	Collaborer oui, mais avec qui ?	67
4.6	Les relations asymétriques	67
4.7	Les relations symétriques : des conditions drastiques	72
4.8	Conclusion : des bénéfices et des dangers dans la collaboration ?	73
5	L'insertion subjective.....	76
5.1	Introduction	76
5.2	Trouver son lieu.....	76
5.3	S'investir.....	78
5.4	S'investir avec mesure.....	90
5.5	Conclusion	92
6	Conclusion	94
6.1	Les incidences de la recherche d'emploi	94
6.2	Un premier emploi dans une seule classe.....	95
6.3	Le travail dans la classe.....	96
6.4	Les ambiguïtés du duo pédagogique	97
6.5	Les relations professionnelles dans l'établissement.....	98
6.6	Propositions pour favoriser l'insertion	100
7	Références.....	102
8	Annexes.....	106
8.1	Correspondances des classes dans les systèmes scolaires francophones	106
8.2	Liste des acronymes utilisés	107

1 INTRODUCTION

Philippe Losego

Pour une équipe de recherche appartenant à une HEP (Haute école pédagogique), savoir ce que deviennent les nouveaux enseignants une fois leur premier recrutement effectué était un objectif de connaissance qui semblait évident. Cette recherche se voulait une prise d'informations sur les conditions (notamment subjectives) d'exercice des premiers emplois des ex-étudiants de la HEP. Elle devait viser à décrire la manière dont les établissements scolaires assuraient *l'insertion subjective* des enseignants novices, c'est-à-dire le processus par lequel l'enseignant donne sens à sa situation de travail, à son métier et surtout à ses relations professionnelles.

Notre démarche initiale devait permettre de donner un peu plus de corps à l'intuition développée dans un article précédent (Losego, Amendola, & Cusinay, 2011) selon laquelle les établissements scolaires pouvaient être, selon leur pratique du travail collaboratif notamment, plus ou moins « insérants » subjectivement pour les enseignants. Notre démarche devait mettre en évidence l'effet de l'organisation (les organigrammes des établissements) et des structures relationnelles (les réseaux sociaux) qui aboutissent à cette insertion subjective ou au contraire la compromettent. L'étude de cette sociabilité professionnelle devait s'appuyer essentiellement sur les réseaux de collaboration (conseil, échange de matériaux, d'informations et de normes, etc.).

Cependant, en recherche comme on le sait, selon le principe bien connu de la *serendipity* (Merton, 1953), les résultats finaux portent rarement sur ce qui a été prévu au départ. La plupart des établissements n'accueillent chaque année que très peu de novices (un ou deux). De plus, les aléas de l'insertion font que ceux-ci ne restent pas nécessairement au même endroit. Avec notre échantillon il était donc difficile de caractériser l'effet insérant des établissements. Nous avons alors fait porter la focale sur la catégorie classique des études de l'insertion : l'individu, tout simplement.

1.1 Une insertion aisée mais incomplète

Cependant, un autre fait, non prévu celui-là, a attiré notre attention : il s'agit de la contradiction entre la situation de déficit de main d'œuvre dans l'enseignement primaire dans le canton de Vaud et les difficultés des novices, du moins en ville (Lausanne et Yverdon), à trouver un emploi qu'ils jugent de bonne qualité, c'est-à-dire doté d'un haut taux d'activité et assorti d'une maîtrise de classe. Ainsi, si on peut dire que les novices interrogés n'ont pas eu trop de peine à trouver un emploi, celui-ci est souvent fait de plusieurs « bouts de postes » et conduit les novices à devoir s'accommoder d'un enseignement « en duo » (parfois plusieurs duos) qui leur rend quelques services en tout début d'exercice mais finit rapidement par les lasser, au point parfois de compromettre leur développement professionnel.

Les novices, comme leurs collègues plus chevronnés sont essentiellement des femmes. C'est pourquoi, à partir de ce point, nous avons pris le parti de féminiser les sujets de notre enquête lorsque nous généralisons. Ainsi, la présence de l'emploi à temps partiel, toujours très forte en

Suisse, dans les secteurs où l'emploi est féminisé, est encore plus forte qu'ailleurs dans l'enseignement. Cet état de fait va peser sur les possibilités d'insertion professionnelle des diplômées de la HEP.

Les enseignantes novices dont nous rapportons les témoignages ici ont été interrogées trois fois, en 2010, 2011 et 2012. Elles ont eu l'occasion de s'exprimer sur leur insertion professionnelle, par le biais d'une grille d'entretien que nous avons voulu assez directive, pour pouvoir coder relativement aisément les transcriptions d'entretiens. De 24 personnes au départ, avec quelques défections, l'échantillon s'est réduit à 21 en fin de course. La plupart d'entre elles (17/24)¹ sont sorties de la HEP en juillet 2009 et ont commencé à travailler à la fin du mois d'août 2009. Elles étaient âgées en 2010 de 23 à 43 ans (âge médian : 26 ans). Elles ont trouvé leur premier emploi de diverses manières : douze d'entre elles grâce à un stage, cinq en adressant un dossier de candidature aux établissements à la suite de leur consultation du site internet de l'État de Vaud, deux grâce à un remplacement avant diplôme, deux par relations et deux de par leur proximité avec l'établissement (habitant à côté, ancienne élève ayant conservé des relations, etc.) et enfin, une par candidature spontanée. Le tableau suivant (tableau 1) représente l'insertion professionnelle progressive de notre échantillon, sous la forme de quelques indicateurs.

Tableau 1 : progression de l'insertion professionnelle de notre échantillon

Année	2010	2011	2012
Personnes interrogées²	24	20	21
Mobilité (entre établissements)	5/24 ³	1/20	4/21
Taux moyen d'activité	78%	84%	84%
Taux moyen souhaité	88%	-	-
Maîtrise de classe	13/24	13/20	16/21
Emplois en duo	19/24	10/20	10/21
Plusieurs classes	11/24	7/20	3/21
Plusieurs bâtiments	7/24	3/20	3/21
Nombre moyen d'élèves	31	23	22

On constate que la mobilité inter-établissement est faible, ce qui laisse à penser que l'insertion professionnelle s'effectue. On constate que la première année, il y a de l'instabilité puis une stabilisation en 2011, alors que lors de la troisième année, l'échantillon est à nouveau plus instable. C'est le début des arrangements personnels : en 2011 on a cherché à améliorer sa

¹ Il y a quelques cas particuliers de personnes qui se sont insérées dès 2008 sans avoir le diplôme et d'autres qui n'ont eu le diplôme qu'en 2010.

² En 2011, les novices interrogées n'étaient plus que 20, trois d'entre elles étant sorties de l'enquête pour convenance personnelle et la quatrième étant partie momentanément en voyage. Celle-ci réintègrera l'enseignement en août 2011 et sera à nouveau interrogée au printemps 2012, avant de quitter la Suisse.

³ Le chiffre pour 2010 représente la mobilité au cours de l'année 2009-2010. Le chiffre pour 2011 représente les changements d'établissement entre 2010 et 2011 et de même pour le chiffre de 2012.

condition dans le même établissement (augmenter son taux d'activité, avoir une maîtrise de classe), alors qu'en 2012 on cherche une situation géographique plus confortable (plus proche du conjoint, dans un meilleur établissement, etc.).

D'autres indicateurs montrent les progrès réels de l'insertion professionnelle de notre échantillon, tels la hausse du taux d'activité, la réduction du nombre de bâtiments où les novices exercent au sein du même établissement, la réduction du nombre de classes, l'augmentation du nombre de maîtrises de classes, la réduction du nombre d'élèves (qui rend compte de la réduction du nombre de classes et des emplois d'appoints qui multiplient les élèves traités, tels que CIF⁴, appuis, etc.).

En revanche, on constate que le nombre de duos reste élevé (et encore ce tableau ne dit rien de certains emplois divisés en plusieurs duos). C'est là que réside le caractère problématique de l'insertion professionnelle des enseignantes novices.

Ainsi, partis du projet de décrire surtout un processus « d'insertion subjective » dans le contexte d'établissements scolaires, nous avons abouti au constat que la description de l'insertion « objective », c'est-à-dire la manière concrète de trouver un emploi et surtout la qualité des emplois et le processus de construction de celui-ci, était un préalable indispensable.

1.2 Les conditions objectives de l'investissement subjectif

Assez étrangement en effet, on constate que si l'analyse de « l'insertion professionnelle » des cadres et autres professions consiste à décrire les manières de trouver un emploi et la qualité « objective » des emplois obtenus (taux d'activité, salaires, distance au domicile d'origine, adéquation à la formation, etc.), dans le cas de l'enseignement, les études décrivent le plus souvent la « construction » d'une « identité », d'un « sens », d'une « professionnalisation » etc. comme si ces phénomènes étaient individuels, purement endogènes et en passant sous silence les conditions matérielles de l'emploi et leur impact sur le développement professionnel. Nous partons du point de vue opposé : selon nous, la qualité des emplois trouvés conditionne la possibilité de s'investir subjectivement dans le métier. Le plan du rapport en quatre chapitres illustre cette manière de voir.

Dans un premier chapitre (« Les parcours d'insertion »), nous décrivons la manière de trouver un emploi. Celle-ci s'inscrit dans une vocation, assez lointaine, et parfois contrariée par un trop grand succès dans les études. La formation à l'enseignement primaire constituant une voie assez dévalorisée parmi les suites logiques des études gymnasiales, elle attire plutôt les titulaires de maturités non-gymnasiales⁵, et d'une manière générale, celles et ceux qui ont eu, dans leur parcours, de relatives difficultés scolaires. Les étudiants qui ont un parcours d'excellence ne s'orientent vers l'enseignement primaire qu'après une remise en question de leurs études, voire ultérieurement, de leur choix de vie. Parmi les ressources pour trouver un emploi à l'issue de la formation, le stage reste la plus efficace, et probablement, même si nous n'en avons pas la preuve statistique ici, la manière associée aux emplois les plus satisfaisants pour les novices. Mais qu'est-ce qu'un emploi satisfaisant ? Les novices ont une vision initialement assez normative : un bon emploi est un emploi de longue durée, à fort taux d'activité, dans une seule classe, avec la

⁴ Une liste des acronymes utilisés figure en annexe.

⁵ La maturité, qui est l'équivalent du baccalauréat, clôture l'enseignement secondaire post-obligatoire général. Cependant, il existe une hiérarchie entre maturités gymnasiales donnant accès aux universités et les maturités non-gymnasiales ne conduisant qu'à certaines hautes écoles.

maîtrise de cette classe, dans un cycle correspondant à leur formation, dans un quartier plutôt défavorisé pour minimiser les conflits avec les parents, situé ni trop près ni trop loin de leur domicile. Ces caractéristiques peuvent bien sûr être interprétées comme des éléments de confort, mais elles ont un point commun : elles constituent les conditions de possibilité d'un investissement subjectif dans le travail. Notamment la durée de l'emploi, qui permet de suivre des volées d'élèves avec un peu de perspective, est conçue par les novices comme un élément majeur de leur développement professionnel. Dans ce contexte, l'enseignement en duo, et plus encore, la division du poste en plusieurs duos, sont au contraire des freins à l'investissement subjectif, soit parce que les novices n'arrivent pas à faire leurs choix et à prendre leurs responsabilités face à des duettistes plus installées qu'elles, soit parce que cette situation multiplie les micro-tâches (déplacements, coordinations, division du travail, etc.) et provoque de l'épuisement.

Dans un second chapitre (« Faire la classe »), nous analysons la manière dont les novices s'installent dans le métier. Trois aspects essentiels sont traités : l'espace de la classe, le rapport avec les parents et le sentiment d'efficacité. L'installation dans le métier passe par une transformation de *l'espace* de la classe (terme mathématique neutre) en *territoire*, c'est-à-dire en espace structuré par un pouvoir, celui de la jeune maîtresse. L'aménagement de la classe par une enseignante est le reflet de son besoin de contrôle et la condition de son sentiment d'efficacité, c'est dire son importance. Cette appropriation de l'espace est d'autant plus forte que dans certains cas, les maîtresses doivent prélever sur leurs ressources privées certains éléments d'aménagements de la classe (décoration, rangements, etc.). Mais cette prise de pouvoir peut être gênée par des contraintes structurelles (impossibilité de déplacer certains éléments) ou règlementaires (interdiction d'affichage) ou par la présence d'une duettiste, maîtresse de classe ou simplement plus ancienne, qui impose sa propre territorialité. Les aménagements au sein de la salle de classe, entre une novice et sa duettiste généralement plus ancienne, véritable matérialisation des relations de pouvoir entre elles, sont très délicats à négocier. Confortable au début, la situation dans une classe déjà aménagée par une autre devient de plus en plus difficile à supporter au fur et à mesure que la novice prend de l'assurance. On imagine ce qui se passe lorsque l'emploi est partagé entre plusieurs classes... Le partage du travail avec une ou plusieurs duettistes déplace aussi la frontière entre vie professionnelle et vie privée, puisqu'il conduit en pratique les duettistes à travailler chez elles, lorsque la salle de classe est occupée par leur partenaire. En parallèle à ce qui se passe dans l'espace physique de la classe, dans l'espace social (parfois difficile) des relations avec les parents, les novices trouvent au départ un certain réconfort dans la présence d'une duettiste « chevronnée », puis ressentent finalement une délégitimation de leur position du fait de ne pas pouvoir assumer véritablement leur responsabilité. Cela tient, non pas au statut de duettiste en soi, mais à la grande différence d'ancienneté et d'expérience. Enfin, ce deuxième chapitre fait le point sur ce qui définit selon les novices, l'efficacité et l'inefficacité. Cette définition pose plus le problème qu'elle ne le résout. On perçoit chez les novices, du doute, de l'incertitude sur la « mesure » de leur performance (gestion du temps, atteinte des objectifs, niveaux d'exigences légitimes, etc.).

Le troisième chapitre (« Les enseignantes novices et la collaboration ») montre comment les novices socialisent, au moins partiellement, la solution à ce problème : par la collaboration, elles entendent résoudre la question de l'efficacité, de l'exigence légitime et du sens de leur travail. Les formes de collaboration sont diverses : échanges de conseils, échanges de matériaux, préparations conjointes des évaluations et des planifications, enseignement conjoint. Le chapitre se focalise surtout sur les préparations conjointes qui constituent une forme de collaboration à la fois récente (contrairement aux échanges) et répandue (contrairement à l'enseignement conjoint,

ultra-minoritaire). Cette forme de collaboration est en hausse en raison, à la fois de la valorisation actuelle de la collaboration durant la formation, de la mise en œuvre du Plan d'études romand (PER) qui oblige à un travail de renormalisation et du renforcement de l'évaluation sommative qui conduit les enseignants à « bétonner » leurs évaluations en les préparant conjointement et en les associant de plus en plus strictement à des objectifs affichés et à la planification conjointe de leur enseignement, afin d'éviter toutes critiques de la part des parents. Le chapitre indique qu'au cours de leur insertion, les novices attribuent successivement trois utilités à ces préparations conjointes : d'abord, elles permettent de gagner du temps (efficacité), ensuite, elles offrent le moyen de se situer dans une norme fixée collectivement (intégration) et enfin elles donnent du sens au métier (insertion subjective). Le chapitre indique ensuite que les partenaires préférentiels pour cette collaboration sont les « paires », c'est-à-dire les autres novices, souvent issues de la même promotion de la HEP, ou approximativement de la même ancienneté au sein de l'établissement. La collaboration avec des enseignantes plus chevronnées est plus rare car celles-ci estiment peu rationnel de consacrer du temps à cela, du fait qu'elles disposent déjà d'un matériau considérable et parce que les novices sont réticentes vis-à-vis de ces relations asymétriques dans lesquelles elles se sentent parfois trop exclusivement demandeuses, donc, dominées.

Le quatrième et dernier chapitre traite enfin de l'insertion subjective. Celle-ci est définie comme l'ensemble de deux éléments : s'insérer, c'est d'abord trouver « son lieu », par opposition à « rester dans son coin ». L'espace est ici conçu de manière plus métaphorique que dans le second chapitre. Il s'agit de montrer que c'est en se sentant « chez soi » que les novices, loin de se replier sur elles, sont à même d'échanger et de s'ouvrir aux autres. C'est la dimension proprement sociale de l'insertion subjective. L'autre élément est constitué par « l'investissement subjectif », qui est déterminé par un quadriptyque sens/agentivité/reconnaissance/rôle. Le *sens* apparaît lorsque le métier semble connecté à « la vie » (quelle que soit la définition que l'on aie de cette « vraie » vie) et disparaît lorsqu'il semble mortifère (répétitif, routinier, etc.). L'*agentivité* est le sentiment d'être capable de faire advenir des événements souhaitables, la *reconnaissance* exprime le sentiment d'être reconnu dans son travail et dans ses compétences par ses pairs et par sa hiérarchie, et enfin, le *rôle* est à la fois constitué par la manière dont chacun cherche à présenter son action et par l'adhésion au cadre fourni par l'institution d'exercice. Ces quatre déterminants provoquent ainsi l'investissement subjectif, mais celui-ci peut être positif (s'investir dans son travail) ou négatif (« être investi », c'est-à-dire « occupé », « envahi », par son travail). C'est pourquoi, l'une des difficultés du métier est de s'investir « avec mesure », c'est-à-dire en posant des limites afin de protéger sa vie privée de l'envahissement par la vie professionnelle.

Tout au long de nos chapitres, nous avons inséré des extraits d'entretien des trois années d'insertion. Nous avons pris l'option de mettre à jour et d'uniformiser les dénominations des années scolaires citées par les enseignantes de notre échantillon, en nous référant à la structure actuelle de l'école vaudoise (voir le tableau des correspondances des classes dans les systèmes scolaires francophones, figurant en annexe).

2 LES PARCOURS D'INSERTION

Philippe Losego

Maintenant je ris, parce que tout le monde parle en disant qu'il y a une pénurie d'enseignants et moi ça fait quasiment deux ans que je cherchais du boulot et que je ne trouvais rien de fixe. Et maintenant tout le monde annonce la pénurie d'enseignants et ça me fait un peu rire.

Marinette, 2^{me} année d'insertion.

2.1 Introduction

Traditionnellement, les études de sciences de l'éducation consacrées à l'insertion professionnelle des enseignants se partagent entre la problématique de la vocation (le mot étant souvent entouré de guillemets pour marquer une distance toute académique vis-à-vis de cette catégorie de sens commun) et celle de l'entrée dans le métier, sous l'angle de ce que nous avons appelé ailleurs « l'insertion subjective » (Losego & al., 2011). On s'interroge sur l'apprentissage du métier (Périer, 2014), sur le « choc de la réalité » (Martineau & Presseau, 2003), ou sur le choc « culturel » (Guibert, Lazuech, & Rimbert, 2008).

Dans le cas de l'enseignement, la notion « d'insertion professionnelle » concerne le sens du métier, les conditions d'exercices des novices et leur effet en terme d'attrition (Boe, Cook, & Sunderland, 2008; Delvaux & al., 2013; Guibert & Lazuech, 2010; Imazeki, 2005; Karsenti & Collin, 2008; Lothaire, Dumay, & Dupriez, 2013; Macdonald, 1999). Par ailleurs, certaines recherches visent à valider des dispositifs de « mentorat » (COHEP, 2008; De Lièvre, Braun, Lahaye, & De Stercke, 2013; Rayou & Ria, 2009).⁶

Mais on oublie généralement la thématique de la recherche d'emploi. Pourtant le terme même d'insertion, signifie que la formation ne donne pas nécessairement accès à un emploi (Dubar, 2001; Kieffer & Tanguy, 2001; Trottier, 2001). D'ailleurs, en Suisse et dans le canton de Vaud en particulier, les diplômés des hautes écoles pédagogiques et autres instituts de formation des enseignants ont une garantie de qualification (elle sera reconnue s'ils trouvent un emploi) mais l'emploi lui-même doit être recherché activement. Dans ce chapitre nous présenterons donc les

⁶ Pour une mise en question de la pertinence de ces dispositifs, cf. Losego, Amendola & Cusinay (2011).

novices de l'enseignement primaire sous l'angle de leur insertion professionnelle au sens le plus commun (Bourdon, Giret, & Goudard, 2012) : celui de la recherche d'emploi.

Au cours de la période étudiée (2009-2012), les perspectives démographiques du canton, notamment sur les bords du Léman, étaient propices à une expansion du système d'enseignement obligatoire et, partant, à un déficit d'enseignants. C'est toujours le cas d'ailleurs. Pourtant, il ne faut pas imaginer la recherche d'emploi comme une sinécure ni surtout considérer que cela conduit nécessairement à des emplois conçus selon la norme du poste à temps complet, avec maîtrise de classe, et correspondant au profil⁷ de formation de l'enseignante novice considérée. L'entrée en emploi est au contraire tâtonnante. On peut parler de « construction d'un emploi », au sens où celui-ci est souvent fait de « queues de postes », c'est-à-dire de petits pourcentages d'emplois, qui mis bout à bout, constituent des « emplois » éclatés entre plusieurs classes, celles-ci étant distantes parfois de plusieurs kilomètres, et d'autres fonctions péri-pédagogiques telles que l'appui, l'enseignement spécialisé ou les classes d'accueil. Ces bricolages institutionnels sont le mode d'entrée dans le métier. C'est ainsi que l'on se fait connaître et que l'on arrive, au terme d'un processus de plusieurs années parfois, à un emploi correspondant approximativement au souhait initial. Cette fragmentation des postes offerts est notamment due au retrait partiel assez rapide des femmes pour maternité (après une grossesse, les maîtresses d'école reprennent généralement le travail à temps très partiel). Ce modèle de trajectoire, où le temps partiel occupe une bonne part de la carrière après un début de carrière à temps plein ou presque, correspond environ à 23% des femmes suisses, diplômées pour la plupart (Levy, Gauthier, & Widmer, 2006). Dans l'enseignement primaire, il n'y a pas, à notre connaissance de données sur les carrières mais le CSRE⁸ (2014) indique que plus de 50% des enseignantes du primaire (femmes seulement) travaillaient à temps partiel en 2011 dans le canton de Vaud, 17% des emplois étaient à un taux inférieur à 50% au cours de la même année. Le temps partiel est souvent subi en tout début de carrière (la période qui nous intéresse ici) parce qu'il est choisi par nombre de femmes un peu plus âgées (autour de 30 ans) après mariage et premier enfant (CSRE, 2014). Ce choix produit une fragmentation des emplois qui rend plus difficile l'accès à l'emploi des novices.

2.2 La biographie : une vocation parfois contrariée par... la réussite scolaire

Lorsque l'on demande aux novices quels sont les éléments de leur biographie qui pourraient « expliquer » le choix du métier d'enseignante, elles évoquent une vocation. Plusieurs enseignantes déclarent avoir « toujours rêvé », « depuis toute petite » d'être « maîtresse d'école ».

Un « rêve de gosse »...

Disons que c'est un rêve depuis toute petite. J'ai toujours voulu devenir maîtresse d'école. Et puis c'est vrai que mes deux parents étant dans le social c'est vrai que ça m'a un peu motivée à être dans l'enseignement, donc ça fait depuis très longtemps, depuis l'école primaire où j'ai toujours voulu devenir maîtresse d'école.

Arlette, 1^{ère} année d'insertion.

⁷ Il n'existe qu'un diplôme d'enseignant-e du primaire (de 1^{ère} à 8^e HarmoS) mais deux profils de formation (de 1^{ère} à 4^e et de 5^e à 8^e année).

⁸ Centre Suisse de coordination pour la Recherche en Education

Donc il y a ce côté-là, et puis même petite, par exemple, j'adorais mettre des vus, je corrigeais les devoirs de mes frères et soeurs, ça c'est autre chose que j'appréciais beaucoup. Et puis après, c'est toute la relation avec l'enfant, tout ce qu'on peut amener à l'enfant à travers les apprentissages, après la collaboration avec les enseignants, je trouvais que c'était aussi intéressant. Et après mon stage, j'ai remarqué que ça me plaisait beaucoup en fait, donc le travail avec les enfants, je trouvais que j'avais pas mal de patience, donc voilà, c'est surtout ces éléments-là.

Nadia, 1^{ère} année d'insertion.

Mais je sais que j'ai toujours voulu l'être en fait. Je me souviens que quand j'étais en primaire, je voulais être absolument comme ma maîtresse. Généralement, en avançant, on a envie d'être plein d'autres choses et c'est vrai que moi, je suis restée sur l'enseignement. Mais je ne peux pas vraiment vous dire pourquoi. Est-ce que c'était les enfants? J'adore les enfants. Est-ce que c'était le fait d'être indépendante? On est quand même très indépendant dans ce travail. C'est un tout en fait, je pense. Depuis que je suis toute petite. C'est un rêve un peu... un rêve de gosse.

Micheline, 1^{ère} année d'insertion.

Mais le destin n'est pas toujours très clair : la « vocation » est parfois mise de côté (« ça m'a passé »). Puis, parfois on s'aperçoit que l'avenir que l'on se prépare n'est pas celui que l'on souhaite et on revient alors à ce projet d'être enseignante.

Des bifurcations

Et bien c'est un long parcours, quand j'étais petite fille, forcément je voulais être maîtresse d'école. [...] Après ça m'a passé et puis je suis arrivée au terme de mon gymnase sans savoir que faire. Et puis j'ai fait plusieurs stages, dont les devoirs surveillés, et ça m'a donné envie de faire... parce que je faisais les devoirs surveillés, mais je ne savais pas du tout comment les approcher, leur donner les explications, comment faire. Et ça m'a beaucoup plu et je me suis dit que je voulais avoir une formation là-dedans. Ça m'intéressait de travailler avec les enfants et être derrière un ordinateur, ce n'était pas du tout ce que je voulais faire.

Arpalice, 1^{ère} année d'insertion.

J'avais plusieurs idées depuis le gymnase. J'ai commencé à m'orienter du côté de l'informatique. J'ai fait des stages, ça ne m'a pas plu. J'ai toujours eu l'idée de m'occuper des enfants parce que j'ai toujours un bon contact avec eux. J'ai eu aussi l'idée à un moment de faire paysagiste. J'ai fait mon service militaire en 2004, après mon gymnase, et je me suis rendu compte, par rapport aux rapports humains qu'il y avait des choses plus importantes à faire au niveau de la préparation des jeunes, des enfants. J'ai continué dans cette direction et du coup j'ai fait des stages après mon armée parce que je ne pouvais pas commencer directement ma formation. Ça m'a bien plu et je me suis lancé là-dedans. J'ai donc fait toutes les démarches. Et j'ai réussi à continuer régulièrement sur ce chemin disons. Je n'ai plus de doute depuis là, dès que je me suis lancé dans les inscriptions. Et même maintenant, je viens de commencer, ça me va bien. Ça me correspond bien.

Georges, 1^{ère} année d'insertion.

C'est depuis que je suis petite fille que j'ai envie de faire « maîtresse d'école ». Je voulais faire d'abord avec les secondaires, donc j'étais partie à l'Uni. Je me suis posé beaucoup de questions et j'ai fait un stage chez une maîtresse qui habitait F., j'habitais à F. avant.

Dans une classe de 4H⁹, des petits donc, et ça m'a ouvert les yeux. Stop, c'est ça que je veux faire. Et j'ai arrêté l'Uni. J'ai fini ma demi-licence et je suis partie à la HEP. Je ne saurais pas vous dire si c'est ça qui fait que... Ça fait longtemps disons. Mais c'est vraiment ce stage qui m'a dit « pas le secondaire », mais les plus petits.

Augustine, 1^{ère} année d'insertion.

Ma maman est éducatrice de la petite enfance. J'ai toujours été avec des enfants, de jeunes enfants. Je savais ce que je ne voulais pas. Je savais que je ne voulais pas être éducatrice de la petite enfance. Et puis, j'ai choisi une toute autre voie à la fin du gymnase. J'ai choisi les sciences politiques. J'ai fait deux ans de sciences politiques. Je les ai réussies, mais je ne me voyais pas dans le quotidien, en me levant le matin... « Est-ce que tu serais heureuse de te lever le matin pour faire ce métier-là ». Si on vous parlait de métier... Enfin, dans ce domaine-là. Quelque part, j'ai choisi de m'inscrire à la HEP du fait de ce que j'ai vécu avec ma maman en tant qu'éducatrice. Et puis aussi parce que c'est une autre manière d'influencer le monde, en quelque sorte, de le façonner.

Huguette, 1^{ère} année d'insertion.

J'ai toujours été dans l'enseignement par ma maman qui travaille à [l'institution d'enseignement spécialisé C..] en fait. [...] Quand j'étais petite, j'ai fait tous les camps. J'ai un peu grandi dans sa classe. Quand j'étais à la garderie, je jouais tout le temps à la maîtresse face à mes autres petits camarades. Tout ce qui est le partage des connaissances, des apprentissages, ça m'a toujours beaucoup plu. En fait, j'ai abandonné mon rêve parce que je suis partie habiter [dans le canton de L.]. J'ai un peu abandonné ce rêve pendant deux ans. Et pour finir, je me suis dit que c'était vraiment ça que je voulais.

Juliette, 1^{ère} année d'insertion.

La « vocation », dont on se moque parfois, est donc une notion forte. Ainsi, même les parcours plus sinueux comme lorsque le métier de maîtresse d'école est choisi en « deuxième carrière », ne correspondent pas nécessairement à une conversion tardive mais à un « retour » vers la vocation initiale. Des femmes qui avaient eu des parcours socialement ambitieux (libraire, avocate, etc.), sont finalement revenues à leur désir d'être maîtresse d'école. Ce désir avait été censuré parce que des études secondaires réussies permettaient d'envisager une poursuite d'études universitaires, détournant l'étudiante de la trajectoire normale pour être enseignante en primaire. La formation en HEP étant située hors de l'université, la bifurcation a lieu dès la sortie du gymnase : des études réussies conduisent la gymnasienne à abandonner ce projet originel, insuffisamment ambitieux symboliquement. Souvent même, le choix d'une « vraie » maturité (maturité gymnasiale) conduit à cet abandon dès le début des études gymnasiales. Il faudra, plus tard, un véritable rejet des études académiques, une prise de conscience, une usure, une rupture dans la vie pour revenir à ce projet délaissé.

Un retour sur sa vocation

Le premier : c'était le premier métier que je rêvais de faire depuis enfant. Ma mère elle-même est enseignante, était enseignante au gymnase donc je connais bien le côté de ce qu'à la maison est un enseignant, je connais beaucoup de collègues. Et puis, c'est une deuxième reconversion on peut dire. J'ai travaillé dans le monde du livre, dans le monde de l'édition, j'ai habité longtemps à l'étranger en Italie et je suis revenue en Suisse et j'ai

⁹ 4H = 4^{ème} année HarmoS, selon l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS), voir tableau des correspondances des classes dans les systèmes scolaires francophones, figurant en annexe.

décidé que c'était le bon moment, j'avais l'occasion financièrement de me permettre trois ans d'études et que c'était le bon moment de faire cette chose qui m'avait toujours titillée, vu que j'avais d'autres expériences et puis voilà je me suis lancée. J'ai toujours adoré être avec les enfants, avoir un contact d'échanges avec les enfants, d'apprendre des choses, j'aime beaucoup ce côté contact avec les enfants.

Elisa, 1^{ère} année d'insertion.

Les enfants sont devenus un peu plus grands. [...] Quand ils sont devenus grands, je me suis dit que j'avais envie de travailler plus, mais je n'avais pas envie de rester dans cette profession. J'avais hésité au moment de choisir un métier. J'avais hésité entre l'enseignement et puis le [...] . J'avais choisi le [...] parce que c'était un métier universitaire, déjà, et puis aussi parce que j'étais gauchère et on me disait que ça allait me fermer des portes. Ce qui m'intéressait, c'était plutôt d'enseigner la couture ou des choses comme ça et à ce moment-là, être gauchère c'était rédhibitoire. Je n'ai pas hésité longtemps, mais quand j'étais petite fille, j'ai toujours dit que je voulais être enseignante. Et quand j'ai eu mes enfants, j'ai fait beaucoup de bénévolat avec des enfants en bas âge. J'ai été aussi samaritaine, j'ai donné des cours et des choses comme ça. Donc j'ai toujours bien aimé l'enseignement. Et c'est vrai qu'avec un diplôme comme le mien, le plus facile aurait été de faire prof secondaire [...] et en fin de compte, c'était la population qui ne m'intéressait pas. Des jeunes de 18 ans, ce n'était pas ceux-là qui m'intéressaient. Du moment qu'il fallait tout refaire, autant faire pour les petits.

Emma, 1^{ère} année d'insertion.

Au vu de ces quelques situations, on peut imaginer les nombreux cas de personnes n'ayant pas vécu ces ruptures, ces prises de conscience ou tout simplement, n'ayant pas eu envie de remettre leur trajectoire en question. Toutes ces personnes auront donc définitivement abandonné leur projet de devenir « maîtresse d'école », le plus souvent à cause de leur réussite scolaire initiale. Ce sont autant de vocations perdues pour la formation des enseignants et pour le système d'enseignement primaire.

Au contraire, le choix du métier en première instance (selon une trajectoire linéaire conduisant de la maturité à la HEP) s'ancre dans une relative difficulté scolaire. Soit parce que les étudiantes interprètent leur destin académique comme assez limité, et choisissent les études à la HEP comme une voie modeste correspondant à leur ambition, soit parce que leurs difficultés scolaires, une fois surmontées, ont attiré leur attention sur la notion d'apprentissage et sur le métier d'enseignante.

Un choix ancré dans la difficulté

Et ça s'est décidé assez sur le tard parce que j'ai fait mon gymnase en voie de diplôme et puis il n'y avait pas énormément de possibilités à ce niveau-là. [...] Je me suis lancée dans la maturité spécialisée et ensuite à la HEP. Ce n'est pas vraiment quelque chose de très réfléchi à la base. Je n'ai pas fait mes études en fonction de cette formation.

Dalila, 1^{ère} année d'insertion.

Depuis toute petite, comme toutes les petites filles, je voulais faire maîtresse, avant que ça change. Et après, je crois que c'est les difficultés que j'ai rencontrées dans ma propre scolarité, post-obligatoire aussi, qui m'ont redonné l'envie de me rapprocher du métier en fait... de par mes difficultés, d'essayer d'aider les autres. Comme ce qu'on a pu ou pas pu m'apporter, finalement.

Sandra, 1^{ère} année d'insertion.

Ce qui m'a conduit, bonne question... C'était au gymnase après avoir, être passée de pré-gymnasiale à diplôme... voilà j'ai repris confiance en moi, et en deuxième année,

troisième année de gymnase, j'ai vraiment eu un déclic où j'ai vu que j'aimais apprendre à apprendre et que ça m'intéressait bien de travailler cet aspect-là et puis de faire la HEP et enseigner.

Anna, 1^{ère} année d'insertion.

On ne peut pas opposer la vocation censurée d'un côté au simple choix stratégique de l'autre : le choix du métier pour des étudiantes en relative difficulté scolaire au secondaire s'inscrit aussi dans une vocation ancienne. Cela interdit toute interprétation en terme de choix « faute de mieux ».

Enfin, dans tous les cas traités ici, la vocation s'inscrit dans une socialisation. La plupart des novices interrogées sont entourées d'enseignants, dans leur famille et dans leur réseau de sociabilité.

Ensuite, avant de faire la HEP, j'avais fait des stages parce qu'en fait dans mes relations, je connais pas mal d'enseignants. Donc il y a ma maman de coeur qui est enseignante. Je la connais depuis la 3H, c'était mon enseignante de 3-4H et puis j'ai redoublé ma 4H, donc j'étais chez elle trois ans¹⁰. C'est vrai qu'elle a gardé contact avec mes parents, et puis on a toujours gardé contact et il y a aussi d'autres enseignants que je côtoie encore maintenant.

Nadia, 1^{ère} année d'insertion.

Après j'ai aussi un entourage... j'ai une grand-mère qui est aussi enseignante, donc j'ai aussi vu certaines choses. Je me suis beaucoup occupée d'enfants en difficultés scolaires durant ma formation au gymnase et ça m'a aussi redonné l'envie de continuer dans cette voie. J'ai eu la possibilité de faire des stages suivis, sur une année, à raison de deux après-midis par semaine dans une classe avec une prof qui était d'accord de m'accueillir donc ça m'a conforté dans l'idée. Et puis voilà.

Sandra, 1^{ère} année d'insertion.

2.3 Trouver un emploi : incertitudes et ressources

Procédure formelle et pratiques informelles

Pour chercher un emploi d'enseignant dans le canton de Vaud, il existe une procédure assez formelle et des pratiques plus informelles. La procédure formelle consiste à monter un véritable dossier personnel (les séminaires d'intégration à la HEP proposent des activités à cet effet) puis à visiter le site web de l'Etat de Vaud pour y chercher des offres d'emplois.

On nous avait appris à la HEP... On avait eu un module, on avait fait une lettre de motivation. On y avait intégré CV, diplôme baccalauréat, maturité fédérale, voilà.

Jeanine, 1^{ère} année d'insertion

A la HEP, on nous a dit « tranquilles, vous allez sur le site et quand il y a quelque chose, vous envoyez une candidature ».

Augustine 1^{ère} année d'insertion.

¹⁰ Il est assez intéressant de noter que cette vocation soit née d'une relation assez intime et quasi-familiale avec une maîtresse d'école avec laquelle la novice a vécu une difficulté scolaire (le redoublement). Signe que d'une part la vocation s'inscrit au moins un peu dans l'échec, et que d'autre part le redoublement n'a pas été dans ce cas un traumatisme mais une initiation.

On envoie ensuite des lettres de candidature accompagnant le dossier personnel aux établissements qui ont fait paraître ces offres. Le cas échéant, la candidate ou le candidat reçoit une réponse et doit passer un entretien de recrutement avec le directeur ou la directrice de l'établissement qui bénéficie d'une délégation d'autorité de la part du Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC).

Cependant, ces formes ne sont pas obligatoires. Certaines candidates ne confectionnent aucun dossier, et envoient de simples lettres de candidature. D'autres envoient lettres ou dossiers spontanément, sans correspondre à une offre.

G : Avant de sortir en fait, j'ai envoyé des candidatures.

C : *Des candidatures spontanées un peu partout?*

G : Voilà.

C : *Et vous avez répondu à des emplois?*

G : J'ai répondu à un emploi, mais sinon j'ai envoyé. J'ai envoyé justement à R. parce que j'avais fait un stage et que je m'étais bien plu dans l'établissement.

C : *D'accord.*

G : Donc j'ai envoyé ici.

C : *Donc ici, dans cet établissement?*

G : Oui.

C : *Et quelles étaient les possibilités que vous avez eues, qu'on vous a proposées? Un poste ici. On vous a proposé autre chose?*

G : On m'a proposé ce poste-là.

Georgette, 1^{ère} année d'insertion

Enfin, il n'est pas toujours besoin d'envoyer quoi que ce soit : certaines candidates peuvent être recrutées par téléphone sans avoir proposé leurs services.

C : *Vous n'avez pas fait de postulation pour cet établissement, alors comment est-ce que vous avez trouvé votre emploi actuel ?*

Par mon stage. Par tout ce qui se passe dans les salles des maîtres, dans les conférences des maîtres, dans les discussions sur les pas-de-porte, voilà un petit peu. Un stage, un prafo¹¹ qui m'a appréciée, une directrice qui a dit « ah ben tiens, il y a tel et tel collègue qui part l'année prochaine, j'ai besoin de quelqu'un », une prafo qui a dit « ben tiens il y a Mademoiselle, enfin Madame... », et puis voilà. La directrice qui est venue ici, de nouveau plein de petites choses qui se sont mises comme ça, les unes aux autres, les unes avec les autres, la directrice qui est venue parler aux étudiants de ce que c'était d'être jeune enseignant, des choses auxquelles il fallait penser, des choses auxquelles il fallait faire attention, etc., puis de nouveau, un pas de porte « bonjour Madame, je me présente » et puis voilà.

Axelle, 1^{ère} année d'insertion.

J'ai rien fait ! De nouveau c'est une série, j'ai fait des offres, parce qu'au séminaire d'intégration, on nous a proposé de faire un curriculum, de faire une offre, etc. J'avais fait tout ce travail, finalement j'ai, je n'en ai pas eu l'utilité, parce que finalement on est

¹¹ Praticien-ne formateur-trice, ou appelé aussi dans d'autres lieux, maître de stage, enseignant associé, mentor.

venu me chercher pour un poste avant que j'ai eu le temps de proposer mes services. Donc voilà, de nouveau un peu le hasard, offre à laquelle, j'ai sauté dessus, j'étais super contente, donc voilà. Donc j'ai pas eu l'impression d'avoir procédé vraiment. Oui je ne sais pas, j'ai vu des collègues qui cherchaient, qui envoyaient des curriculum, des dossiers dans plusieurs établissements et tout. Moi, je n'ai pas eu besoin de faire ça, donc, c'est pour ça, j'ai pas eu l'impression de procéder. Dans ma tête j'étais préparée à envoyer mes dossiers, à aller défendre ma motivation, à aller..., j'avais des projets aussi d'enseignement enfin voilà. J'avais plein d'idées comme ça mais j'ai pas eu l'occasion de les poser, ni même de les appliquer je dirai.

Axelle, 1^{ère} année d'insertion.

A : Alors, c'est vraiment de bouche-à-oreille. Une amie a été contactée pour ce remplacement-là et puis elle avait déjà quelque chose dans un autre établissement, donc du coup, elle a mentionné mon nom, et le secrétariat m'a contacté et puis on s'est rencontré.

C : Donc vous n'avez pas vous-même posé une candidature pour cet établissement ?

A : Non.

Anna, 1^{ère} année d'insertion.

L'incertitude et les pratiques informelles

Pourquoi une bonne part des recrutements s'effectuent-ils selon des pratiques informelles plutôt qu'en suivant la procédure formelle ? Tout d'abord parce que suivant leur forme, les postes ne sont pas toujours affichés sur le site web.

C : Est-ce que vous pouvez me dire comment est-ce que vous avez trouvé l'emploi que vous avez actuellement ?

D : En faisant une réponse d'annonce sur Internet pour un poste qui n'était pas celui-ci en fait. J'ai postulé justement pour un poste en 3-4H. J'étais très intéressé par les 3-4H, à 50% étant donné qu'il y avait très peu de choses sur le marché. J'ai donc proposé la candidature pour ça. Et puis la directrice m'a proposé un poste à 100 % en 5-6H.

C : Ce que vous attendiez, vous espériez ?

D : Ce que je ne pouvais pas espérer puisqu'il était pas noté sur le site.

Dalila, 1^{ère} année d'insertion.

Ce site annonce des postes qui ne sont pas nécessairement intéressants (temps très partiels, etc.). Par ailleurs, un défaut (selon l'opinion des candidates) des annonces sur site web est que leur délai de traitement est inconnu : les réponses peuvent être traitées aussitôt annoncées. De ce fait, il y a une forte incertitude sur le fait que les annonces publiées soient encore valides ou périmées.

J'ai trouvé sur Internet. J'ai tout de suite envoyé mon dossier, mais je n'étais pas au courant en fait de comment ça fonctionnait. Sur Fribourg, ils bloquent 3 semaines. Ils prennent tous les dossiers qui viennent pendant trois semaines. Là, dans le canton de Vaud, ils peuvent mettre minimum deux jours... Enfin par rapport à Fribourg, c'était bien différent. Donc, du coup, j'ai loupé un poste en enfantine. Je suis arrivée un peu trop retard pour qu'ils prennent mon dossier. Celui-là je l'ai trouvé deux semaines après, mais au mois d'avril. J'ai eu un entretien au mois de mai. Et il m'a été attribué cinq jours plus tard je crois.

Huguette, 1^{ère} année d'insertion

Le fait de respecter les formes ne protège donc pas contre l'incertitude, à la fois sur le délai de traitement des demandes, qui n'est pas annoncé et, bien sûr, sur le résultat. Plus étonnant encore, certains directeurs s'entretiennent avec des candidats ou des candidates tout en leur déclarant qu'ils n'ont aucun poste à offrir mais que cela peut venir : ils cherchent ainsi à « sonder le marché » par avance, produisant à la fois espoir et incertitude pour les candidates.

Et donc j'ai envoyé mes lettres. Je n'ai eu que des réponses négatives à part à B. où ils étaient intéressés de me connaître. *Ils ne savaient pas encore s'ils avaient une place, mais ils voulaient voir les gens qui se proposaient.* Donc l'entretien s'était bien passé. Finalement, ils ne m'ont pas donné de nouvelles.

Georges, 1^{ère} année d'insertion.

Le stage : un pré-recrutement

Même si certains directeurs et directrices déclarent ne pas recruter d'anciennes stagiaires pour qu'elles ne restent pas éternellement dans ce statut de « presque » enseignantes,¹² dans les faits, le stage est le plus puissant mode de pré-recrutement des novices.

Oui. Puis comme j'avais fait un stage, je sais que Mme C., elle engage généralement les personnes qui ont fait un stage dans l'établissement. Et j'avais fait un stage à C.-B., alors du coup et j'ai eu la demande, ça s'est passé, j'ai eu beaucoup de chance.

Nadia, 1^{ère} année d'insertion.

La présence sur un lieu de stage, mais aussi les relations conservées en ce lieu sont le meilleur moyen d'accéder à l'information rare et de bonne qualité, concernant l'existence d'un bon emploi non annoncé sur internet :

Ben oui, mais là j'ai eu de la chance parce que j'ai eu mon stage dans cet établissement, pas dans ce collègue, mais dans cet établissement sur G. Et le directeur passait de temps en temps et je lui demandais « vous n'auriez pas quelque chose pour moi? ». Et il m'a dit « oui, effectivement, j'ai quelque chose pour vous sur H. ». Et c'est comme ça que, l'un dans l'autre, voilà...

Augustine, 1^{ère} année d'insertion.

De nombreuses enseignantes doivent leur emploi à une de leurs praticiennes formatrices qui a l'oreille du directeur ou de la directrice :

¹² Certainement aussi pour faire passer aux chercheurs de la HEP le message qu'un stage n'est pas un engagement et que rien n'est acquis aux stagiaires.

(...) vu que ma prafo de l'époque a pris un poste de doyenne plus s'est mise à 50 %, ça fait qu'elle offrait un 50 % à ce moment-là et puis qu'elle voulait travailler qu'avec moi, donc c'était un peu la condition qui a fait que Mme B. n'a pas eu le choix (non quand même elle a eu le choix !) de me proposer ce poste. Et puis moi un 50 % ne me suffisait pas, donc elle m'a proposé le poste de CIF où j'ai que ce collègue-là où c'est moi qui gère les CIF.

Laure, 1^{ère} année d'insertion.

Le stage est un moyen pour les directeurs de réduire l'incertitude sur la qualité des candidates : il n'est pas une garantie de compétence mais permet de prédire avec une certaine sécurité qu'il ne devrait pas y avoir de problèmes majeurs avec les collègues, avec les parents ou avec les élèves.

Mais la volonté de réduire l'incertitude ne concerne pas seulement les directeurs : les stagiaires postulent surtout là où elles ont effectué leurs stages (quitte à le faire loin de leur domicile)¹³ parce qu'elles savent qu'elles ont plus de chances d'être reçues :

J'ai postulé à l'ouest jusqu'à V., donc avec une certaine limite autant pour le trajet que ce soit en train ou en voiture. Et à l'est, jusqu'à M.. Et puis au nord, j'ai été jusqu'à Z. parce que j'avais fait des stages là-bas. Ça me permettait peut-être d'avoir un point positif. Ils me connaissaient déjà en partie.

Georges, 1^{ère} année d'insertion.

De plus, au-delà des probabilités d'être recrutées, elles-mêmes sont à la recherche de situations connues et maîtrisables. Le fait d'avoir effectué un stage sur les lieux les rassure autant que les directeurs :

En plus, j'ai fait une grande partie de mes stages entre M. et C. Donc je connaissais déjà beaucoup de gens. Et c'est vrai que le fait de connaître, de se dire qu'on peut aller poser des questions...

Emma, 1^{ère} année d'insertion.

J'ai postulé ici parce que j'ai fait presque tous mes stages à X. Je viens de X., donc j'ai fait mes écoles à X. Et puis je n'ai pas postulé pour un poste précis. J'ai fait une offre spontanée. La directrice m'a contactée et m'a parlé directement du projet. *J'ai tout de suite dit oui. Je ne réfléchis pas. C'est oui directement.*

Juliette, 1^{ère} année d'insertion

Les remplacements comme rattrapage des stages inopérants

Le fait d'avoir effectué un stage ne fonctionne pas comme un diplôme : c'est lié à l'établissement de relations plus ou moins bonnes et à une réputation plus ou moins flatteuse. Il peut arriver que le stage n'ait pas joué son rôle : soit que la novice n'ait pas réussi à se faire une bonne réputation (nous n'avons évidemment pas recueilli ce genre d'aveu, mais on imagine que cela arrive), soit qu'il n'y ait pas de place en vue dans un établissement fréquenté lors du stage ou parmi la sphère d'influence des relations entretenues par l'ancienne stagiaire. Dans ce cas, l'accès à l'emploi est nettement plus ardu. Il faut passer par des emplois de très faible qualité (petits

¹³ Rappelons que les stagiaires ont effectué six stages au cours de leur formation, normalement en six établissements différents.

remplacements à court terme ou très dispersés, etc.) pour se faire connaître et procéder ainsi à l'accumulation primitive du capital social nécessaire à l'obtention d'un emploi plus satisfaisant.

C : Cet emploi vous l'avez trouvé comment ? Vous y étiez déjà l'année passée pour un remplacement et on vous a dit qu'il y avait un 100%?

M : J'ai postulé en fait. J'ai fait une lettre spontanée à mon directeur, pendant mon remplacement. Je lui ai dit que si jamais il y avait un poste qui se libérait en 5-6H, j'étais preneuse. À l'époque je ne savais pas encore qu'il y avait la possibilité d'avoir cette place, et il m'avait dit la première fois qu'il avait bien retenu la demande, et c'est vrai que c'était pratique vu que j'étais sur place, mais que pour le moment il n'était pas sûr des effectifs de cette année et qu'il me redirait.

C : Formellement vous étiez classée première sur la liste d'attente c'est ça?

M : Formellement oui, après il y a eu la conférence des maîtres, comme j'étais remplaçante dans le collège j'ai pu assister à la conférence. Là il a clairement dit, qu'il y avait un poste qui s'était libéré, mais il ne m'a pas dit que c'est moi qui avais le poste, mais c'était assez clair. On s'est revu quelques jours après, c'est là qu'il m'a dit que j'avais le poste.

C : Et vous sentiez les gens, de manière générale, d'accord à ce que vous restiez?

M : Oui, il étaient chou, ils m'envoyaient plein de messages pour me dire qu'ils espéraient que j'avais le boulot et après l'entretien avec le directeur ils ont tous demandé comment ça s'était passé.

Micheline, 2^e année d'insertion.

Les relations

Les liens d'amitié sont évidemment une ressource essentielle pour trouver un emploi. Ce sont eux notamment qui expliquent le taux de novices trouvant un emploi sans candidature formelle.

En fait, quand j'étais en voyage, on m'a contactée. J'ai une amie qui enseigne à M. qui m'a envoyé un mail pour me proposer un travail. Remplacer l'enseignante qui était en congé maternité. Je me suis dit « oui, c'est parfait! » Ça tombait juste bien au niveau des dates. C'était au centre de V., donc étant donné que je n'ai pas de moyen de locomotion, ça allait très bien.

Jeannette, 1^{ère} année d'insertion.

Et puis six jours avant la rentrée, on m'a dit, la soeur du copain de ma soeur qui travaille dans l'établissement ou qui a une copine dans l'établissement de N., m'a dit « il y a une remplaçante qui s'est désistée au dernier moment, si tu es partante pour un congé maternité... ».

Sabine, 2^e année d'insertion.

Ces relations ont souvent une origine très ancienne, dans un contexte cantonal de faible mobilité géographique. Mais bien sûr, les relations établies au sein de la même volée à la HEP sont la principale ressource.

Et il y a eu une personne avec qui j'ai fait la HEP ici qui est directrice d'une institution d'enseignement spécialisé qui cherchait désespérément une enseignante pour un remplacement de congé maternité. Je n'avais rien et je trouvais que c'était une bonne expérience. Donc j'ai fini l'année comme ça.

Marinette, 2^e année d'insertion.

2.4 Des emplois en construction

Il existe un modèle normatif de « l'emploi idéal » que les novices ont généralement à l'esprit lorsqu'elles cherchent un emploi à l'issue de leur formation. Mais, leur emploi réel se construit lentement au cours du processus d'insertion. Les novices passent par des emplois brefs et fragmentés pendant une période souvent assez pénible pour elles, avant d'accéder à l'emploi qu'elles considèrent comme assez satisfaisant pour arrêter de chercher, ce qui constitue une des définitions de l'insertion subjective (Vincens, 1997).

L'emploi idéal : un travail dans lequel on peut s'investir

A la sortie de la HEP, les novices recherchent un emploi avec à l'esprit une vision assez normée et relativement commune du « bon » emploi. Il s'agit généralement, d'un emploi stable, à un fort pourcentage d'activité, dans une seule classe, mono-âge avec la maîtrise de cette classe et à un degré correspondant à leur spécialisation (1-4 ou 5-8 HarmoS). Cet emploi devrait être en milieu social plutôt défavorisé, à proximité du domicile, mais pas trop près. Qu'est-ce qui soutient cette norme ? Pourquoi ce modèle d'emploi est-il « idéal » ? En fait, on constatera que la cohérence entre ces différentes propriétés est la possibilité de s'investir dans son travail.

Un emploi stable

Ainsi, à première vue, la désirabilité d'un contrat à durée indéterminée (CDI) paraît évidente pour des raisons économiques. Mais la sécurité économique en soi n'annule pas le sentiment de précarité professionnelle :

La précarité est évidente parce que je n'ai mon CDI que depuis cette année. Et encore, j'ai reçu il y a deux jours mon horaire... je sais qu'il est le même que cette année. Mais je ne savais pas à quelle sauce j'étais mangée, si j'allais encore être dans l'établissement. Donc précarité oui. C'est sûr. [...] Parce que je ne peux pas être sûre. Oui, j'ai un CDI, mais j'ai un CDI pas dans l'établissement, j'ai un CDI à l'Etat. Je n'ai pas une classe. Je n'ai pas une maîtrise.

Emma, 1^{ère} année d'insertion.

Ce que recherchent les novices, c'est la possibilité de s'engager réellement dans le travail à moyen terme. Rester sur le même emploi toute une année est déjà un surcroît de qualification du travail car au lieu de suivre une planification effectuée par une autre on effectue sa propre planification. Mais rester plusieurs années sur le même emploi, c'est encore mieux : cela permet de capitaliser les relations avec les collègues, les expériences, le matériel pédagogique en sachant que l'on va pouvoir les améliorer et les réexploiter au cours des années suivantes. C'est aussi vivre cette aventure fondatrice du métier d'enseignant qui consiste à suivre des élèves (et leurs parents) sur un cycle de deux ans, les voir évoluer, voir le produit de son travail, plutôt que repartir de zéro chaque année.

Psychologiquement le fait de savoir que c'est ma classe, que je les aurai jusqu'à la fin de la sixième, c'est plus motivant. Il y a un but sur le long terme, de les voir grandir, de les voir évoluer. [...] Ce qui change aussi c'est le programme, vu que c'était le remplacement que j'avais, c'était très défini, je devais les amener de là à là et c'était beaucoup plus restreint... Alors que là, la planification est très présente.

Micheline, 2^e année d'insertion.

L'emploi à fort taux d'activité

De la même manière, l'emploi à 100% n'est présenté comme nécessaire sur le plan financier que pour des novices en situation économique difficile. En général, dans les arbitrages individuels, la stabilité prime sur le taux. Les novices préfèrent un emploi à taux partiel reconduit qu'un 100% à durée déterminée. La possibilité de s'engager dans le travail prime sur l'argument économique. La plupart du temps cependant, un taux d'emploi élevé est désiré comme possibilité de s'investir dans le travail, car il semble difficile de s'investir dans un emploi trop réduit :

J'ai vraiment envie de me lancer dans mon degré, de faire mon matériel etc. et puis voilà. Au niveau du pourcentage, je voudrais bien un peu plus que 50 %, parce que maintenant je suis donc à 50. Entre 80 et un 100 %, ce serait parfait en tout cas pour commencer. (...) Oui pour moi c'est important d'avoir beaucoup de pourcentage dans la même classe, pour avoir un bon suivi des enfants et puis j'aimerais bien faire un degré tout en entier, ou peut-être même deux, si c'est possible.

Anna, 1^{ère} année d'insertion.

L'emploi partiel suppose nécessairement le partage de classe avec une « duettiste ». Or, dans le cas des novices, cette duettiste n'a généralement pas été choisie. Elle est la plupart du temps plus ancienne et installée dans « sa » classe, ce qui suppose une relation très asymétrique au détriment de la novice (Losego & al., 2011). C'est pourquoi les novices finissent rapidement par aspirer à une maîtrise de classe :

Oui. Oui, plutôt oui, je me réjouis même d'avoir *une classe que à moi*, pour avoir justement un suivi pour tous les enfants pour toute la semaine dans toutes les branches, et justement aussi par rapport à toutes les mesures d'aide qui viennent en classe, avoir ce suivi-là. Parce que là, ça me frustre un petit peu de ne pas... ben c'est comme ça. Je me sens en tout cas maintenant prête à prendre ces responsabilités, j'ai vu pendant ces sept mois que je suis complètement, je suis capable, ça fonctionne bien et puis ça ne me fait pas peur.

Anna, 1^{ère} année d'insertion.

Un emploi unique

Il est des cas, très nombreux, où les novices ont un taux d'activité élevé (80, 100%) mais leur emploi est fragmenté entre 2, 3 ou 4 classes. Dans ces cas, à la difficulté de s'investir dans une classe donnée, étant donné le faible pourcentage, s'ajoutent le coût de la dispersion (déplacements incessants, changements de méthodes et de contenus, etc.) et celui de la coordination avec les différentes « duettistes ». Celles-ci ont des exigences variables et sont d'autant plus dominantes dans la relation avec la novice que celle-ci a un faible pourcentage dans leur classe. Ainsi, les difficultés du « duo » se multiplient :

Disons qu'au niveau du travail j'aurais souhaité avoir ma classe. Je me suis moins lancée à corps perdu cette année du fait que je suis partagée entre plusieurs endroits.

Sabine 3^{ème} année d'insertion.

L'adéquation de l'emploi à la formation reçue

Les novices expriment une claire volonté de trouver un emploi correspondant au niveau visé pendant leur formation. La plupart des candidates ont de fait une idée assez définitive de ce pourquoi « elles sont faites ».

En 3-4H, je crois que je n'aurais pas pu, j'avais fait un remplacement et vraiment je me suis rendu compte que ce n'était pas pour moi, autant moi je n'avais pas de plaisir, autant les enfants ils sentaient que je n'avais pas de plaisir, ils sont vraiment tout petits. [...] Alors qu'ici j'ai vraiment de la chance parce que je vis ma passion et je pense qu'on n'a pas tous la chance de pouvoir faire ça et vraiment je me lève le matin et j'ai vraiment envie de venir travailler alors c'est vrai que c'est vraiment agréable.

Micheline 2^{ème} année d'insertion.

Mais ce souci de l'adéquation de l'emploi à la formation sera largement relativisé avec le temps. Certaines novices qui avaient une idée très arrêtée du type d'emploi qu'elles désiraient s'adaptent à une autre situation et finissent par s'y trouver très bien.

Enseigner en milieu social défavorisé

Les novices qui s'expriment sur les milieux sociaux (spontanément d'ailleurs, car la question ne faisait pas partie du protocole d'enquête) le font dans le même sens : il est plus agréable, voire idéal, d'enseigner en milieu social défavorisé pour commencer dans le métier. Cela relève parfois d'un sentiment de proximité sociale (les novices sont souvent elles-mêmes issues d'un milieu social relativement modeste) mais c'est surtout lié au fait que ces parents d'élèves exercent moins de pressions sur les enseignants.

Ça c'est juste comme ça, sinon j'aime assez la population qu'il y a, à V.-P., au N.-R. C'est complètement le type de parents avec qui je souhaitais travailler, rencontrer. C'est vrai que c'est aussi en lien avec mon vécu, mes parents, on comprend comment ça doit se passer, et puis je ne sais pas, être plus empathique peut-être. Comprendre que pour eux c'est difficile de se retrouver en face de la maîtresse, du coup j'ai pas l'impression de leur faire peur, j'essaie d'être, de les accueillir et puis de leur expliquer ce qu'il faut leur expliquer.

Anna, 1^{ère} année d'insertion.

Je souhaiterais venir plus proche d'ici, sur N. et même le côté Ouest de N., ou bien du côté Est aussi. Ça change aussi beaucoup au niveau de la mentalité des gens. Je sais que sur D, par rapport à quelques stages que j'ai eu là-bas, que ce que j'entends au niveau des collègues, des camarades, les parents sont assez exigeants, leurs attentes vis-à-vis des enseignants pour leurs enfants, même tous petits. Tandis que sur N., j'ai l'impression que c'est un peu plus relax si je peux utiliser ce terme-là. Les parents ne mettent peut-être pas autant de pressions et n'ont pas autant d'attentes tout de suite au niveau de la formation de leur enfant. Il y a peut-être un ou deux parents, mais comme c'est une population assez mélangée, de l'Est... Enfin pas forcément de l'Est, il y a un ou deux Portugais. C'est un peu plus décontracté.

Georges, 1^{ère} année d'insertion.

Ça me plaisait beaucoup en fait, donc j'étais à V.-G., c'est vrai que le milieu me plaît beaucoup, c'est multiculturel et il y a beaucoup de richesses en fait. J'ai l'impression d'apprendre quelque chose aux enfants. J'ai fait des stages, à H., à P., j'avais l'impression que les enfants savaient presque déjà tout, donc c'est un lieu qui me plaît énormément.

Nadia, 1^{ère} année d'insertion.

L'emploi idéalement situé : pas trop loin, ni trop près...

Les enseignantes novices ne sont pas, loin s'en faut, désireuses de mobilité géographique. L'emploi idéal se situe toujours près du domicile pour ne pas avoir à déménager. Rappelons que,

ce métier étant très féminisé, en l'état actuel des rapports de couple en Suisse, il est plus probable que ce soit les contraintes professionnelles de l'homme qui soient prescriptrices du lieu d'habitation. De toutes manières, l'insertion professionnelle à partir d'un établissement où l'on a effectué un stage recouvre partiellement le fait de s'insérer près de chez soi, car de nombreuses stagiaires ont demandé un établissement proche de leur domicile, et sur les six établissements de stages en ont au moins obtenu un dans ce cas. Au quotidien, travailler loin de chez soi, revient à subir les éventuels embouteillages.

En revanche, une trop grande proximité géographique est aussi redoutée car le désir de s'investir dans son travail suppose d'être capable de compartimenter vie privée et vie professionnelle :

C : Et est-ce que vous habitez proche, vous êtes à Lausanne?

M : Quand j'ai eu le travail j'habitais à B. même et j'ai déménagé pendant l'été à C., c'est à 20 minutes c'est pas très loin, mais c'est très bien.

C : Vous n'avez pas envie de rencontrer les parents, les enfants dans les rues?

M : Ouais exactement, je les voyais depuis mon balcon l'année passée, c'était pas top. J'allais faire mes courses à la Migros, je devais m'arrêter toutes les 2 minutes, pourtant j'ai des bons rapports avec les parents, mais c'est vrai que des fois... Déjà qu'à la maison on me reproche de ne pas faire la différence avec le boulot, si en plus d'être géographiquement tout le temps au même endroit, ça aurait été insupportable.

Micheline 2^{ème} année d'insertion.

En définitive la proximité géographique renvoie à la notion d'investissement dans le métier : être trop loin empêche de s'investir du fait des temps de trajet trop importants, et être trop près peut provoquer un surinvestissement.

L'emploi réel : des emplois souvent fragmentés

Les emplois obtenus par la plupart des novices pour leur première année d'exercice sont souvent le produit de bricolages, plus ou moins heureux à partir de « queues de postes ». La fragmentation de ces emplois est donc grande. Les novices se plaignent souvent de leur difficulté à s'investir dans leur travail.

C : Qu'est-ce que c'est, cet emploi que vous avez? C'est un emploi à 100 %?

A : Dans cette classe, c'est un peu compliqué. Je suis à 50 % avec une autre collègue. J'ai aussi quatre périodes, toujours dans cet établissement, mais à M., donc plus loin, sur G. Et je fais encore les devoirs surveillés ici et je fais aussi tout ce qui est assistanat et appuis.

C : C'est quoi, assistanat?

A : Assistanat, c'est que je vais dans une classe avec une autre maîtresse. Et je l'assiste, c'est-à-dire que soit on partage la classe en deux... C'est souvent des classes à difficultés, où il y a plusieurs élèves qui posent un problème. Donc au total sur 28 périodes, j'en ai 26.

C : D'accord. Donc c'est presque un 100%.

A : Je veux dire que - c'est ce dont je discutais l'autre fois avec mon directeur, - j'ai l'impression que ce qui est difficile pour moi c'est de m'investir. Je suis ici, je suis à M., après je suis à R...

Augustine, 1^{ère} année d'insertion.

Lorsque les emplois sont fragmentés, le « travail invisible »¹⁴ a une fâcheuse tendance à se multiplier : les séances avec les parents, les réseaux autour des élèves en difficultés et des petits gestes quotidiens (effacer le tableau et laisser la classe en ordre, etc.) sont à effectuer plus souvent.¹⁵

C : L'an dernier vous m'aviez dit que vous étiez pas très contente de l'emploi que vous aviez ? Vous aviez trois... trois postes hein c'est ça ?

D : Oui, quatre...

C : Quatre ? Ah oui, d'accord...

D : Ce qui n'est pas évident à gérer... beaucoup de collaboration, beaucoup de ... pas de temps perdu... mais de temps à... à se noter des petites choses dans les cahiers, à se partager les informations, donc euh...

Dalila, 3^{ème} année d'insertion

Cependant, au cours de la première année, faisant peut-être de nécessité vertu, les novices trouvent quelques avantages à cette situation. Avoir des bouts de postes, entrer dans le métier par le biais de courts remplacements, faire des appuis ou du CIF, c'est aussi une protection contre le sentiment de responsabilité parfois un peu écrasant lorsqu'on est « titulaire de classe ». Les emplois fragmentés peuvent satisfaire celles qui ne veulent pas s'engager tout de suite dans le métier. Cette période de précarité est aussi vécue positivement comme une continuité de la formation. La plupart des novices y voient l'occasion de vivre toute une variété de situations (diverses classes, diverses duettistes avec leurs pratiques personnelles, divers niveaux, diverses tâches, diverses équipes) afin d'engranger un capital d'expériences pour la suite.

Avec la tête que j'ai, je ne pourrai pas dire que dans 10 ans, je serai bonne. Une toute jeune, on lui dira qu'elle est jeune, qu'elle va s'améliorer. Moi, on va me dire que je vais me périmer, mais en tout cas pas que je vais m'améliorer. Donc me faire une expérience rapidement, c'est aussi ma volonté.

Emma, 1^{ère} année d'insertion.

D'autres situations, consistant à avoir un pourcentage faible, permettent aussi de se reposer et de se préparer, en cette première année d'insertion souvent éprouvante :

Le fait de ne pas travailler à 100 %, ça c'est pour moi un énorme avantage, ça permet de quand même avoir du temps, ce que je prépare, le préparer comme il faut, et puis d'avoir quand même du temps pour la famille à côté, ça c'est vraiment un gros plus.

Véronique, 2^{ème} année d'insertion.

En revanche, à la fin de cette première année déjà, pour la plupart des novices, l'expérience a assez duré : elles ont dépassé le manque de confiance en soi des débuts, elles ont vécu le coût de

¹⁴ Pour le concept de « travail invisible » dans un autre contexte, cf. Losego (2004).

¹⁵ Il est à noter que le canton de Genève a interdit les emplois d'enseignants de moins de 50% dans le primaire (CSRE, 2014). La même décision semble en voie d'être prise à Zürich.

la dispersion et la difficulté à s'engager dans des emplois précaires et dispersés. Elles veulent pouvoir prendre de vraies responsabilités d'enseignantes.

Je me sens en tout cas maintenant prête à prendre ces responsabilités, j'ai vu pendant ces sept mois que je suis complètement, je suis capable, ça fonctionne bien et puis ça ne me fait pas peur.

Anna, 1^{ère} année d'insertion.

En définitive, l'insertion vécue comme normale est celle qui consiste à mettre à profit la première année de précarité pour se former et à obtenir l'emploi « normal » au cours de la deuxième année.

Une précarité pédagogique qui augmente parfois ou s'installe

Malheureusement, la précarité « pédagogique » c'est-à-dire le fait d'avoir une sécurité de l'emploi mais d'être sur un poste fragmenté, instable et non-désiré ne disparaît pas nécessairement à la fin de la première année.

Alors oui, je suis contente du taux de médiation¹⁶, je suis contente du travail... enfin du mélange ou du partage, je sais pas, entre mon travail de la classe et la médiation. Pas contente, par contre, au niveau de l'organisation, au niveau du temps dans le sens où j'avais demandé pour avoir deux après-midis pour la médiation pis en fait j'ai un après-midi et la moitié d'une matinée pis c'est juste... c'est juste pas gérable, enfin je veux dire deux périodes et puis de partir dans les autres collègues à l'autre bout, puis je veux dire, d'avoir déjà un bout de matinée, alors déjà avec les élèves, c'est pas agréable de les quitter comme ça en milieu de matinée, ça a pas tellement de sens et puis au niveau de la médiation, c'est pas non plus fantastique, quoi. Je veux dire au niveau de la disponibilité, etc. Mais voilà, c'est comme ça cette année...

Axelle, 3^e année d'insertion.

La dimension volontaire de la déconstruction de la norme

Mais la déconstruction de l'emploi « normal » n'est pas toujours subie par les novices. Elle peut relever aussi d'un choix. Il y a bien sûr, la très classique décision de se mettre à temps partiel pour élever des enfants, dont l'impact sur le morcellement des emplois n'est pas négligeable. On constate de la part de certaines novices un refus de s'engager complètement dans le métier pour garder du temps pour soi. Ce refus ouvre une brèche dans la norme de l'emploi à 100%.

C : Et puis vous m'avez dit dans l'idéal une classe 5-6H à 60-70%, pourquoi cet idéal-là, qu'est-ce qui vous attire ?

R : Là j'ai des enfants en 5-6H, c'est ce que j'aime bien, et puis 60-70, c'est pour pas me sentir trop surchargée. Je pense qu'en tant que débutant, quand on fait un 70, on fait de toute façon un 80-90 parce qu'on fait beaucoup en dehors. Et je pense que 100, après je n'aurai pas beaucoup de vie à côté, je serais trop stress. Au moment où je peux avec l'argent m'en sortir, je travaillerai le moins possible.

Rachel 2^{ème} année d'insertion.

¹⁶ Cette enseignante a une fonction de médiatrice scolaire et le taux de médiation correspond au temps attribué à cette fonction.

Certaines novices qui ont goûté à l'emploi à 100% ont été surprises par la quantité de travail et n'ont plus envie de revivre l'expérience :

L : Après, ben un 100% implique aussi un travail pas négligeable, enfin 100% que dans une classe... C'est vrai que je m'attendais pas à avoir autant, enfin voilà, il y a la classe à tenir au niveau ordre, il y a les enfants à tenir, il y a les parents à voir, enfin je trouve que ça fait beaucoup, beaucoup de choses que le 100% dans une classe oblige, en fait.

C : *Et ça, vous vous y attendiez pas tellement ?*

L : Je m'attendais pas à autant, enfin je trouvais difficile de me dire, j'ai eu ma première année qui m'a parue énorme, enfin ma première année d'enseignement qui m'a parue énorme, pis que là, tout à coup, j'avais l'impression de me retrouver en première année qui me paraît tout autant énorme, en fait. Pourtant je peux me reposer sur tout ce que j'ai déjà fait ces deux dernières années, mais c'est vrai que le français je l'avais jamais donné, enfin j'avais donné que de l'histoire donc ça demandait quand même un autre travail, donc je trouve un peu fatigant d'avoir fait... d'avoir l'impression d'avoir fait deux premières années en trois ans, quoi. (*rire*).

Laure, 3^{ème} année d'insertion.

Ainsi, la dimension subjective de l'insertion qui n'est pas vraiment l'expression de soi, par opposition aux conditions objectives, mais la capacité à donner sens à une situation non initialement désirée en termes objectifs (taux d'activité, adéquation à la formation, etc.) reste indépassable.

2.5 Conclusion

Quels sont les enseignements à tirer de ces trajectoires d'insertion ? Elles ne sont pas dans leur majorité l'aboutissement de parcours scolaires d'excellence. Souvent, les futures maîtresses d'écoles ont eu une scolarité parsemée de quelques difficultés, ce qui les a conduit non seulement à choisir une destinée conçue comme relativement modeste, marquée notamment par une maturité non-gymnasiale et une formation tertiaire non-universitaire, mais aussi à s'intéresser aux difficultés scolaires et aux apprentissages. De ce fait, ces scolarités un peu difficiles ont déterminé une certaine vocation pédagogique. Par ailleurs, on constate que les scolarités parfaitement réussies, parce qu'elles mènent plus sûrement à des études universitaires, détournent les éventuelles vocations de pédagogues du métier de maîtresse d'école, comme le rappellent certaines réorientations tardives que nous avons constatées ici : pour « revenir » au choix de ce métier en deuxième carrière, il faut une prise de conscience, provoquée souvent par une rupture biographique (échec aux études supérieures, fatigue d'un métier pourtant plus prestigieux, divorce, départ des enfants devenus grands, etc.). On peut soupçonner que beaucoup de vocations pédagogiques parmi les excellents élèves de gymnases n'aboutissent jamais, faute d'une telle rupture.

La recherche d'emploi met les candidates aux prises avec des contradictions entre des procédures officielles et des pratiques officieuses. Nombre d'emplois ne sont pas obtenus par réponse à une annonce officielle postée sur un site autorisé, mais par le bouche-à-oreille, par des relations, professionnelles, amicales, voire familiales. Parmi les facteurs d'obtention d'un emploi, les stages sont de très loin les plus efficaces, directement (on trouve une place sur un ancien lieu de stage) ou indirectement (les relations acquises lors d'un stage permettent un accès à l'information et une recommandation pour un autre lieu de travail). Les novices qui n'obtiennent pas d'emploi par le biais de leurs stages (pour des raisons que nous ne connaissons pas : absence

de poste, mauvaise réputation, relations difficiles, malchance ?) doivent se faire connaître par le biais de remplacements ce qui rend l'insertion plus erratique.

Lorsqu'elles sortent de la Haute Ecole Pédagogique, les novices ont généralement une conception normée de l'emploi qu'elles désirent obtenir. Il s'agit généralement d'un emploi stable (un CDD débouchant sur un CDI à l'issue de la période probatoire), dont le taux d'activité est proche de 100%, correspondant à la spécialisation choisie en formation (pour élèves de 1^{ère} année à 4^e années ou de 5^e à 8^e années), en milieu social plutôt défavorisé. Le lieu de travail doit être assez proche de chez soi pour ne pas avoir à déménager et assez loin pour ne pas avoir à rencontrer ses élèves ou leurs parents dans l'espace public.

Tous ces critères d'une insertion « normale » sont relativisés au cours de la première année d'insertion. Les novices trouvent souvent des emplois à temps partiel, fragmentés en plusieurs « duos », dans le même établissement mais éventuellement dans des cycles différents et dans des bâtiments parfois très distants. Ces fractions d'emplois provoquent la plupart du temps de la dispersion et des déplacements incessants. La division du travail avec les différents duos est très variable. Elle est parfois à l'avantage des novices (qui se contentent d'enseigner leurs disciplines et ne se préoccupent que très peu du travail « invisible » qui accompagne la responsabilité d'une classe) ou à leur désavantage (elles se voient alors chargées de ces tâches multipliées par le nombre de fragments de postes qu'elles ont obtenu). Ainsi, lorsqu'elles finissent par obtenir une maîtrise de classe, les novices vivent des expériences différentes : certaines découvrent alors la charge réelle de cette responsabilité, alors que d'autres sont soulagées de n'avoir qu'une classe à assumer. Par ailleurs, les novices sont aussi souvent chargées de tâches pour lesquelles elles n'ont pas nécessairement reçu de formation, qui les dispersent encore plus, comme les appuis ou les CIF, voire l'enseignement spécialisé. Si elles sont nombreuses à trouver que cette dispersion de l'emploi peut être considérée comme un perfectionnement professionnel en première année d'insertion (cela leur permet en une année d'avoir une vision assez globale et variée du métier et une expérience qu'elles peuvent faire valoir), les novices trouvent généralement qu'au-delà, cette dispersion constitue un relatif échec de leur insertion professionnelle. Les relations avec leurs duettistes, notamment, utiles au départ car elles apportent de l'expérience, pèsent lourd par la suite : généralement plus âgées et plus anciennes, celles-ci sont installées dans leurs classes et dans leurs méthodes et ne leur permettent que très peu de se développer professionnellement.

Il est assez aisé d'enchaîner les emplois, on peut donc parler d'une certaine sécurité, du fait de la pénurie d'enseignantes. Cependant, au-delà, on peut constater une certaine « précarité pédagogique » dans le sens où les emplois se succédant sont souvent différents. Les novices se plaignent ainsi de ne pouvoir véritablement s'investir à moyen terme ou de ne pouvoir capitaliser le produit de leur expérience. Au-delà de la deuxième année d'insertion, le souci de trouver un emploi en adéquation avec la formation reçue est relativisé en faveur du désir de poursuivre dans un emploi à peu près identique, afin de bénéficier du matériel et de l'expérience accumulés permettant de réduire le travail de préparation et l'incertitude sur la qualité de son travail pédagogique.

Il reste à se questionner, sur les contradictions entre une pénurie d'enseignants et les difficultés de certaines d'entre les novices à trouver un emploi qu'elles jugent acceptable. Cependant, notre enquête n'a pas permis ici de prendre en compte la dimension territoriale : il peut y avoir des déficits dans certaines zones du canton alors que d'autres seraient pléthoriques.

3 FAIRE LA CLASSE

Catherine Amendola

Le fait d'avoir son nom sur la porte, le fait de faire la réunion de parents qui fait qu'on se dit « C'est vraiment ma classe, c'est moi la maîtresse, c'est mes élèves ».

Rachel, 1^{re} année d'insertion

« Faire la classe », « gérer la classe », la « conduire » ou la « diriger » (Maulini, 1999), ces termes recouvrent la diversité des gestes professionnels que l'enseignant convoque pour organiser le travail en classe. Quelles sont les expériences des enseignantes novices et quel regard posent-elles sur leur activité ?

Dans ce chapitre, je me concentrerai sur trois dimensions :

- Un des tout premiers gestes de l'entrée dans le métier est la découverte de l'espace de la classe ; je commencerai par étudier la manière dont les enseignantes débutantes s'approprient les lieux.
- Rencontrer les familles s'inscrit dans les expériences emblématiques citées par les enseignantes débutantes de notre échantillon ; j'explorerai comment se tissent les premières interactions avec les parents.
- Je terminerai par l'activité enseignante en classe éclairée par le sentiment d'efficacité personnelle et le sentiment de compétence perçus par les enseignantes interrogées.

3.1 S'approprier les lieux. De l'espace donné à l'espace investi

Dès les années septante, de nombreux chercheurs en psychologie et en psychologie sociale ont interrogé les interactions entre l'homme et son environnement (Voir par exemple : Proshansky, Ittelson, & Rivlin, 1970; Altman, 1975; Moles & Rohmer, 1977; Lévy-Leboyer, 1980). Comment l'individu s'insère-t-il dans ses différents espaces de vie, la ville, le logement ou l'espace de travail ? Comment l'organise-t-il, le perçoit-il, et en retour, quelles sont les influences de l'environnement sur les conduites des individus qui l'occupent ? Appliqués à notre enquête, ces travaux nous permettent de mieux comprendre les relations qui se tissent entre les enseignantes qui débutent et leur lieu de travail.

Un espace quel qu'il soit n'est jamais neutre ; il est porteur de significations et exerce une influence sur les individus. Un premier constat peut être posé ; l'espace physique attribué à la jeune enseignante est un des signes qui la conforte dans sa nouvelle identité professionnelle. Pour l'enseignante novice, avoir une classe signifie qu'elle est vraiment enseignante, c'est une première marque palpable de son entrée dans le métier. On peut voir sa classe, on peut voir son

nom sur la porte. « Ça devient physique » dit Micheline à la fin de sa première année d'enseignement.

Tout individu perçoit et évalue de manière subjective les caractéristiques de son environnement. Au début de sa première année d'enseignement, l'enseignante va prendre la place qu'on lui donne et s'adapter aux conditions rencontrées. Pour elle, les conditions spatiales idéales concernent les données matérielles de la classe : une classe spacieuse, le mobilier, le matériel et les rangements en suffisance. Mais les données matérielles de la classe ne sont pas uniquement au service du confort de ses occupants ; l'espace agit à la manière d'un *langage silencieux* (Hall, 1984), ces données participent au repérage symbolique de la nouvelle arrivante dans son espace de travail. Si la classe est vide ou si le matériel fait défaut, la novice ne peut décoder les signes qui lui permettraient de comprendre la culture de son établissement ou de son collègue et pourrait se sentir en décalage avec ses collègues.

Elle est un petit peu vide par rapport aux autres. Donc ça faisait un décalage par rapport à celles qui étaient là depuis 15 ou 20 ans, qui avaient déjà leurs repères. Donc au début, je me sentais un petit peu à l'écart. Je me sentais reconnue par elles, mais à l'écart quand même.

Dalila, 1^{ère} année d'insertion.

Si les données matérielles de l'espace sont déterminantes en première année pour évaluer la qualité de leur classe, dès la deuxième année d'enseignement, les points essentiels cités par les enseignantes interrogées sont la flexibilité et la souplesse de l'environnement ; les critères d'un espace adéquat ne sont plus extérieurs à soi mais relèvent de la possibilité d'agir sur l'environnement. Un espace propice devient donc celui qui garantit la liberté de la novice et lui permet de s'installer, de prendre seule les décisions, de varier les aménagements selon ses besoins et ses envies ; c'est pouvoir faire comme on veut, même si l'organisation spatiale de la classe est parfois un véritable casse-tête. On assiste alors à une appropriation de l'espace comme « système d'*emprise* sur les lieux » (Fischer, 1992, p. 91). Voici quelques caractéristiques de cette appropriation.

Vers la constitution d'un territoire de l'enseignante

Cette emprise sur les lieux se traduit par des relations de contrôle et d'action sur l'environnement mais aussi par des relations d'attachement et d'identification à un lieu. L'espace physique de la classe devient le lieu de l'enracinement de l'enseignante et répond ainsi au besoin d'appartenance, au besoin « d'être d'un endroit. [...] Se combinent donc là la valeur sécurisante de l'espace sur le plan psychologique et sa valeur intégratrice sur le plan social » (Fischer, 1992, p. 223) :

« Je me sens bien dans cette classe, je l'ai aménagée moi, j'ai eu beaucoup liberté. Elle est petite, on est 21, mais j'essaie de la rendre la plus confortable possible et je crois qu'autant eux que moi, on s'y sent bien.

Arlette, 2^{ème} année d'insertion.

Installer la classe et s'y installer devient le signe que l'on est « chez soi » et influence positivement le sentiment de bien-être de l'enseignante. Asdih souligne cette particularité des enseignants primaires, ce besoin de créer de l'intime dans le commun, de construire un « espace privé collectif » (2008, p. 159). Cet espace est d'autant plus facile à investir si l'enseignante est seule « maîtresse à bord » : une classe fraîchement ouverte dans l'établissement ou un taux

d'emploi à 100% favorisent la prise de possession des lieux et l'identification de l'enseignante à l'espace de sa classe. Mais au-delà du type d'emploi, c'est surtout la possibilité d'agir sur l'environnement de manière indépendante, comme nous l'avons vu plus haut, qui permet à l'enseignante d'investir la classe, de trouver sa place et de s'y sentir bien.

C'était la classe de ma collègue, mais comme elle n'était pas là, c'était vraiment nous qui l'avions organisée, j'avais eu l'impression de commencer une classe à moi, parce que je pouvais tout toucher sans lui demander, elle m'avait dit de faire comme nous voulions.

Rachel, 2^{ème} année d'insertion.

Cette liberté d'action n'est pas toujours de mise ; les enseignants novices se heurtent aux contraintes spatiales (certains meubles ne peuvent être déplacés) et aux prescriptions de l'établissement (interdiction d'affichage par exemple) :

Il y a une chose que je déteste dans ma classe, c'est l'estrade et le fait que je ne puisse pas déplacer mon bureau. J'aimerais bien le changer de place, mais je ne peux pas, puisqu'il est cloué sur l'estrade.

Axelle, 2^{ème} année d'insertion.

Mais, sinon ce que je vais perdre, c'est aussi ce côté ici, vu que je sais que c'est un vieux bâtiment, je sais qu'on peut mettre des choses pour décorer sur les portes, vers les crochets, sur les murs, tandis que là-bas, on n'a rien le droit de mettre.

Juliette, 3^{ème} année d'insertion.

Le marquage de la classe

Pour la psychologie de l'environnement, le concept de territorialité inclut celui de marquage ; occuper un territoire, c'est aussi créer des frontières matérielles ou symboliques en y posant des marqueurs, indices par lesquels l'individu personnalise son environnement et établit des séparations d'avec autrui. Pour les enseignantes interrogées, apporter des meubles et du matériel à soi favorise la personnalisation de la classe; c'est y poser sa griffe, c'est marquer son territoire.

L'organisation de ma classe me va parce que j'ai pu moi ajouter mon petit grain de sel, enfin par exemple j'ai acheté beaucoup de meubles moi.

Micheline, 3^{ème} année d'insertion.

Mais pour marquer son territoire, il est nécessaire de pouvoir se projeter dans un avenir prévisible et stable. « J'attends d'avoir vraiment ma classe » dit Jeannette à la fin de sa deuxième année d'enseignement. L'investissement symbolique et financier dépend aussi de la stabilité de son poste :

Alors, comme je savais pas si je resterais parce que mon contrat était à durée déterminée, je n'ai pas fait d'achats, je n'avais pas fait d'achats pour meubler, pour faire bien la classe. Donc c'est vrai que c'était une année où c'était la transition, ma classe était un peu froide, un peu fonctionnelle puis c'est tout. Et comme je sais que je continue et que je garde cette classe, j'ai été faire des achats et là je commence à meubler et à emménager.

Arpalice, 3^{ème} année d'insertion.

Selon le type de poste, certaines novices n'ont pas d'espace personnel attribué. L'accompagnement individuel d'élèves (pour des appuis, pour des cours de français intensif par

exemple) rend complexe l'attribution d'un espace spécifique à l'enseignante qui doit enseigner « parfois à la salle des maîtres, parfois dans les vestiaires quand il n'y a pas d'autre endroit » comme l'explique Véronique lors de sa deuxième année d'enseignement. Des salles de dégagement sont prévues dans certains établissements mais ces salles sont communes et ne permettent pas une appropriation personnelle de l'espace. De la même manière, suivre les élèves dans la classe de la titulaire demande souplesse et adaptation de la part de l'enseignante novice qui entre dans l'espace d'une autre.

Je n'aime pas trop aller dans la salle de dégagement. Je n'y ai pas mon matériel, si j'oublie quelque chose, je dois redescendre deux étages et laisser les élèves seuls. [...] Je me sens assez à l'aise dans les salles de classe, parce que je les connais et ça fait deux ans que j'y suis. Par contre, je prévois parfois de faire quelque chose sur une table et l'enseignante en a besoin pour autre chose, il faut donc que je change. Je m'adapte beaucoup aux besoins de la classe et de l'enseignante titulaire.

Sabine, 2^{ème} année d'insertion.

Partager le territoire et organiser l'espace commun

Partager la responsabilité d'une classe avec une collègue est aujourd'hui une réalité ordinaire de l'entrée dans la profession (voir chapitres 2 et 4); le travail en duo pédagogique influence également l'appropriation de l'espace. Pour les enseignantes interrogées, le taux d'enseignement le plus élevé détermine la personne qui va prendre les décisions au niveau de l'organisation spatiale :

Je me sens un peu plus chez moi dans cette classe parce que j'y suis plus et je suis plus investie dans la classe. Je sais mieux où sont les choses, elle est davantage ma classe que l'autre. Dans l'autre, j'ai l'impression d'être dans une classe de secondaire où je viens donner un cours et repartir après. C'est un peu exagéré, ce n'est pas à ce point-là. Si on veut, je m'adapte à comment sont les élèves, comment ils sont placés. J'ai rarement demandé à ce qu'elle change les tables ou les chaises, je me fais à l'endroit, mais ça me convient. Je suis tout à fait d'accord avec l'organisation, mais je me sens moins chez moi dans cette classe.

Rachel, 2^{ème} année d'insertion.

Lorsque la novice est moins présente que sa collègue, elle exprime souvent le sentiment de rejoindre une classe, de « s'être greffée à un endroit », d'entrer dans un espace déjà organisé, habituel pour sa collègue et pour les élèves mais dont la logique lui échappe parfois; la nouvelle arrivante ne « s'y retrouve pas » dans la gestion de l'espace et plus largement, dans l'ambiance et le type de fonctionnement de la classe. Même si la place lui est ménagée, il peut être difficile de la prendre, notamment quand l'organisation spatiale ne lui correspond pas.

Ma collègue est très créative et elle avait mis beaucoup de décorations des élèves. C'est très gai donc on se sent bien, tout de suite on entre, c'est la joie de vivre. Dans l'autre classe c'est un petit peu l'opposé, il y a très peu de décorations, il n'y a pas de sous-mains, c'est très sobre et je ne sais toujours pas où est le matériel, parce que je ne me suis toujours pas faite à cette classe, donc je sens vraiment une différence, je me sens bien dans une classe et pas très bien dans l'autre.

Jeannette, 2^{ème} année d'insertion.

Cela lui semble délicat de prendre des initiatives parce que sa collègue connaît les élèves, parce que selon elle, la classe est celle de sa collègue, c'est son territoire. Dès lors, il est difficile de

s'approprier ce territoire puisque la *dominance territoriale* (Morval, 2007) appartient à l'autre. L'enseignante débutante n'ose pas faire différemment, et ceci d'autant plus que sa collègue cumule un grand nombre d'années d'expérience ou est proche de la retraite. Elle se sent également contrainte de s'adapter pour maintenir une certaine cohérence vis-à-vis des élèves.

Donc c'était très difficile, je ne pouvais pas prendre des initiatives vu qu'elle était là et qu'elle les connaissait. Je me sentais terriblement en retrait, non pas par sa faute mais parce que c'était la situation qui était ainsi. Et j'étais très contente quand elle est partie de pouvoir investir la classe.

Elisa, 1^{ère} année d'insertion.

Mais enseigner en duo pédagogique permet aussi à la novice de s'appuyer sur le déjà-là, sur l'expérience de sa collègue en réduisant la dépense de sa propre énergie.

D'un côté c'est assez pratique parce que je peux aussi me reposer là-dessus, j'ai pas trop besoin d'y penser, donc il y a aussi un côté un petit peu flemmard comme ça.

Sabine, 3^{ème} année d'insertion.

Elle peut se familiariser avec différentes pratiques et différents aménagements pensés par d'autres et consolider ses choix pour plus tard, quand elle aura sa propre classe. Elle s'adapte et adopte l'organisation mise en place en se réjouissant de faire comme elle voudra quand elle sera elle-même titulaire.

Ça me conforte dans mon idée que ce n'est pas forcément comme j'ai envie de le faire et que je ne veux faire ni ça, ni ça, ni ça. Ça me permet de voir des choses différentes et je me dis tout le temps qu'un jour j'aurai ma classe et je ferai ce que je veux.

Marie-Josée, 2^{ème} année d'insertion.

Dès leur deuxième année d'enseignement, plusieurs novices prennent de l'assurance et proposent quelques changements à leur collègue. D'une part, elles disent se sentir plus sur un pied d'égalité, et d'autre part, elles cherchent à prendre une place plus affirmée. Mais le terrain reste délicat et elles soignent particulièrement la communication.

Et cette année, j'ai pris mon courage à deux mains, j'ai demandé à faire deux ou trois changements, la place du bureau. [...] Je ne m'y trouvais pas à l'aise. Je sentais qu'elle était aussi un peu bloquée dans ses habitudes, logiquement, donc il fallait faire avec. Ne pas la blesser, mais en même temps, prendre aussi ma place. J'en ai parlé tranquillement avec elle pendant les vacances d'été et elle a accepté mes changements très gentiment. [...] J'ai pris plus de place. Il y a eu une chose : elle avait déjà eu une année les élèves que j'ai eus ma première année. Elle avait déjà des habitudes avec eux. Alors que ma deuxième année de travail avec les cinquièmes, on était à égalité. Dans le sens où ni elle ni moi ne les connaissions. On repartait un peu les deux au même niveau.

Elisa, 2^{ème} année d'insertion.

On discute de plus en plus; malgré tout, ça reste quand même leurs classes au départ.

Georgette, 2^{ème} année d'insertion.

Ces exemples montrent comment se joue l'aménagement de la classe lorsqu'il est partagé, mais aussi qu'il est le miroir des interactions qui se tissent dans le duo pédagogique ; un parcours d'insertion débute par une adaptation prononcée puis une progression des échanges et des propositions émanant de la novice.

Marquer son territoire, c'est avoir la possibilité de personnaliser l'espace mais c'est également l'organiser de manière à séparer espace personnel et espace d'autrui pour créer des frontières entre soi et l'autre. Dans notre enquête, certains duos pédagogiques organisent les espaces communs et les espaces personnels et délimitent clairement les frontières de chacune dans la classe.

Voilà, derrière notre bureau on a nos classeurs, il y en a un à l'une, après à l'autre. On a juste un bac avec chacune nos affaires mais et encore, c'est vraiment... Enfin les stylos c'est pour tout le monde. [...] Le chocolat est pour tout le monde dans le tiroir d'en-bas.

Véronique, 3^{ème} année d'insertion.

Mais partager l'espace ne va pas de soi; l'espace personnel de la nouvelle arrivante, parfois très restreint, génère inconfort et exige une organisation plus pointue :

En général, j'ai un espace d'une taille A4 qui m'appartient. Dans la classe à 30 % j'ai un tiroir. Ce sont mes affaires personnelles, mon café, mes machins. On a mis une table de côté, une de ces grandes tables d'école avec deux étages, j'en ai la moitié. Rien n'a le droit d'être dessus, dessous ou de travers. C'est peu de place.

Emma, 2^{ème} année d'insertion.

La situation se renverse quand la novice est engagée à un taux plus élevé que sa collègue. Nous l'avons vu, le taux d'enseignement le plus conséquent désigne la dominance territoriale sur la classe. Lorsque la novice enseigne plus que sa collègue, la classe est bien la sienne, son attitude est plus de l'ordre de « faire un peu de place » que de partager l'espace.

C'est vrai que l'année passée, ma collègue laissait souvent son matériel à la maison, donc elle n'avait pas grand-chose. Sauf que je lui laissais des casiers là-bas à côté de mon bureau. Sinon elle prenait tout à la maison. En fait, c'était déjà mon espace l'année passée.

Nadia, 2^{ème} année d'insertion.

Je lui fais de la place sur le bureau quand elle vient, ce qui n'est pas toujours le cas, mais le mardi à midi, vraiment je dégage mes affaires et je lui fais sa place. A part ça, elle a de la place dans les casiers-là, je veux dire il y a une partie du matériel qui est à elle, tout ça, j'avais dit c'est pas parce que tu viens que quatre heures que ... Donc elle a un espace de rangement aussi là-bas.

Axelle, 3^{ème} année d'insertion.

On retrouve cette même attitude quand la novice a déjà enseigné une année dans le local et accueille une nouvelle collègue dans un espace qui est déjà le sien :

J'ai accueilli une collègue dans ma classe. [...] Donc j'ai gardé un peu la mienne et elle s'est intégrée dans le truc déjà.

Dalila, 3^{ème} année d'insertion.

L'appropriation de l'espace est également différente quand la novice a l'habitude d'aller de classe en classe pour des remplacements ; elle dit alors s'adapter rapidement et investir un lieu même si elle ne l'a pas aménagé elle-même. Elle a d'ailleurs la possibilité de réaliser des changements dans l'organisation de la classe pour la durée limitée du remplacement et se sent titulaire pour la durée de son remplacement. C'est bien cela qui fait la différence dans le processus d'appropriation de l'espace : être la seule enseignante de la classe, même pour une courte durée.

J'ai tellement eu l'habitude d'aller de classe en classe, que pour finir, je me sens dans ma classe, même si je vais devoir la rendre dans deux mois. Quand c'est un remplacement de longue durée, je mets je pense deux semaines à m'habituer à la classe où je suis. Après, j'investis les lieux, et c'est ma classe en fait. [...] Dans mes remplacements, on m'a toujours dit de faire comme je voulais, que si ça ne plaisait pas aux enseignants, ils changeraient quand ils rentreraient. Par contre, dans les duos, quand j'étais un après-midi par-ci, un après-midi par-là, je me sentais moins chez moi, parce que c'était vraiment la classe de l'autre personne.

Arpalice, 2^{ème} année d'insertion.

Influence sur les temps professionnel et privé

Avoir un espace professionnel à soi et de qualité suffisante permet aussi aux nouvelles enseignantes de diviser clairement leur temps de travail du temps privé, intime, hors professionnel, de faire ce qu'elles nomment une « coupure » entre l'école et la maison. Cette délimitation est déterminée bien sûr par le type d'emploi. Lorsque la novice est remplaçante, elle est itinérante ; son domicile est le lieu où elle stocke son matériel puisqu'elle ne peut le laisser ailleurs. Toutes les ressources matérielles pour préparer son enseignement s'y trouvent ce qui lui donne l'impression de ne jamais sortir du travail.

Pendant une année et demi de remplacement, j'avais tout chez moi vu que je n'avais pas de classe, donc mes classeurs, mes jeux, mes machins. J'avais l'impression de vivre dans mon travail, ça me dérangeait vraiment. Donc là j'ai tout amené en classe, j'ai plus rien chez moi qui concerne mon travail, si ce n'est sur l'ordinateur, donc je travaille vraiment ici.

Marinette, 2^{ème} année d'insertion.

Différencier clairement travail et intimité est un point essentiel à l'équilibre des enseignantes. Lorsqu'elles ont un espace où travailler dans l'école, elles en profitent pour marquer cette frontière de manière claire, et ceci plus particulièrement dès leur deuxième année d'enseignement.

Faire en sorte que ça ait moins d'impact psychologique dans le sens que davantage coupé. Et c'est aussi pour ça que j'ai décidé de travailler à l'école et à partir du moment où je pars de l'école, j'entre dans la vie familiale et je m'occupe de ma famille et de davantage séparer les deux, ce que je faisais pas suffisamment avant, vu que j'amenais tous les problèmes de l'école à la maison et on mélange un petit peu les deux. Tandis que là, voilà, je vais essayer de davantage couper, enfin, faire la part des choses.

Arlette, 3^{ème} année d'insertion.

Elles organisent ainsi leur temps de travail dans l'espace de la classe en venant plus tôt le matin, en restant sur place à la pause de midi et après l'école, voire en revenant en classe pour certaines durant le week-end. Le matériel nécessaire à leur préparation reste en classe, « Je n'ai pris aucune imprimante chez moi, donc j'ai rien, je peux absolument rien faire » dit Laure à la fin de sa troisième année d'enseignement, comme pour protéger sa vie privée.

Créer un environnement pédagogique

J'ai jusqu'ici traité du processus d'appropriation de l'espace du point de vue de l'individu (aménager un espace à soi), mais quelles sont les pratiques des enseignantes concernant l'espace

pédagogique de la classe ? Comment définissent-elles les liens entre aménagement de l'espace et apprentissage des élèves, entre aménagement de l'espace et régulation de l'enseignement ?

L'espace est perçu par les enseignantes interrogées comme un facteur essentiel d'influence sur la qualité de l'enseignement et la sécurité des élèves. Elles nous font part de leurs réflexions régulières débouchant sur des changements de l'aménagement de leur classe ; l'espace est utilisé, testé, évalué, mis à l'épreuve du quotidien avec les élèves et adapté, transformé en conséquence. Elles mettent aussi en avant leur propre plaisir à chercher des solutions, à changer, à « créer leur classe ». Cela se concrétise par des modifications spatiales pour réduire le nombre d'élèves dans un endroit précis, pour placer le bureau de manière plus optimale, pour réduire le bruit en agissant sur la disposition des tables, pour éviter le risque d'une surcharge au niveau des affichages ou pour rentabiliser certains endroits de la classe : gagner de la place, mieux organiser le vestiaire, le coin bibliothèque.

La question de la disposition des tables (le bureau de l'enseignante, les tables des élèves) est centrale pour elles dans l'aménagement de la classe; les novices semblent conscientes de son incidence sur la relation pédagogique et la dynamique du groupe.

J'avais envie de mettre le bureau là, alors qu'avant il était à côté du tableau noir et moi je craignais beaucoup le « je m'assieds et la colonne d'élèves vient. »

Laure, 2^{ème} année d'insertion.

J'ai déplacé aussi les tables des élèves. J'avais envie d'une autre dynamique.

Elisa, 2^{ème} année d'insertion.

Les démarches des enseignantes novices s'apparentent à la compétence environnementale définie par Morval (2007) ; elle recouvre l'ensemble des comportements qui engendrent un sentiment de contrôle, d'efficacité personnelle et de satisfaction quand l'individu a réussi à modifier son environnement selon ses désirs. Cet auteur, citant Steele (1973), se réfère aux cinq phases de cette compétence : la prise de conscience de ses besoins, la compréhension des composantes spatiales pertinentes, la planification de l'action, l'action sur les interactions par le biais de l'action sur l'environnement physique et finalement l'évaluation de la pertinence de l'action (Morval, 2007, p. 33-34). Nous retrouvons en filigrane chacune de ces phases dans les propos des enseignantes.

3.2 Instaurer les premières relations avec les parents

Les relations entre enseignants et parents sont inscrites dans les textes de référence de la scolarité obligatoire vaudoise. Nous les trouvons, par exemple, dans l'article 5 de la loi sur l'enseignement obligatoire (DGEO, 2011), concernant les buts de l'école et posant comme principe la collaboration de l'école et de la famille. Le cahier des charges des enseignants du primaire stipule, parmi les missions générales, qu'ils doivent « assurer les relations avec les parents » en les informant de manière régulière et en garantissant le dialogue avec ceux-ci (DGEO, 2015).

Les relations entre enseignants et parents sont présentes dans le contexte de la formation des enseignants vaudois ; le référentiel de compétences professionnelles (HEP Vaud, 2004) pose d'emblée le métier d'enseignant comme un métier de collaboration « dont les fonctions ne se situent pas exclusivement dans le contexte fermé de la classe » (p.29). Enseigner aujourd'hui implique de nombreuses interactions avec d'autres adultes, notamment les parents de ses élèves.

Face à cette dimension du métier, quelles sont les représentations et les expériences des enseignantes débutantes ?

Rencontrer les parents, une expérience emblématique de l'entrée dans la profession

Les enseignantes que nous avons interrogées soulignent l'importance des interactions avec les familles dans leurs activités ; elles définissent leur première rencontre comme un « baptême », une « grande première », une « expérience phare ». Mais en quoi cette expérience est-elle emblématique pour elles ?

Premièrement, être en relation avec les parents, organiser et mener les rencontres renforce le sentiment de reconnaissance de la novice et la conforte dans son identité d'enseignante. Entrer dans le monde du travail, c'est entrer dans de nouvelles sphères d'activités et reconstruire de nouvelles identités (Dubar, 2010). Les rencontres avec les familles sont probablement un des points importants de ce remaniement identitaire parce qu'elles positionnent d'emblée l'enseignante dans un rôle qu'elle doit jouer pleinement et en autonomie, contrairement à la plupart des situations de stage où l'enseignante titulaire reste encore la référente pour les parents. Ici, elle n'est plus la stagiaire mais l'enseignante qui se prépare, qui anime seule le déroulement des rencontres, qui fait des choix et qui plus largement, se sent responsable de ses élèves. Pour Perrenoud (1996), cette transition est assimilée à une mue, l'enseignant débutant abandonnant « sa peau d'étudiant en instance d'examen pour se couler dans celle d'un professionnel responsable de ses décisions » (chap.3). Les extraits ci-dessous illustrent bien ce remaniement identitaire :

Il y a eu aussi la réunion avec les parents. J'étais seul, puisque je suis à 100 %. Je me suis dit que je n'étais plus stagiaire ou étudiant, mais que j'avais mes propres responsabilités.

Georges, 1^{ère} année d'insertion.

Déjà la réunion des parents, ça fait tout de suite plus..., on se sent déjà beaucoup plus responsable des enfants qu'on a. Quand on est en stage, on va des fois à des réunions de parents mais on sait qu'on est un peu en annexe. Là, je me suis sentie enseignante, je me suis dit « bon là, c'est vraiment moi »..

Rachel, 1^{ère} année d'insertion.

Deuxièmement, la rencontre avec les parents, et plus précisément la première réunion collective avec ceux-ci, est emblématique pour les novices car source de fortes émotions. La plupart des enseignantes interrogées redoutent ce premier contact; elles parlent d'« appréhension », de « peur », d'« angoisse », de « stress ». « Comment vont réagir les parents? Vont-ils poser la question à laquelle je n'ai pas de réponse ? » C'est la peur de l'inconnu mais aussi celle du regard d'autrui. L'enseignante s'expose dans les relations avec les familles, elle est au front, c'est elle la professionnelle, c'est elle qui mène les échanges. Certaines novices sont à l'aise dans ce rôle dès leur première année d'enseignement, d'autres se disent stressées et ont peur d'être jugées. La novice se sent probablement d'autant plus insécurisée que cette première rencontre est planifiée habituellement au début de l'année scolaire lorsque la nouvelle enseignante vient juste de commencer ses premières semaines d'enseignement.

J'aime pas du tout discuter avec les parents d'élèves ; justement j'ai peur du jugement. [...] Des fois j'ai peur de la manière dont je m'exprime, qu'ils se disent « non mais elle arrive pas... », parce que ça me stresse de parler aux parents donc après je peux ne pas bien m'exprimer. Non ça m'angoisse les parents.

Rachel, 1^{ère} année d'insertion.

C'est bien se projeter dans une situation nouvelle et inconnue qui génère ces appréhensions auprès des jeunes enseignantes. La plupart d'entre elles remarquent une diminution de leurs craintes au fur et à mesure que le temps passe. Lors de la deuxième et de la troisième année d'enseignement, parents et enseignante se connaissent mieux, le lien s'est créé avec les familles ; le fait d'avoir pu rencontrer chaque parent renforce la confiance de la novice. Certains d'entre eux lui ont donné un retour positif, elle se dit moins stressée et plus à l'aise. Selon les enseignantes, les parents ont également moins de craintes dès cette deuxième année ; la nouveauté fait place au connu pour eux aussi, renforce la confiance donnée à l'enseignante et par conséquent, renforce le sentiment de confiance en soi de cette dernière.

L'asymétrie de la relation

La rencontre avec les parents positionne la novice dans une situation nouvelle pour elle : contrairement aux conditions de sa pratique quotidienne, elle se trouve face à des adultes. Certaines novices y voient une opportunité d'interagir différemment, alors que d'autres y voient une difficulté supplémentaire, augmentée par le nombre d'interlocuteurs lors des réunions collectives :

C'est vrai que j'aime beaucoup entrer en relation avec des adultes. C'est le seul moment où je suis avec des adultes.

Huguette, 1^{ère} année d'insertion.

Je ne suis pas à l'aise devant des adultes. Les enfants c'est vraiment autre chose. Là, je crois que je n'avais pas mesuré l'ampleur... J'en connaissais l'importance, je savais ce que je devais communiquer, mais c'est quelque chose d'éprouvant, impressionnant.

Georges, 1^{ère} année d'insertion.

Se référant à Huberman (1989), Riopel dit que « le jeune enseignant se perçoit d'abord comme jeune plutôt que comme enseignant » (2006, p. 13). Cette fragilité semble exacerbée par la rencontre avec les parents, comme nous avons déjà eu l'occasion de le présenter dans une recherche antérieure (Amendola, Cusinay, & Losego, 2008). En effet, tout au long de leurs trois premières années d'enseignement, les novices interrogées au sujet de leur vécu avec les parents font référence à leur jeunesse et à leur manque d'expérience professionnelle. Etre jeune, c'est le signe tangible que l'on est débutante ; cela se voit et les novices pensent que cela détermine de manière négative le regard des parents sur leurs compétences à enseigner et à tenir une classe.

On sent quand même ce regard des parents qui se disent « ah c'est une jeune enseignante », donc jeune, je sais pas s'ils pensent incompétente forcément mais il y en a quand même.

Georgette, 2^{ème} année d'insertion.

Les parents c'est encore un peu difficile parce que justement je suis jeune, ils pensent que je suis pas capable de mener à bien leurs enfants en secondaire en fait.

Arpalice, 3^{ème} année d'insertion.

En étudiant le discours des répondantes plus âgées ou mères de famille, nous observons l'inverse dans leurs propos. Avoir le même âge ou plus que les parents de ses élèves est perçu comme une clé vers la reconnaissance de ces derniers ; les indices physiques de la jeunesse étant moins flagrants, les parents ne les associent pas directement avec une image de débutante. Par effet de miroir, elles-mêmes ne se perçoivent pas comme débutantes et les interactions se détendent.

En n'étant pas toute jeune, je me sens assez à l'aise, j'ai le même âge, voire plus, que les parents. J'étais déjà à l'aise en tant que référence par rapport aux parents, je ne me sentais pas débutante.

Elisa, 2^{ème} année d'insertion.

Non seulement la plupart des novices interrogées disent être (trop) jeunes mais en plus, elles n'ont pas d'enfant ; elles pensent que cela rend moins crédibles les propos qu'elles peuvent tenir sur l'élève. Au contraire, lorsque la novice est mère, elle se sent plus proche des parents et plus légitime pour parler avec eux de leur enfant :

Je pense le fait d'avoir des enfants ça fait aussi une certaine complicité, même s'ils sont tout petits encore, mais je peux dire « je suis aussi maman » et puis du coup ça fait un autre lien avec les parents, de dire « je suis l'enseignante, mais je suis aussi maman ». Et puis il y a des choses que je comprends parce que voilà, du fait de la maternité, il y a des choses qui passent autrement, et il me semble du coup des fois plus légitimée de dire certaines choses parce que je parle de la maman à la maman. Et ça, je pense que c'est des fois un atout.

Véronique, 3^{ème} année d'insertion.

La symétrie de la relation

On voit se dessiner dans ces derniers extraits d'entretien les premiers contours d'un besoin de similitude et de proximité avec les parents. C'est dans le sentiment d'être un peu semblables (nous avons le même âge, nous avons des enfants) que se construisent l'assurance de la novice et des interactions positives. Se sentir proche des parents s'exprime aussi par une forme de connivence liée à une culture partagée. Lorsque la novice trouve des similitudes entre son propre vécu familial et celui des familles de ses élèves, la relation est selon elle facilitée.

Sinon j'aime assez la population. [...] C'est complètement le type de parents avec qui je souhaitais travailler, rencontrer. C'est vrai que c'est aussi en lien avec mon vécu, mes parents, on comprend comment ça doit se passer, et puis je ne sais pas, être plus empathique peut-être. Comprendre que pour eux c'est difficile de se retrouver en face de la maîtresse, du coup j'ai pas l'impression de leur faire peur, j'essaie de les accueillir et puis de leur expliquer ce qu'il faut leur expliquer.

Anna, 1^{ère} année d'insertion.

Le critère géographique et les spécificités des parents de l'établissement sont, pour certaines novices, déterminants dans leur postulation. Elles disent se sentir à l'aise avec ces parents-là et pensent que ce facteur influencera probablement de manière positive le regard que les parents porteront sur elles.

Je suis suisse enfin je me suis fait naturaliser, donc je suis d'origine kurde. J'ai l'impression que certains parents étaient contents ; à la réunion des parents ils disaient « vous donnez l'exemple », c'est vrai que cela fait plaisir. Et puis pour eux, je n'ai qu'un seul suisse dans la classe, même l'enseignante, à l'origine, elle n'est pas suisse ! Donc voilà, il y a une bonne relation en général avec les parents.

Nadia, 1^{ère} année d'insertion.

Cela nous renvoie à la représentation de la différence culturelle mise en évidence par Ogay (2006) dans une recherche auprès de futures enseignantes. Comme pour nos enseignantes novices, avoir vécu soi-même l'expérience de la migration offrirait, selon l'enseignante, un

modèle positif aux élèves et aux parents semblables à soi et favoriserait sa capacité de compréhension et d'empathie envers les familles immigrées.

Les collaborations réussies

Le parent idéal décrit par l'enseignante débutante est celui qui joue son rôle de parent accompagnant et soutenant la scolarité de son enfant tout en restant à sa place de parent, dans la confiance et la reconnaissance des compétences de l'enseignant. En effet, la collaboration avec les parents est réussie lorsque le soutien de ces derniers leur est acquis ; ils sont alors décrits comme « ouverts », « compréhensifs », « agréables ». Le dialogue est installé, les parents s'intéressent à la scolarité de leur enfant, les devoirs sont faits, les parents viennent aux réunions, ils sont « pour et avec le système ».

L'enseignante débutante mesure aussi la qualité de la collaboration dans l'évolution des situations dans le temps. Lorsque ses attentes ont été satisfaites, lorsque ses conseils ont été suivis, elle sent les parents avec elle ; elle a alors le sentiment d'avoir pu mener à bien son travail.

Une rencontre avec une maman d'élève que j'ai suivi depuis le début. J'ai mis en place certaines choses et puis là j'arrive au bout de ce remplacement-là et j'ai l'impression que la boucle est bouclée. Au tout début d'année, ce serait bien qu'il y ait telle mesure d'aide dans la classe, et puis après quelques mois plus tard, c'est venu. Je ne sais pas c'est plusieurs choses qui se mettent comme ça en place et puis il y a trois ou quatre semaines, j'ai rencontré la maman et j'ai vu qu'elle avait fait toutes les choses que j'avais recommandées.

Anna, 1^{ère} année d'insertion.

Au-delà de l'adhésion des familles, la novice est sensible aux marques explicites de reconnaissance, aux retours positifs, aux remerciements et aux félicitations des parents :

Même eux me remercient pour tout le travail, le fait d'avoir quand même des remerciements, on se dit que on n'a quand même fait du bon travail et quelque chose en retour.

Arlette, 2^{ème} année d'insertion.

Comme là, il y avait aussi une maman qui m'a mis un mot, ça m'avait impressionnée : merci d'avoir pris la responsabilité de partir en camp quand on sait les soucis ou les problèmes que ça peut engendrer, ou quelque chose comme ça. Ça m'avait vraiment touchée, parce que c'est vrai qu'ils sont pas toujours reconnaissants ; ils se rendent pas forcément compte, aussi de ce que c'est. Non, là c'est des parents chouettes !

Marinette, 3^{ème} année d'insertion.

Ce qui se joue plus précisément ici, c'est la reconnaissance de son pouvoir décisionnel ; l'enseignante débutante redoute les parents qui « surveillent et contrôlent », ceux qui ont « beaucoup d'exigences », qui sont « interventionnistes » ou « qui veulent tout maîtriser. »

En tout cas moi je sais que suivant quels parents, il faudrait remettre les choses à leur place et dire « voilà je suis compétente, ce n'est pas à vous de juger ».

Georgette, 2^{ème} année d'insertion.

Ce souci semble partagé par l'ensemble des enseignants. Akkari & Changkakoti parlent d'injonction paradoxale des enseignants entre demande de participation et interdiction dictée

par un sentiment de menace. « Les parents adéquats sont ceux qui se conforment sans revendiquer, se montrent tout en restant à leur place » (2009, p. 111).

Les collaborations réussies dépendent également de la forme des interactions avec les familles ; les contacts qui sortent de l'ordinaire des réunions collectives et des entretiens individuels sont l'occasion de découvrir les parents sous un autre jour et de consolider les liens par des modalités de rencontre plus informelles.

Aussi le fait que je voie des parents en ville, ils viendront toujours me dire bonjour, me demander si ça va, enfin je trouve que c'est chouette d'avoir un contact comme ça.

Juliette, 2^{ème} année d'insertion.

Donc j'avais fait un petit truc, ils avaient fait des chants, des poésies et à la fin on avait fait un souper canadien, et il y avait des mamans qui avaient dit qu'un souper canadien c'était vraiment sympa. Il y a des parents qui avaient amené des bières, c'était drôle.

Marinette, 2^{ème} année d'insertion.

Les collaborations plus fragiles

Les collaborations jugées plus difficiles par les enseignantes interrogées relèvent, au contraire, d'un sentiment d'ingérence dans leur travail. Nous sommes bien ici dans la « distance entre l'expert et le profane » évoquée par Tardif et Lessard (1999, p. 509), positionnant clairement l'enseignant (et uniquement lui) dans son rôle de décideur et d'expert des affaires scolaires. Lorsque les avis des parents divergent, qu'ils l'expriment et qu'ils restent sur leur position, ils sont perçus comme plus agressifs, revendicateurs et envahissants ; les enseignantes novices se sentent surveillées, contrôlées et remises en cause dans leur expertise.

J'ai une grosse difficulté avec certains parents quand j'entends qu'ils n'entendent pas ce que j'essaie de leur dire.

Axelle, 1^{ère} année d'insertion.

La maman pense mieux savoir que nous à chaque fois. Elle remet en question tous les spécialistes, les logopédistes, les psychométriciennes. On se soutient, mais c'est vrai que ce n'est vraiment pas facile quand on a un entretien avec cette maman d'élève parce qu'elle pense qu'on fait tout faux. Et elle pense vraiment mieux savoir que nous.

Jeanine, 1^{ère} année d'insertion.

Certaines rencontres deviennent conflictuelles, l'enseignante est amenée à devoir s'affirmer, à se positionner face aux parents, à réaffirmer sa place de professionnelle, à leur tenir tête parfois pour « ne pas se laisser marcher dessus » et « se faire démolir ».

Moi j'ai dû en arriver au point à dire : je ne viens pas vous dire comment vous faites votre travail, vous ne me dites pas comment je fais le mien, fin de la discussion.

Marie-Josée, 3^{ème} année d'insertion.

La collaboration est également jugée plus difficile lorsqu'il s'agit de nommer les difficultés ou les problèmes de comportement de l'élève. Plusieurs enseignantes décrivent le dilemme auquel elles sont confrontées : il s'agit de décrire ses observations au plus proche de la réalité, d'évoquer clairement les conséquences et les décisions concernant la scolarité de l'enfant tout en soignant la communication pour maintenir le lien avec les familles. Elles disent redouter les conflits avec les parents lorsque ceux-ci ne veulent pas entrer en matière, lorsqu'il y a divergence de points de vue ou lorsqu'ils réagissent de manière excessive à leurs propos :

Lorsque la mère dit que s'il ne travaille pas en CE¹⁷, c'est parce que ce n'est pas intéressant, ce genre de choses, j'ai de la peine. Mais je suis très polie, je serre les dents, je ne dis rien. J'avale ça comme une couleuvre, je ne sais pas si c'est la bonne réaction. Je n'aime pas entrer en conflit et en général j'en ai peu.

Emma, 2^{ème} année d'insertion.

Dès que le parent est un peu contre ou bien se fâche, c'est quelque chose que je n'aime vraiment pas. Là j'ai un peu de la peine avec ça.

Rachel, 3^{ème} année d'insertion.

Il arrive aussi que l'enseignante novice se trouve prise au milieu de conflits qui ne lui appartiennent pas (entre les parents et des collègues ou entre deux familles par exemple). Entendre des propos désobligeants sur ses collègues la place dans une situation délicate en terme de loyauté. Se trouver otage d'un conflit entre deux familles la questionne sur son rôle d'enseignante et ses limites.

L'influence des collègues et des autres professionnels

Les enseignantes débutantes s'appuient sur leurs collègues et les autres professionnels de l'école lorsqu'elles sont confrontées à des difficultés ou des doutes dans leurs relations avec les familles. Dans leurs propos, ce soutien revêt trois formes : les échanges informels, le soutien effectif lors des rencontres avec les parents et l'appui sur le collectif.

Les novices disent trouver réassurance dans les discussions informelles avec d'autres enseignants ; cela leur permet de consolider les choix qu'elles ont faits dans l'action (« je fais juste ») et de relativiser certaines réactions des parents (« c'est la même chose avec ma collègue »).

Après discussion avec mes collègues, surtout un collègue en particulier avec qui j'en ai beaucoup parlé, qui m'a rassurée sur le fait que ce que je faisais était juste, que j'allais dans le bon sens et que je n'avais pas à me remettre en question pour tout ce que je faisais.

Dalila, 1^{ère} année d'insertion.

Elles peuvent aussi recevoir un appui plus formel : la présence d'un collègue, du médiateur ou du directeur de l'établissement par exemple permet de ne pas rester seule lors des rencontres potentiellement conflictuelles :

J'avais ma collègue qui était avec moi, et puis j'ai mon directeur aussi qui est venu, parce qu'il savait que ça allait réagir comme ça.

Arpalice, 3^{ème} année d'insertion.

Le travail en équipe donne également de l'assurance face aux parents ; lorsque les évaluations sont préparées en commun, lorsqu'il existe un règlement de bâtiment décidé par le collectif des enseignants, la novice sent le poids du groupe comme un argument solide face aux parents, le *Je* est remplacé par un *Nous* plus fort.

¹⁷ CE, « connaissance de l'environnement », actuellement « Sciences humaines et sociales » dans le PER.

En tout cas les évaluations, s'il y a un souci, voilà, on dit : on les a préparées ensemble, c'est les maîtresses qui ont décidé qu'on faisait comme ça et qui ont corrigé comme ça, voilà. Je trouve que c'est bien.

Huguette, 3^{ème} année d'insertion.

Nous avons déjà vu l'importance des postes partagés chez les enseignants primaires. Les enseignantes de notre échantillon n'échappent pas à cette donnée du marché actuel de l'emploi ; seules cinq enseignantes sur 24 n'ont pas travaillé en duo pédagogique pendant l'une ou l'autre de leurs trois premières années d'enseignement. Quelles sont donc les influences du travail en duo sur les interactions école-famille ?

Les enseignantes débutantes décrivent des avantages et des inconvénients liés à leur taux d'activité plein ou partiel sur la qualité des liens entretenus avec les familles. Le premier avantage (ou désavantage) est mathématique. Lorsqu'elles travaillent à 100%, elles se trouvent seules face à deux parents ; cela peut être insécurisant mais assoit aussi la novice dans ses responsabilités et son rôle d'enseignante à part entière. Lorsqu'elles travaillent à temps partiel, les enseignantes sont deux face à deux parents ; cela équilibre les interlocuteurs et grâce au partage avec sa collègue, cela renforce le sentiment de sécurité de l'enseignante débutante :

Alors, c'est beaucoup plus facile parce que je suis le seul maître à bord, donc quand j'ai un entretien, c'est que moi qui mène l'entretien, je ne me sens pas moins que l'autre ou quelque chose comme ça, donc je sens beaucoup plus simple à gérer. J'ai vraiment l'impression d'avoir mon statut de maîtresse, alors après avec le positif, le négatif parce que du coup quand ça va pas, je suis la seule à qui on reproche ! [...] C'est moi qui dis ce que j'ai à dire, c'est moi qui ai observé, c'est moi qui les ai tous les jours. Enfin je trouve important, un rôle important que je ressens cette année que j'avais pas ces deux dernières années. Enfin, j'avais pas clairement ma place d'enseignante à part entière.

Laure, 3^{ème} année d'insertion.

Quand j'étais en remplacement avant d'être ici, tous les entretiens que j'ai faits, on était toujours deux parce que du coup on était deux collègues dans une classe, donc quand il y avait les deux parents, ben on était deux. Que là, on dirait que des fois il y a les deux parents, et pis il y a moi ! [...] C'est vrai que je me sens plus à l'aise quand il n'y a qu'une personne. [...] Voilà, c'est encore moins facile de dire les choses à dire quand il y a les deux parents en face.

Marinette, 3^{ème} année d'insertion.

Être accompagnée d'une autre enseignante rassure la novice lors de la rencontre, elle se dit « coachée », cela confirme les choix qu'elle a réalisés individuellement au niveau de la forme et de la structure de la rencontre, elle peut partager et enrichir son regard sur l'élève, elle peut s'appuyer, voire se reposer sur sa collègue dans l'interaction directe avec les familles. Mais il est parfois difficile de trouver sa place avec une collègue plus expérimentée. Le temps partiel ou une occupation professionnelle partagée entre plusieurs classes diminuent sa prise de responsabilité dans la relation avec les familles ; c'est la collègue titulaire qui se charge des rencontres et qui mène les échanges, les parents s'adressent à elle prioritairement, la novice est là si on lui demande son avis.

C'est vrai que c'est souvent d'abord ma collègue qui prend la parole ensuite je rajoute ce que j'ai à dire, donc le rapport est bon mais je ne suis pas la première personne à contacter. [...] Ça me dérange. Évidemment. Pas par rapport à ma collègue mais parce que j'estime avoir autant, même je suis trois jours par semaine alors que ma collègue n'y est que deux, donc j'estime avoir autant à dire que ma collègue mais c'est une

attitude que je peux comprendre de la part des parents. Ils l'ont déjà vue et connue pendant une année donc ils ont plus tendance à aller vers elle, mais je dois avouer que j'aimerais bien qu'on s'adresse aussi spontanément à moi.

Elisa, 1^{ère} année d'insertion.

Finalement ce n'est pas forcément le travail en duo qui présente ces désavantages mais plutôt la relation asymétrique novice – expérimentée liant les deux enseignantes. Lorsque les profils sont identiques, cela renforce le sentiment d'être à égalité autant avec sa collègue que face aux parents.

Plus à l'aise, parce que je suis justement à égalité avec ma collègue. On est les deux nouvelles, je ne suis pas une collègue arrivée à mi-parcours du cycle. L'année passée, ils connaissaient mieux ma collègue du duo, parce qu'ils l'avaient vue depuis une année, donc ils allaient plus facilement la contacter.

Elisa, 2^{ème} année d'insertion.

3.3 Se sentir efficace et compétente

« L'efficacité personnelle concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités. » (Bandura, 2007, p. 12). Elle constitue une dimension importante de la connaissance de soi et représente un des leviers par lequel l'individu exerce une influence sur son propre fonctionnement et sur son environnement. Safourcade (2010) définit d'ailleurs le sentiment d'efficacité personnelle comme un véritable « organisateur de l'action. » La qualité et le degré du sentiment d'efficacité de l'enseignant influenceraient notamment ses représentations de l'apprentissage, ses choix pédagogiques et ses actions dans la classe. Se référant à une étude menée par Gibson et Dembo (1984), Bandura met en évidence un lien entre le type et le degré de sentiment d'efficacité et les pratiques : les enseignants ayant un sentiment élevé consacrent plus de temps aux activités scolaires, guident de manière explicite leurs élèves dans les apprentissages, notamment les élèves en difficulté, les félicitent pour leurs résultats, tandis que les enseignants ayant un faible sentiment d'efficacité consacrent plus de temps aux activités non scolaires, sont moins présents dans le guidage des élèves, abandonnent plus rapidement en cas de difficultés et sont plus portés à critiquer les échecs de leurs élèves (2007, p. 363).

Au travers de ces données, se dessinent les impacts importants pour la classe et pour les élèves de la perception de l'efficacité de l'enseignant. Quels sont les propos des enseignantes novices lorsque nous leur demandons d'évoquer leur efficacité personnelle ? Et plus précisément, quels sont les indicateurs qu'elles retiennent pour la définir ?

Je me sens efficace parce que mes élèves progressent

La progression des élèves est un indicateur important de l'efficacité perçue, et ceci dès la première année d'enseignement. Les novices voient que leurs élèves apprennent et que les difficultés sont surmontées ; elles mesurent l'évolution de chacun et savent que c'est grâce à leurs interventions. Si elles se disent souvent dans le doute au début de l'année, les résultats ultérieurs des élèves leur confirment qu'elles ont réalisé les bons choix et que leur enseignement est de qualité.

Je me sens efficace dans le sens quand je vois qu'un élève au début n'y arrive pas et à la fin il a compris. [...] C'est de prendre l'enfant là et puis de l'amener là. C'est ça l'efficacité pour moi.

Augustine, 1^{ère} année d'insertion.

Je me sens efficace parce que je sais où je vais

A la fin de la première année d'enseignement, l'efficacité est associée à l'effectuation du programme scolaire ; lorsque la novice a réussi à le « boucler » dans les temps, elle se sent efficace. Mais la majorité des enseignantes interrogées disent se sentir efficaces de manière plus affirmée une fois la première année d'enseignement effectuée. En effet, l'expérience acquise met en évidence un nouvel indicateur d'efficacité personnelle : elles savent maintenant concrètement où amener les élèves, l'anticipation est facilitée, notamment au niveau des obstacles possibles dans l'apprentissage, elles peuvent plus facilement se projeter dans le temps puisqu'elles l'ont vécu une première fois. On retrouve ici la notion du programme scolaire, non pas pour réussir à le terminer, mais parce qu'on en est devenu un peu plus experte :

Et puis j'ai une meilleure vision d'ensemble du programme, de l'aboutissement. Je vois mieux comment arriver au but de manière plus directe, quelles seront leurs difficultés ou ce qui pourrait poser problème et quelles solutions apporter.

Georgette, 3^{ème} année d'insertion.

Avoir déjà fait une fois le programme engendre une meilleure connaissance des contenus à enseigner et augmente le sentiment de sécurité. L'enseignante agit moins dans l'urgence ; cela dégage du temps et de la disponibilité pour affiner et ajuster sa préparation et son enseignement.

On ne doit pas tout découvrir, on connaît déjà un petit peu plus la matière donc on peut aller plus en profondeur, on peut enrichir, on peut apporter d'autres choses que juste de découvrir la matière. Donc on peut être de toute façon plus disponible pour les enfants, donc je pense que c'est vraiment très important de connaître la matière, la base, pour passer à autre chose.

Elisa, 3^{ème} année d'insertion.

Je me sens efficace parce que je suis plus rapide

Découlant de cet indicateur, un troisième apparaît : la rapidité de la préparation de l'enseignement. Dès leur deuxième année d'enseignement, les enseignantes novices se disent plus efficaces car plus rapides, les habitudes se sont mises en place. Elles nous parlent d'un réel développement de leur planification grâce à l'expérience acquise.

La planification des périodes, des apprentissages, des préparations, du matériel, j'ai l'impression que je sais plus vite où je veux en venir, que je suis plus efficace, plus rapide.

Dalila, 2^{ème} année d'insertion.

Elle a le sentiment de gagner du temps lorsqu'elle parvient à se détacher de la forme écrite des planifications exigées en formation initiale et reproduites dans les débuts ; l'habitude et l'expérience lui permettent de n'écrire que ce qui lui est utile, et surtout, elle devient le premier destinataire de ses planifications écrites. La restriction de l'écriture se fait par élimination de

l'ordonnement exact des tâches (« Le déroulement, il va tout seul » dit Huguette lors de sa troisième année d'insertion) ou des objectifs pédagogiques.

En sortant de la HEP j'avais envie d'être très rigoureuse, toutes les planifications avec tous les objectifs et là, j'arrive à travailler un petit peu plus vite sans forcément devoir me rattacher à quelque chose passé par l'écrit ou formuler les objectifs. Donc l'impression de perdre un petit peu moins de temps.

Georgette, 2^{ème} année d'insertion.

En se dégageant de l'écrit, elle dit aussi gagner une certaine forme de spontanéité et d'improvisation qui lui permet d'être plus ouverte et réceptive à ses élèves.

Beaucoup plus spontanée, il y a des moments où je me dis « bon bah, je prends ce livre, je sais que je veux tel objectif et je verrai bien ce qui sort de ma bouche », je prépare pas les consignes, enfin dans ma tête mais après je me laisse un peu aller à ce qui vient chez les enfants.

Huguette, 2^{ème} année d'insertion.

Je me sens efficace parce que je vais à l'essentiel

C'est aussi dès la deuxième année d'enseignement qu'apparaît la sélection du pertinent et de l'essentiel comme critère de son efficacité ; l'enseignante novice trie, ajuste, abandonne certains aspects qui lui semblaient prioritaires dans ses débuts mais qui, avec l'expérience, lui semblent moins utiles. Elle lâche prise sur les « détails » pour se centrer sur « l'essentiel ». Non seulement, cette sélection est gage d'un enseignement plus adapté, mais elle lui permet de rentabiliser son temps, ce qui rejoint l'indicateur précédent concernant l'accroissement de la rapidité de ses planifications :

Il y a plusieurs petits détails sur lesquels je me disais en première année qu'il ne fallait surtout pas faire comme ci ou comme ça. Des détails d'organisation, des erreurs de débutant que je ne fais plus, j'ai lâché prise sur certaines choses que je croyais vraiment très importantes et qui ne le sont pas.

Rachel, 2^{ème} année d'insertion.

Je me sens efficace parce que je sais ajuster mon enseignement

Dès la deuxième année d'enseignement, l'enseignante novice se sent plus à même de gérer l'hétérogénéité dans sa classe ; s'appuyant sur son expérience, elle a plus de pistes pour différencier, pour gérer les difficultés des élèves, pour adapter son enseignement à la réalité de la classe et aux besoins de ses élèves.

Si on voit qu'un sujet a mal fonctionné, on va réajuster. Si on voit qu'un enfant n'est pas réceptif, certaines sanctions ou attitudes, essayer de changer. Et le fait d'avoir des années d'expérience, même s'il y en a que trois pour l'instant, ça donne déjà des pistes.

Georgette, 3^{ème} année d'insertion.

Elle se dit aussi plus efficace dans le dépistage des situations potentiellement difficiles, plus efficace également en terme d'intervention et d'adaptation aux spécificités des élèves. Plusieurs d'entre elles relèvent l'importance des expériences faites en termes d'intégration, de collaboration entre professionnels, de suivi administratif ; vivre ces expériences leur donne un bagage solide pour gérer les situations difficiles qu'elles rencontrent.

Toujours en lien avec cette intégration qui m'a beaucoup apporté cette année, tout ce qui est de la différenciation, de faire attention au handicap, adapter le programme, tout ce qui est adaptation en fait. [...] Là je pense que j'ai bien évolué de ce côté-là, poser des objectifs pour des élèves en situation difficile.

Arlette, 2^{ème} année d'insertion.

Ce qui les mène à se positionner déjà en tant qu'enseignante experte face aux « nouvelles novices » :

Alors, moi je me vois évoluer dans le sens où avant, c'est moi qui posais beaucoup de questions, aussi pour le fonctionnement administratif où on connaît pas et puis on n'a pas appris. Donc il faut se renseigner, en plus ça change d'un établissement à un autre, donc tout ça, les rapports à remplir, quand, quoi, comment. Ça j'en ai plus besoin parce que je sais comment ça fonctionne. J'ai eu des classes avec des cas tellement différents que je pense avoir fait le tour de tous les rapports possibles et imaginables à remplir et puis maintenant je peux moi répondre aux questions des autres qui arrivent dans le collège.

Sandra, 3^{ème} année d'insertion.

Je me sens efficace parce que mes élèves sont autonomes

L'enseignante se dit efficace lorsqu'elle a le sentiment que « ça roule » ; elle a mis en place une organisation temporelle adaptée, elle gère les transitions, les routines de fonctionnement dans sa classe sont pertinentes, ses élèves sont autonomes.

Ma façon de gérer la journée, les enchaînements aussi, c'est surtout ça au fait ces derniers temps que j'ai remarqué. [...] C'est vrai qu'ils savent ce que j'attends d'eux maintenant. Mais c'est vrai que ça roule au fait, j'ai pas besoin de répéter mille fois les mêmes choses comme au début, ils prennent leurs livres, ils avancent seuls.

Anna, 1^{ère} année d'insertion.

Je me sens efficace au travers du regard d'autrui

Le sentiment d'être efficace engendre la satisfaction et la fierté de l'enseignante novice ; elle a le sentiment d'avoir fait son travail, d'avoir « rempli sa mission » et « fait son boulot ». Mais elle se sent aussi efficace au travers du regard d'autrui, celui de ses élèves, de ses collègues et des parents :

Parce que des fois je me dis que j'ai bien fait mon travail, j'ai été efficace parce qu'ils viennent avec le sourire à l'école, ils ont envie d'être là, ils sont contents, ils ont envie d'apprendre.

Véronique, 1^{ère} année d'insertion.

Mes collègues aussi me disent, parce qu'il y a l'atelier lecture, « tes élèves ont bien progressé, tu as fais du bon boulot ». Oui, ça fait plaisir.

Marinette, 1^{ère} année d'insertion.

Mais je me sens inefficace quand je suis trop exigeante avec moi-même

Plusieurs enseignantes novices interrogées se disent inefficaces parce que leur niveau d'exigence personnelle est trop élevé ; être « perfectionniste » entrave le sentiment d'efficacité. D'une part,

il est difficile pour l'enseignante d'aller à l'essentiel, de trier et de lâcher prise sur les aspects moins importants de son activité ; tout doit être fait et cela est chronophage.

Non, parce que je pense que je suis un peu trop perfectionniste et puis que je veux que tout soit vraiment parfait, parfait, j'arrive pas à lâcher prise et puis ça me prends des plombs, voilà je pourrais simplifier, simplifier les choses. Là, je dis que non, je suis pas très efficace.

Anna, 1^{ère} année d'insertion.

D'autre part, une exigence trop élevée envers soi-même induit une satisfaction de son travail jamais comblée ; l'enseignante se trouve prisonnière dans une logique du « toujours plus ».

Vu que je suis très perfectionniste, j'aurais tendance à dire non je pourrais être encore plus efficace en faisant encore plus.

Arlette, 1^{ère} année d'insertion.

Je me sens inefficace quand je gère mal le temps

Nous l'avons vu plus haut, la rapidité est un indicateur du sentiment élevé d'efficacité. Le sentiment d'inefficacité des enseignantes novices s'exacerbe dans leur rapport général au temps, quand elles ont l'impression de perdre du temps, de ne pas être assez rapides ou de ne pas avoir assez de temps :

Des fois je me rends compte que je perds du temps et que je pourrais être plus efficace sur certains points du style les transitions, tout ce qui est moments de transition. On doit ranger quelque chose, prendre quelque chose de nouveau, et puis à chaque fois, ça pétouille. [...] Quand je suis en classe devant les élèves, il y a toujours les imprévus de dernière minute. Ça ne s'est pas passé comme je voulais, parce que je voulais faire deux jeux et trois fiches, et que je n'ai eu le temps de faire qu'un jeu et deux fiches, parce qu'ils ont amené autre chose, une devinette. Et du coup j'ai l'impression de perdre du temps sur mon programme, sur le petit plan que je me suis fixé.

Arpalice, 1^{ère} année d'insertion.

Je me sens inefficace quand je ne me sens pas compétente

L'expérience acquise a un impact important; s'appuyer sur sa première année d'enseignement permet à la novice d'aborder l'année suivante avec plus d'aisance et avec un sentiment accru d'efficacité. Celles qui ne sont pas dans ce cas de figure déplorent le fait de ne pas poursuivre l'enseignement dans le même cycle, gage du sentiment de compétence.

Il a régressé, puisque j'ai changé de degré, je ne me suis pas perfectionnée dans 5-6H, l'impression d'être assez incompétente.

Véronique, 2^{ème} année d'insertion.

Se sentir efficace, c'est être obligée d'accepter ses compétences.

J'ai des élèves qui savent lire, enfin j'ai des élèves qui deviennent autonomes, j'ai des élèves qui, enfin je sais pas, il y a plein de choses comme ça qui font que je suis obligée d'accepter mes compétences.

Axelle, 3^{ème} année d'insertion.

Se précisent ici les liens entre sentiment d'efficacité et sentiment de compétence. L'efficacité personnelle se déploie dans les résultats que l'enseignante perçoit de son action, notamment quand l'usage du temps est maîtrisé (être dans les temps, faire les choses à temps, rentabiliser le temps) ; elle se déploie aussi grâce à ce que lui renvoie autrui (les progrès de ses élèves ou la reconnaissance de ses pairs par exemple). L'efficacité des actions est une des manifestations de la compétence. « La compétence d'un professionnel se reconnaît à gérer efficacement un ensemble de situations professionnelles. Pour cela, il devra savoir combiner et mobiliser plusieurs compétences ou ressources » (Le Boterf, 2002, p. 1). Au-delà de la sélection et de la mobilisation des ressources, il s'agit de les organiser, de les combiner pour agir, gérer une situation et produire des résultats satisfaisant à des critères spécifiques de performance (Le Boterf, 2006). Si le sentiment d'efficacité est associé à un état, au résultat de l'action, la compétence renvoie, quant à elle, au processus précédant ce résultat. Que nous disent les novices sur le développement de leurs compétences ?

L'évolution du sentiment de compétence

Les enseignantes novices s'appuient sur leurs expériences, affinent leur enseignement, la conduite de la classe, la gestion et le suivi des apprentissages ; l'expérience leur permet de mieux comprendre l'élève, ses besoins, ses difficultés. C'est d'abord en enseignant qu'elles disent développer leurs compétences professionnelles, et ceci de manière encore plus marquée lorsqu'elles sont confrontées à des difficultés et qu'elles doivent y faire face. Nous trouvons ici le premier axe de la compétence du professionnel défini par Le Boterf, « l'axe de l'action contextualisée, c'est-à-dire de la pratique professionnelle et de ses résultats ou performances. Le professionnel compétent doit *savoir agir en situation* » (2006, p. 88).

Du coup, comme je n'avais pas de difficulté particulière, je ne voyais pas forcément si j'avais de la compétence ou pas, pour moi c'était normal. Cette année, j'ai réalisé que c'était un groupe classe où il y a vraiment des choses difficiles à gérer et que j'y arrive. Donc oui, j'ai une vision différente. J'ai dû mettre en place des choses, des stratégies, j'ai dû réfléchir.

Axelle, 2^{ème} année d'insertion.

Enseigner, réguler et expérimenter ; selon elles, le tâtonnement, la recherche permanente mais aussi les erreurs sont emblématiques du développement de leurs compétences :

J'ai beaucoup appris cette année, en tâtonnant beaucoup, en me plantant pas mal et en remettant à niveau.

Axelle, 1^{ère} année d'insertion.

C'est en expérimentant que j'ai l'impression que j'apprends énormément en fait. Des fois je prépare mon matériel, j'expérimente, et puis je vois que ça s'est mal passé.

Nadia, 1^{ère} année d'insertion.

Développer ses compétences, c'est aller chercher les ressources matérielles, dans les moyens d'enseignement officiels, les bibliothèques, sur internet ou les classeurs à disposition ; c'est être toujours à l'affût, « je prends un peu partout » nous dit l'une d'elles. C'est aussi aller chercher des ressources dans l'expertise de ses collègues, pour agir, pour se rassurer, pour se situer et pour collaborer de manière plus étroite.

C'est apprendre, c'est aller rechercher ce qui se fait ailleurs, c'est demander aux autres comment ça se passe, c'est essayer, c'est se tromper, c'est recommencer.

Axelle, 1^{ère} année d'insertion.

Par contre j'ai beaucoup besoin d'être rassurée, donc c'est pour ça que je vais beaucoup demander autour de moi l'avis de mes collègues ou juste s'ils pensent que c'est juste, que j'ai raison.

Micheline, 3^{ème} année d'insertion.

Certaines se tournent vers la formation comme autre ressource pour développer leurs compétences :

Je me suis inscrite pour cette formation et c'est ce qui montre au niveau des compétences, j'ai déjà gentiment réussi à être un peu moins dans le faire et un peu plus, aussi, dans la réflexion et puis à un peu mieux voir l'enfant en tant qu'élève et enfant que juste élève à qui on doit donner des choses.

Laure, 3^{ème} année d'insertion.

« Le professionnel compétent dispose d'un *panier de ressources* dans lequel il peut puiser pour construire des combinatoires pertinentes » (Le Boterf, 2011, p. 88). Nous sommes ici dans le deuxième axe défini par l'auteur, *l'axe des ressources personnelles*.

Les novices s'appuient également sur leurs compétences réflexives, elles prennent du recul, elles évaluent les points forts et les points plus fragiles de leur enseignement. Apparaît alors le troisième axe, celui de *la prise de recul* « qui concerne la capacité du professionnel à prendre une distance critique par rapport à ses pratiques et par rapport aux ressources auxquelles il peut faire appel » (Le Boterf, 2011, p. 88) et qui lui permet de comprendre ses pratiques, de les réguler et de développer ses propres apprentissages.

En fait je me pose tout le temps des questions, je dois tout le temps me remettre en question.

Nadia, 1^{ère} année d'insertion.

Je suis en train d'apprendre après neuf mois, j'apprends ce qui va bien ce qui ne va pas bien, dans le sens où je vois ce que je fais bien et je vois tout ce que je dois faire mieux, donc ça c'est très intéressant.

Elisa, 1^{ère} année d'insertion.

Je vois mieux où j'ai des compétences, je vois mieux où j'ai des bonnes compétences, où j'ai des choses que je dois améliorer vraiment.

Axelle, 2^{ème} année d'insertion.

Dans les représentations des enseignantes interrogées, le doute est inhérent au métier tout au long de la carrière. Un bon enseignant doute; ce doute appelle la remise en question et les compétences réflexives et permet d'évoluer dans son activité.

Je pense que si on n'avait pas de doute ou des difficultés, on ne serait pas un bon ou une bonne enseignante. Parce que si on est tellement sûr de son truc, si on ne se met plus en question, ça ne va pas.

Augustine, 1^{ère} année d'insertion.

Les difficultés rencontrées par les enseignantes novices

Débuter dans l'enseignement est marqué par le manque de repères et de points de comparaison ; lors de leur première année d'enseignement, les novices ne sont pas sûres que les choix pédagogiques effectués soient les plus pertinents pour assurer des apprentissages solides pour la suite de la scolarité de leurs élèves. La fin de cette première année scolaire est ressentie comme une échéance angoissante car décisive à leurs yeux de la qualité de leur travail.

Les doutes, ce serait est-ce que je leur enseigne bien, est-ce que je les amène où ils devraient aller, comment faire mieux, parce que j'ai peur. Moi je me dis toujours que peut-être s'ils étaient avec une autre maîtresse, ils auraient appris plus de trucs, ils sauraient mieux vu que moi, je suis débutante et des fois je me plante ou comme ça.

Rachel, 1^{ère} année d'insertion.

Est-ce que je vais réussir à les préparer pour qu'ils soient vraiment prêts pour la primaire.

Georges, 1^{ère} année d'insertion.

De manière longitudinale sur les trois premières années, répondre à l'hétérogénéité des élèves est complexe ; différencier son enseignement et enseigner en tenant compte de la diversité des niveaux des élèves représentent des obstacles et un défi constant à relever. Elles se sentent parfois démunies face aux difficultés d'apprentissage de leurs élèves ; quelles stratégies construire, quelles modalités choisir pour guider de manière efficace l'élève en difficulté ?

C'est un peu l'angoisse au niveau de donner assez à manger à ceux qui sont très bons, donner moins aux autres, c'est ce qu'on essaie de faire mais des fois, c'est trop difficile à gérer.

Rachel, 1^{ère} année d'insertion.

Comment agir avec certains, surtout sur le niveau des apprentissages, si certains n'arrivent pas à retenir certaines choses, alors on se demande comment faire pour qu'ils puissent acquérir cette compétence.

Georges, 2^{ème} année d'insertion.

L'évaluation est également problématique pour les enseignantes débutantes ; articuler apprentissage et évaluation, trouver l'adéquation entre l'objectif et la tâche demandée, cibler le juste degré de difficulté.

C'est difficile d'être juste entre les objectifs qu'on travaille, entre ceux qu'on évalue. Les premières évaluations que j'ai préparées, la première elle était trop difficile, la deuxième elle était trop facile.

Axelle, 1^{ère} année d'insertion.

A chaque fois que je fais un test ou une évaluation, je me dis toujours, mais est-ce que c'était pas trop facile ? Est-ce que c'était pas trop difficile ?

Micheline, 3^{ème} année d'insertion.

La réussite de ses élèves est le signe de la qualité de son travail. « S'ils ne réussissent pas une évaluation, ça me remettrait en question » dit Emma à la fin de sa deuxième année d'enseignement.

Les enseignantes débutantes citent aussi la fragilité de leur posture d'autorité face à la classe. Dès les premiers instants, il s'agit de poser un cadre clair et strict. Lors de leur première année d'enseignement, on entend dans leur discours l'importance de cadrer fortement la classe dès les

premiers jours, il faut « serrer la vis », être « strict », « ne pas se laisser marcher dessus » ce qui permet ensuite de lâcher un peu prise.

Il faut vraiment que je pose mes limites, que je sois vraiment stricte pour pas qu'après ils me rongent.

Anna, 1^{ère} année d'insertion.

Lors du stage, j'avais appris qu'il fallait tout de suite mettre des limites, même être des fois assez dur, peu importe l'âge. Et après lâcher un peu, plutôt que de faire plus ou moins ami dès le départ pour essayer de les avoir, si on veut. Justement ce n'est pas le cas. Il faut être dur, comme ça ils comprennent tout de suite les bases.

Georges, 1^{ère} année d'insertion.

L'autorité se travaille, se pense, se construit, se gagne nous dit André (2005). Ce travail constant de jour en jour est également nommé par les enseignantes débutantes.

C'est quelque chose que j'ai déjà dû beaucoup travailler à la HEP. J'ai fait énormément de travail de recherches là-dessus pour avoir des techniques en fait.

Arpalice, 1^{ère} année d'insertion.

Il s'agit pour elles d'être disponibles et présentes à chaque instant, de trouver l'équilibre entre le trop et le pas assez, de le maintenir et de rester vigilantes pour que leur autorité reste reconnue par les élèves.

Mais ces temps, je sens que j'ai moins de présence. Je ne sais pas si je suis plus fatiguée. Je sens que quand je dis quelque chose, les enfants ne sont pas attentifs. Beaucoup continuent à discuter. Cette semaine, j'ai serré la vis. Je sens déjà une différence dans leurs yeux. Je ne sais pas si j'ai laissé couler et qu'ils ont pris le dessus.

Huguette, 1^{ère} année d'insertion.

Les mots utilisés par les enseignantes novices reflètent un corps-à-corps serré ; il faut « tenir la classe », sans cesse la « garder en main », « ne rien lâcher » au risque de la laisser s'échapper et de ne plus la rattraper.

Les trois terribles, qui ne sont pas plus terribles que la majorité, mais ils en profitent justement, par exemple ils vont aller faire les andouilles avec de l'eau aux toilettes, ou alors ils vont... Ils voient qu'il y a une brèche et puis ils vont dedans.

Marie-Josée, 3^{ème} année d'insertion.

Et je me disais : je les ai là et ils me filent entre les doigts et je sais pas comment les récupérer !

Micheline, 3^{ème} année d'insertion.

Plusieurs enseignantes évoquent leurs difficultés à gérer le groupe ou certains élèves qu'elles décrivent comme « à gros problèmes », « violents », « des cas difficiles », « perturbateurs », « agités. » Ces situations sont difficiles à gérer pour l'enseignante ; « ça a été affreux » dit Elisa à la fin de sa troisième année d'enseignement. Elles se répercutent sur l'entier des activités de la classe, restreignent la disponibilité de l'enseignante et ses interventions auprès des autres élèves. Elle dit ne plus pouvoir enseigner et ne faire « que de la discipline » :

On ne pouvait rien faire de cet enfant et on ne faisait rien. On ne faisait strictement rien en classe. Tout était perturbé par le comportement de cet enfant.

Emma, 1^{ère} année d'insertion.

Mais c'est vrai qu'il y a des jours où j'ai souffert de ne pas pouvoir faire mon travail d'enseignante. Alors j'accepte, j'apprends à accepter que j'éduque aussi, que j'enseigne à travers l'éducation. Il y a des jours où je trouve difficile d'être dans une classe où je dois prendre tellement de temps et d'énergie pour travailler uniquement sur la gestion de classe que je n'arrive plus à donner des apprentissages et j'en souffre énormément.

Axelle, 2^{ème} année d'insertion.

Dans ces situations, l'enseignante novice se dit « impuissante », « démunie », « dépassée » ; elle est envahie par les émotions et les doutes, elle se sent en échec, voire remet en question son choix professionnel.

L'impuissance. Oui. Cette impuissance totale et permanente. Et c'était ma première année d'enseignement. Quand on se retrouve le même jour, deux classes à la suite, donc on se dit : « Est-ce que j'ai vraiment choisi le bon métier? »

Emma, 1^{ère} année d'insertion.

Un enfant qui fait un doigt d'honneur à un autre enfant dans ma classe, j'estime que j'ai manqué, à quelque part s'il a pu le faire, en plus dans ma classe ! Enfin, au-delà du respect, comment ça se fait ? Est-ce que je n'ai pas été assez ferme ? Est-ce qu'il a pas compris que dans ma classe on ne dit pas des gros mots ?

Micheline, 3^{ème} année d'insertion.

Mais ce sentiment est-il spécifique aux enseignantes novices ? En définitive, elles trouvent du réconfort lorsque leurs collègues leur disent vivre les mêmes expériences ; ce qui est important à leurs yeux est de recevoir la confirmation qu'elles ne sont pas la cause des problèmes rencontrés.

C'est une année où je me suis beaucoup remise en question du fait que c'était beaucoup plus difficile justement à gérer l'équipe d'élèves. Donc il y a eu beaucoup de remises en question, de doutes par rapport à une situation où là, beaucoup de mes collègues, justement, m'ont encouragée en me disant que voilà, c'était pas moi le problème et puis que beaucoup n'auraient pas supporté en fait.

Arlette, 3^{ème} année d'insertion.

C'est pas que moi, parce que, disons, tous les intervenants dans cette classe, que ce soit ma collègue, il y a quelqu'un d'autre qui donne la gym, il y a quelqu'un qui vient aussi donner la couture, donc il y a différentes personnes qui interviennent et puis, disons, toutes ont le même retour dessus, donc je me dis, c'est pas que moi.

Véronique, 3^{ème} année d'insertion.

Dépasser le problème et se sentir compétente

Ces difficultés sont décrites comme expériences positives lorsque la novice a le sentiment qu'elle a su gérer le problème en mobilisant ses compétences, qu'elle a relevé le défi, qu'elle a su trouver la solution en l'analysant, en faisant des choix et en mettant en œuvre dans la classe et auprès des élèves des dispositifs qui ont permis de faire évoluer la situation : elle a su, par exemple, introduire un conseil de classe et a créé ainsi un lien de confiance entre ses élèves, elle a réussi à mobiliser un élève qui ne voulait pas entrer dans les apprentissages, elle a différencié son enseignement et a pu en mesurer les effets positifs. Ces expériences sont positives pour elle car elle les a menées avec succès ; l'enseignante mesure la progression et l'évolution des situations, elle se sent efficace et compétente.

C'est le sentiment d'avoir pu gérer ce problème, parce qu'il y avait un conflit quelque part, d'avoir réussi à gérer ce conflit de manière positive justement.

Arpalice, 1^{ère} année d'insertion.

C'est toute l'aide qu'il y a eu à côté, toutes les stratégies qu'on a travaillées, la différenciation parce que les élèves qui avaient plus de peine, j'ai plus travaillé avec eux, c'est le temps que j'ai mis à disposition des élèves et puis le temps que je me suis permise pour qu'ils apprennent toutes ces notions.

Nadia, 1^{ère} année d'insertion.

Les parcours de ces enseignantes sont emblématiques de la construction progressive des cinq composantes de la professionnalité mises en évidence par Le Boterf (2011, p. 109) :

- Une *identité professionnelle* donnant un sens à la construction et au maintien des compétences.
- Une *éthique professionnelle* orientant les pratiques et les décisions.
- Des *axes de professionnalisme* orientant la construction et l'organisation du corpus des « ressources » (connaissances, savoir-faire...)
- Une *variété de ressources et d'expériences* permettant de disposer de *schèmes opératoires* mobilisables dans des situations diversifiées.
- Une capacité de *réflexivité* et de *distance critique* par rapport aux représentations, aux compétences, aux ressources, aux façons d'agir et d'apprendre. Le savoir *de* la pratique est complété et orienté par le savoir *sur* la pratique.
- Une *reconnaissance* par le milieu professionnel.

3.4 Conclusion

Les deux premières dimensions étudiées dans ce chapitre traitent de l'espace physique pour la première (la classe) et de l'espace social pour la deuxième (la relation aux parents). Ces espaces sont fortement liés à la construction de l'identité professionnelle de l'enseignante ; avoir sa classe ou un nom sur une porte, se trouver face aux parents de ses élèves, animer sa première réunion collective sont les signes retenus par les enseignantes novices pour décrire la transition vers un rôle d'enseignante pleinement joué mais aussi pleinement visible par autrui (voir chapitre 5, les déterminants de l'investissement subjectif des enseignants).

Durant leurs premières années d'enseignement, les novices se situent principalement dans une phase d'appropriation de ces espaces. L'espace physique est occupé, investi, marqué personnellement. Les relations avec les parents se tissent avec le temps, au fur et à mesure des rencontres. Mais l'appropriation nécessite certaines conditions. Concernant l'espace physique, il s'agit bien sûr d'avoir un espace à soi ; un espace entièrement ou principalement à soi facilite l'appropriation. Concernant l'espace social avec les parents, il s'agit pour la novice d'aller au-delà des craintes possibles des débuts, de prendre confiance et assurance dans cette nouvelle forme d'interaction. Dans les deux cas, il s'agit bien du pouvoir d'action de l'enseignante et surtout de la réponse adéquate de l'environnement. L'enseignante débutante se dit satisfaite lorsqu'elle peut aménager la classe comme elle le désire et lorsque le parent se comporte comme elle le souhaite.

Le temps est une dimension régulièrement évoquée par les enseignantes débutantes. L'emploi est de plus longue durée que le stage vécu en formation initiale et surtout il est plus intense,

même dans les cas de travail à temps partiel. L'évolution des situations dans un temps plus étendu, le fait de pouvoir comparer entre un début et une fin et de mesurer la progression des situations problématiques ou des apprentissages de ses élèves conforte la jeune enseignante dans la satisfaction et le sentiment d'avoir réalisé un travail de qualité.

La gestion personnelle du temps est une donnée récurrente dans les propos des enseignantes interrogées ; savoir gérer le temps, le maîtriser, « être dans les temps », être plus rapide et « gagner du temps », « rentabiliser le temps » sont autant d'indicateurs qui déterminent selon elles leur efficacité.

Le déroulement temporel des premières années d'enseignement leur permet d'emmagasiner leurs premières expériences et de s'y appuyer par la suite. « Avoir déjà fait » rassure et rend plus aisé les choix pédagogiques ou les décisions à prendre. Mais l'expérience vécue, particulièrement lorsqu'elle est complexe voire douloureuse, peut les engager positivement dans l'action et la réflexion ; agir, faire des erreurs, rechercher des ressources et mobiliser leurs capacités de réflexivité participent ainsi au développement de leurs compétences.

4 LES ENSEIGNANTES NOVICES ET LA COLLABORATION

Philippe Losego

Un peu de sécurité, du plaisir, et un avantage au niveau du travail...

Axelle, 2^{me} année d'insertion

4.1 Collaboration et autonomie, une contradiction ?

Lorsqu'elles prennent leur premier emploi, les novices ont effectué des stages au cours de leur formation, parfois sur le lieu même de cette insertion. Mais le rapport à la pratique d'une novice diffère fortement de celui d'une stagiaire. Elle est devenue actrice à part entière. Personne n'est plus là pour l'observer en continu et l'aider à prendre du recul par rapport à sa pratique. L'effort réflexif est donc plus difficile.

Pour les novices qui ont obtenu un emploi de longue durée, la temporalité dans laquelle se situe leur expérience a changé : elles sont désormais responsables (ou co-responsables dans le cas de duos) de la progression d'une classe sur une année scolaire ou sur un cycle, avec ce que cela suppose de patience vis-à-vis des élèves et d'enjeux sociaux, concernant les évaluations et les destins scolaires.

Au début, ce n'est pas facile. Je me souviens au début, je me suis dit « oh mon Dieu », heureusement que c'est un remplacement, que c'est jusqu'en décembre... Mais j'ai une classe de première dont je suis la titulaire ! Oui, j'ai une collègue qui va un peu m'aider, mais c'est moi la responsable ! Je dois gérer mon programme pour qu'en décembre les enfants soient au niveau où ils devraient être, que je ne sois pas trop en retard... C'est un peu le stress.

Arpalice, 1^{ère} année d'insertion.

Lorsqu'elles débutent, les novices de l'enseignement primaire vaudois à l'orée des années 2010, sont en proie à quatre incertitudes fortes :

1. **Les tâches dites « administratives »** (les formulaires à remplir, ce qu'il faut savoir pour organiser une sortie, les rendus d'évaluation, etc.) qu'elles méconnaissent malgré les stages. Cette dimension du travail est globalement ignorée par la formation (théorique et pratique), ne serait-ce que parce que ses modalités sont spécifiques à chaque établissement. Elle apparaît lors du premier exercice professionnel « en grandeur réelle ».

2. **La « réflexivité » du modèle contemporain de formation.** Celui-ci ne fournit plus, comme autrefois, les séquences et les planifications d'enseignement « prêtes à l'emploi ». La formation offre les principes didactiques censés permettre aux futurs enseignants de forger leurs propres situations d'enseignement, dans le cadre de leur autonomie professionnelle.
3. **Le « Plan d'études romand »,** apparu au cours de la période étudiée (2010-2012) et accompagné de ses moyens d'enseignement. Il faut arriver à l'intégrer à sa pratique professionnelle et ici, l'expérience des « anciennes » n'est pas d'un grand secours. Ce sont même les novices qui apparaissent parfois comme les « expertes » du nouveau plan.
4. Le caractère politique du « **Plan d'études romand** » qui émane de la volonté de construire un système éducatif suisse « harmonisé » (HarmoS) mais *bottom-up* à partir d'une concertation intercantonale. Il est en définitive le résultat de nombreux compromis entre experts de divers cantons, et à ce titre, recèle de fortes indéterminations cognitives. Même une excellente connaissance de ce plan n'économise pas un travail d'interprétation considérable, à la charge des enseignants, qu'ils soient novices ou non.

Tout cela suppose un gros travail de *renormalisation* qui est probablement sans comparaison avec le travail effectué par les générations précédentes d'enseignants. Les novices, au cours des trois premières années d'exercice professionnel, sont à la recherche de matériaux pédagogiques, d'idées, de séquences, de planifications, de « structurations ». Elles cherchent à améliorer leur efficacité et expriment aussi un besoin de sécurité vis-à-vis de des parents d'élèves, et de certains élèves « à comportements » (cf. chapitre précédent). Elles sont anxieuses de connaître le « niveau acceptable » que les élèves de leur classe doivent atteindre, afin de se situer honorablement parmi leurs collègues. Elles cherchent enfin à donner du sens à leur travail (cf. chapitre 5).

Dans quelle mesure la collaboration est-elle une ressource pour répondre à toutes ces attentes ?

D'une part, la collaboration est un thème à la mode, à la fois en formation, dans les politiques éducatives et dans la recherche en éducation. Il semble admis aujourd'hui que la collaboration est une bonne chose (Armi & Pagnossin, 2012; Marcel & Piot, 2014; Périsset Bagnoud, 2014), au risque de devenir une panacée. Réciproquement, le modèle de l'enseignant individualiste, préparant seul ses cours, tenant ses barèmes secrets et ne participant à aucun projet collectif, est diabolisé.

Cependant, une tendance apparemment contradictoire s'affirme : l'enseignement est devenu réflexif, comme la plupart des métiers d'ailleurs depuis 1990, c'est-à-dire qu'il est passé d'un modèle très normé à un modèle plus flou, dans lequel le futur enseignant doit faire ses propres choix. Dans ce contexte idéologique de valorisation de l'autonomie, on ne cesse (notamment dans les institutions de formation) de critiquer la propension des novices à copier les vieilles recettes et à reprendre les « mauvaises habitudes » de leurs collègues plus anciens. Mais comment, lorsqu'on est novice, collaborer sans imiter ? Pour les novices, la collaboration et l'autonomie ne vont pas de pair :

Je pense que cette collaboration est aussi importante. Ne pas rester dans ses conceptions, mais de s'ouvrir, voir ce que les autres enseignants font. Ne pas forcément être autonome... aussi s'ouvrir aux autres.

Jeanine, 1^{ère} année d'insertion.

Que signifie exactement « collaborer » ? Quelles sont les motivations de la collaboration ? Avec qui les novices collaborent-elles ? Quels sont les bénéfices, et, éventuellement, les effets pervers de la collaboration ? Telles sont les questions posées dans le présent chapitre qui se divise en 3 parties.

La première partie définit les diverses formes de collaboration, de celle qui altère le moins la forme scolaire traditionnelle à celle qui la bouscule le plus.

La deuxième partie décrit les motivations des novices pour collaborer et formule une hypothèse sur l'évolution de ces motivations au cours des trois années d'insertion étudiées.

La troisième partie montre avec qui et selon quelles modalités les novices collaborent le plus volontiers.

Enfin, la conclusion porte sur les bénéfices et sur les effets pervers de la collaboration.

4.2 Les dimensions de la collaboration

La plupart des auteurs qui se sont intéressés à la collaboration l'ont fait en opposant la collaboration « subie », « contrainte », « institutionnalisée » ou « formelle », à la collaboration « spontanée » « libre », « informelle », etc. (Barrère, 2002; Marcel, 2006). Marcel recourt même à deux notions d'acteurs correspondantes : les « groupes de travail » sont des ensembles d'individus à qui on a prescrit de travailler ensemble alors que les « collectifs » sont des organisations plus autonomes, voire spontanées, dont la constitution est due aux nécessités propres du travail. Cette opposition nous semble un peu superficielle : en fait, elle renvoie au déficit de sens et d'engagement qu'il y a souvent dans la contrainte. Pourtant, il est des cas où l'on peut donner sens à une collaboration subie comme dans l'exemple fourni (*cf. infra*) par Périsset Bagnoud (2014).

Par ailleurs, 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.

Il me semble que le travail est ainsi fait, de mélanges assez intimes entre prescription et réappropriation par les acteurs, et qu'il est de fait difficile, voire superflu de tracer le départ entre les deux dimensions.

Une autre distinction, me paraît plus intéressante : le degré de rupture avec la forme scolaire traditionnelle, basée sur la préparation individuelle des cours, et le colloque singulier, « entre les murs » entre l'enseignant et les élèves de « sa » classe. Ici, on peut tracer un continuum des formes de collaboration qui altèrent peu la forme scolaire traditionnelle vers les formes qui la bousculent résolument.

4.3 Les échanges verbaux et matériels : une vertu insérante

Les échanges verbaux

Les enseignantes discutent entre elles, ça ne date pas d'aujourd'hui. C'est une pratique qui ne remet pas en cause l'aspect individuel de la forme scolaire traditionnelle. Pour autant, n'est-ce

pas de la « collaboration » ? C'est en tous cas une activité fonctionnelle. Bien sûr, on connaît la dimension « défouloir » des échanges « dans la salle des maîtres ».

Des fois, s'ils ont été un peu difficiles ou pénibles à tenir, on en discute. Surtout avec ma collègue en duo, donc là c'est fait aussi pour se décharger, je dirais... et pour vider son sac.

Arpalice, 1^{ère} année d'insertion.

Cette « fonction » du métier, n'est pas la plus valorisée, mais elle constitue probablement un soutien psychologique et social tout à fait essentiel, notamment pour les novices, face à un élève qui pose problème :

J'ai été vers des collègues, j'ai été vers la doyenne, j'ai été vers la collègue qui avait cet élève dans la classe les trois années précédentes puisqu'il a fait son cycle en trois ans en 1-2H, j'ai été discuter avec des collègues, j'ai été discuter avec la doyenne, qui m'a suggéré deux ou trois choses, j'ai discuté avec la maîtresse d'appui qui l'a pris à l'appui après la discussion que j'ai eue avec, j'ai discuté avec un collègue qui a son grand frère dans sa classe pour savoir comment ça se passait avec le grand frère, si c'était moi toute seule ou si c'était, s'il lui avait aussi ce genre de difficultés avec les parents et avec le grand frère ou bien..., et puis qu'est-ce qu'il mettait lui... Et puis je dirais que comme ça, ça m'a..., dans un premier temps déculpabilisée, je me suis sentie moins responsable des choses qui n'allaient pas, et puis dans un deuxième temps, ça m'a permis de prendre un peu de recul, et puis dans un troisième, ça m'a permis de dédramatiser et puis de mettre des choses en place pour qu'il puisse prendre au moins certaines choses, en me disant qu'il avance pas comme les autres mais en attendant que je puisse lui proposer quelque chose d'adéquat, il fait quand même quelque chose lui à son rythme.

Axelle, 1^{ère} année d'insertion.

Les échanges systématiques avec les collègues permettent aussi de combler les lacunes dans la connaissance des programmes...

Au début j'étais... désemparée, parce que je me disais, le programme de huitième année, mon dieu ! Même moi, je ne savais plus les règles d'orthographe ou ce genre de choses, et puis, petit à petit, quand on bosse le sujet, ben, on voit, on regarde, on se met au point, on discute avec ma collègue, et puis... Ouais, c'est vraiment ma collègue, en fait, qui m'a aidée.

Arpalice, 3^{ème} année d'insertion.

Les conseils concernent enfin les missions lourdes à assumer comme l'orientation, objet de dimension administrative, pédagogique et idéologique :

Pour tout ce qui est orientation, je vais en discuter avec la doyenne, ma collègue et puis la doyenne, histoire de faire part de mes doutes pour tel élève, « moi je le vois comme ça et puis dans ce domaine-là il est comme ça et puis dans d'autres je le vois comme ça », donc qu'est-ce que je fais avec des situations où des fois il est en haut et puis des fois il est « au ras les pâquerettes », donc par la discussion, notamment avec la doyenne qui est la doyenne de pédagogie compensatoire et qui a plus d'expérience que moi dans ce domaine-là.

Véronique, 2^{ème} année d'insertion.

Les échanges de matériaux

Un objet plus élaboré d'échanges est constitué par les matériaux pédagogiques. Chaque enseignante se construit un « classeur » qui constitue à la fois son outil de travail et une monnaie d'échange avec des collègues, novices ou chevronnées.¹⁸ Peut-on parler de collaboration, étant donné que ces matériaux sont censés avoir été produits individuellement, pour un usage individuel au départ ? En fait ce n'est pas si simple : les novices produisent souvent dans le but d'échanger, donc en ajustant au moins partiellement leur travail à la représentation qu'elles se font des besoins de leurs pairs. Elles escomptent bénéficier de la même chose en retour.

Parfois, cette forme de collaboration est « réifiée » et dépersonnalisée : des « classeurs » anonymes circulent, à partir de la salle des maîtres. Il existe même des sortes de « bourses aux classeurs » tout à fait organisées :

Un peu tout. On est en train de mettre en place des classeurs pour toutes les 5-6H du collège, avec des maths, du français, de la CE, toutes les évaluations pour aller piocher si on en a besoin. On installe quelque chose en salle des maîtres, pour que ce soit accessible à toutes, on a travaillé ensemble pour les préparer et pour que ce soit plus efficace par la suite en étant centré. Tout le monde y contribue.

Sandra, 2^{ème} année d'insertion.

On pourrait (pourquoi pas ?), traiter comme collaboration les usages des sites pédagogiques *peer to peer* sur internet :

Internet, aussi, on a fait avec mes collègues cette année : on a regardé deux ou trois sites puis on a choisi, parce qu'il y en a des milliers, mais on en a choisi deux ou trois qui ont du matériel qu'on peut réellement utiliser, qui est intéressant mais qu'on peut retravailler, qu'on peut utiliser, et pis voilà !

Axelle, 3^{ème} année d'insertion.

Mais il faut constater que même si les novices connaissent l'existence de ces bourses, elles sont finalement assez peu à y recourir. La collaboration a semble-t-il besoin de rester enchâssée dans des relations humaines :

Ouais, aussi le site de la BRDP¹⁹, on a pas mal comparé, enfin, regardé ce qu'il y avait puis c'est vrai que je suis pas retournée depuis deux ans, je pense. Mais... Ouais, ça aussi, faudra que j'aïlle...

Jeannette, 4^{ème} année d'insertion.

Tout cela est assurément assez banal. Les novices ont besoin de recevoir des matériaux pour compléter leur « classeur », qui constitue en définitive la matérialisation de leur compétence. Le plus intéressant n'est pas là : comme nous l'avions noté dans une publication antérieure (Losego & al., 2011), le plus important dans les échanges, c'est de donner. Les novices aspirent plus que tout à être reconnues dans leur compétence et c'est donc lorsque leurs conseils et matériaux sont acceptés, voire recherchés par leurs collègues, anciennes ou novices, que leur insertion professionnelle a commencé :

¹⁸ Le terme « classeur » devient de plus en plus métaphorique, eu égard aux usages des ordinateurs et du courrier électronique.

¹⁹ Banque de Ressources Pédagogiques des enseignants vaudois.

Je me sens beaucoup plus à l'aise avec elles, j'ai l'impression qu'elles sont aussi à l'aise avec moi. Celles que je voyais justement pas ou très peu l'année passée, j'ai l'impression que notre feeling a changé en une année. Ça passe beaucoup mieux, on s'entend beaucoup mieux aussi, on parle plus. Je dirais qu'il y a quand même un petit changement. [...] L'année passée, on ne me posait pas tellement de questions quand il y avait des choses au niveau administratif, ou même en ce qui concerne l'établissement. Cette année, il y a des nouvelles, elles me posent des questions. Ça fait plaisir de pouvoir y répondre. Quand il y a des stagiaires aussi, elles viennent souvent me poser des questions et on sait y répondre. Tandis que l'année passée c'était... (soupir) voilà. Même pour du matériel parfois, j'ai des collègues qui viennent m'en demander. Une ou deux m'ont demandé des fiches sur des homophones, ce genre de choses. [...] Exactement. J'ai eu l'impression que lorsque les enseignantes voient que ça va bien, elles osent plus nous demander et nous font aussi un peu plus confiance.

Nadia, 2^{ème} année d'insertion.

Les préparations conjointes

La modalité de collaboration la plus fréquemment évoquée est la préparation d'évaluations communes. Comme signalé plus haut, c'est une circonstance historique qui renforce aujourd'hui la collaboration : avec la mise en œuvre du Plan d'études romand, les concertations pour fixer les objectifs, les évaluations et les séquences pédagogiques revêtent un caractère de plus en plus obligatoire à la fois parce que les plans d'études sont très flous et parce qu'ils s'accompagnent d'une culture organisationnelle valorisant la collaboration pour normer ou homogénéiser le travail et pilotée à partir des évaluations.

Oui, voilà : des journées pédagogiques au sujet du PER et après je pense qu'on démarrera nos évaluations au fur et à mesure.

Huguette, 2^{ème} année d'insertion.

Mais, des injonctions venant du monde politique et des directions d'établissements ne sont pas nécessairement des « contraintes » dépourvues de sens pour les enseignantes. Au contraire, ces collaborations sont souvent spontanées et organisées par la base :

Alors, c'est plusieurs enseignants et enseignantes qui se sont mis ensemble donc c'est surtout deux enseignants de V., deux enseignantes de E. et puis C., ma collègue, et moi qui... alors ce groupe existait déjà il y a trois ans, enfin avant que j'arrive et puis en ayant déjà connu des collègues, elles m'ont proposé d'intégrer le groupe, on est six-sept. Et puis voilà, on se voit tous les lundis à midi où on prépare, justement les devoirs de la semaine d'après : le vocabulaire, on prépare les évaluations, enfin on fait vraiment les plans ensemble, tout ce qui est français, maths et puis après connaissance de l'environnement, ça dépend, des fois on se met à deux ou à trois, ça dépend du thème

Arlette, 3^{ème} année d'insertion.

Ces planifications seront ensuite appliquées à la lettre ou interprétées par chacune, selon les situations, notamment selon l'appartenance ou non des collaboratrices au même établissement. Ainsi, le travail pédagogique est de plus en plus dominé par la planification conjointe :

Alors avec ma collègue de la classe parallèle, on travaille, on prépare les semaines de travail ensemble. Pas tout, mais par exemple, les lectures qu'on va faire en classe, on travaille... on prépare ensemble, on avance ensemble. Les sujets en maths aussi, on travaille... on prépare ensemble et on avance ensemble. Les devoirs on les prépare en

commun, aussi. Il y a peu de choses qu'on fait pas ensemble, finalement. Les évaluations, on les prépare aussi ensemble.

Sandra, 3^{ème} année d'insertion.

Enseigner ensemble

Le mode de collaboration le plus exigeant et qui altère le plus la forme scolaire traditionnelle consiste à décloisonner les classes pour réunir les élèves par niveau, par branche, ou tout simplement, pour enseigner des séquences conjointes. Cela concerne aussi des activités exceptionnelles orientées vers l'extérieur de la classe (sorties, fêtes, spectacles, etc.). Ces collaborations-là, en raison des conditions exceptionnelles qu'elles supposent (proximité spatiale, affinités, horaires congruents, etc.) ne sont pas les plus nombreuses. Parmi les novices que nous avons interrogées aucune n'a pratiqué le *team teaching* assorti de moyens supplémentaires comme c'est le cas dans certains établissements. Il s'agit de réunions spontanées de deux classes ou plus :

Oui, on mélange les classes ensemble pour la grapho-motricité, il y a tout un travail autour de l'écriture, toutes les deux semaines, tous les après-midis depuis le début de l'année. Et puis les trois classes, on fait les maillons, on a fabriqué une chaîne qui relie la porte de A. jusqu'à la porte de B. à l'autre bout du couloir, et puis à chaque fois qu'on réussit le défi lecture, on peut faire un maillon quand on a lu un livre, on a une fête, en fait. Et là, ils ont réussi donc on va faire une fête au mois de juin, justement. Puis c'est comme ça où, voilà, c'est tout simple mais c'est performant.

Huguette, 3^{ème} année d'insertion.

4.4 Pourquoi collaborer ? Gagner en efficacité, s'intégrer, trouver du sens

L'insertion professionnelle est une expérience inextricablement sociale et individuelle. L'enseignante novice s'insère dans un collectif et cherche à en tirer parti. Elle passe par trois phases d'attentes : la recherche d'efficacité, le désir d'intégration et la recherche de sens. Traduites dans le langage de l'activité, ces dimensions peuvent être désignées comme la division du travail, la « renormalisation », et enfin la recherche de motivation.

L'extrait d'entretien qui suit est très illustratif de cela : la novice interrogée exprime le triple souci de s'inscrire dans une normalité rassurante (« c'est souvent rassurant [...] ça n'arrive pas qu'à moi »), de gagner du temps (« on se partage les tâches ») et enfin de trouver du sens (« c'est enrichissant »).

Ce qu'elles m'apportent, c'est souvent rassurant quand moi je dis, c'est un peu méchant de dire ça, mais quand je dis que mes élèves, certains se sont plantés, et puis que ma collègue dit aussi que certains se sont plantés, en fait ça me rassure un peu de me dire « bon, ben voilà, ça peut arriver, ça n'arrive pas qu'à moi, ça n'arrive pas qu'à mes élèves ». Et puis c'est aussi bien, parce qu'on se partage les tâches, rien que quand on prépare les évaluations de maths, « ah, ben toi tu fais la grille pour les parents, toi tu fais ci », on se donne des tâches, donc ça c'est bien. C'est aussi bien, parce que ça amène plusieurs points de vue, enfin des fois quand on est quatre, donc Mme P., Mme S., Mme I. et puis moi-même, des fois c'est un peu conflictuel, parce que « ah non, ça c'est trop dur », enfin voilà il faut... Mais c'est enrichissant, je dirais, parce que c'est vrai que pour nous c'est forcément comme ça, et puis pour l'autre non, c'est pas ça. Et puis après en fait c'est un petit débat, quoi. Pourquoi, on argumente, et puis après on se met d'accord. Et puis des fois, ça arrive aussi des fois qu'on dise « ben écoute, à toi de voir, tu peux

aussi faire différemment ». Quand on est trois, et qu'il y en a une qui n'est pas forcément d'accord, ça arrive de faire ça. C'est assez enrichissant, en fait.

Nadia, 3^{ème} année d'insertion.

Gagner du temps

La première préoccupation conduisant les novices à collaborer est la recherche d'efficacité : la première année notamment, ou la première fois qu'on a un emploi à fort taux d'activité (ou pire, plusieurs emplois) on cherche à se diviser le travail :

Moi c'est tous les moments où je peux collaborer avec une collègue pour préparer du matériel, ces moments-là où je peux collaborer, pour moi c'est des bons moments parce que faire seule du matériel, créer, franchement ça prend du temps. Là, quand on se partage les tâches, ça va plus vite et puis ouais, j'apprécie beaucoup ces moments.

Nadia, 1^{ère} année d'insertion.

Il arrive aussi que les novices se chargent de fournir à leurs collègues des matériaux dans les branches qui leur procurent du plaisir et bénéficient de la préparation de leurs collègues dans les branches qui leur plaisent moins.

J'aime pas le dessin. Alors je fais la musique...

Micheline 3^{ème} année d'insertion.

Bien sûr la démarche ne fonctionne pas toujours ou pas pour tout le monde. Travailler à fabriquer des matériaux pour le collectif n'est un gain de temps que s'il y a retour. C'est pourquoi selon les situations, la collaboration est vécue comme productive...

Vu que j'ai passé du temps là, sur celui de huitième année, mais là j'ai de nouveau ma collègue qui pourra m'aider, celle qui a une classe de septième et qui va passer en huitième. Puis je sais qu'on va faire des échanges de matériel, parce que tout ce j'ai en huitième année, je vais lui donner, puis tout ce qu'elle a eu en septième, elle va me donner, donc... Donc j'ai une bonne partie du travail qui a été fait, quelque part.

Arpalice, 3^{ème} année d'insertion.

...ou comme perte de temps. Quand le travail n'est pas vraiment « divisé », certaines novices se sentent exploitées :

J'ai beaucoup donné l'année passée et du coup, cette année, j'ai fait l'égoïste et j'ai arrêté puisqu'il n'y avait pas beaucoup de retour, sauf avec cette collègue-là, où je fais ce que je dois faire, et puis voilà. Mais c'est vrai que je ne donne plus ce que je prépare. J'investis toujours autant pour les rencontres où on prépare les évaluations mais à côté, j'ai gardé tout ce qui est mon petit nid à moi.

Laure, 2^{ème} année d'insertion.

Il existe des situations, dans certains établissements ou bâtiments, où la méfiance prédomine :

Je pense que c'était ça, aussi, le ... pas le test, mais quand on arrive au début, je pense qu'il y a aussi le fait que, avec les collègues qui sont déjà là, ils ont l'impression qu'on va leur demander des trucs puis qu'en échange elles auront rien, j'ai l'impression. Des fois, j'ai un peu cette impression. C'est aussi pour ça que ça prend du temps qu'elles osent venir demander, ah mais moi je te donne ça, puis... il y a peut-être un peu de ça.

Marinette, 3^{ème} année d'insertion.

S'il est assez commun de constater que les enseignants en général collaborent de moins en moins avec l'ancienneté, ce n'est pas, comme on le considère souvent, pour des raisons de culture générationnelle ou de sclérose professionnelle. C'est que l'argument du gain de temps se retourne contre la collaboration, au fur et à mesure que les enseignantes accumulent leurs matériaux. La division du travail n'est plus nécessaire alors que les coûts de coordination restent les mêmes :

C'est que je trouve ça prend beaucoup de temps d'aller chercher, de... donc une fois qu'on a trouvé des choses, d'avoir son matériel fabriqué, ses jeux plastifiés, etc. ça gagne quand même pas mal de temps.

Marinette, 3^{ème} année d'insertion.

L'intégration : se rassurer par la renormalisation

Les novices sont soucieuses de savoir si leurs élèves sont « au niveau ». C'est l'un des facteurs d'inquiétude les plus importants pour elles. Ce qu'elles cherchent, en même temps que le niveau adéquat pour leurs élèves, c'est à se situer elles-mêmes.

Je trouvais intéressant déjà de pouvoir voir les évaluations d'autres enseignantes, de voir comment elles fonctionnent, parce que c'est vrai qu'en regardant les évaluations, ça permet de nous en donner une idée, de trouver aussi des idées pour construire de nouvelles évaluations. [...] donc c'est toujours bien. Et puis, puisque j'ai toujours de la peine à voir quelles sont les attentes d'une 5P, ça me permettait d'être confrontée à une enseignante de 5-6H qui allait me dire ce qu'elle attendait des élèves et moi ça me permettait de me situer, de situer mes élèves et de voir si je suis juste ou pas dans mes évaluations et mon travail.

Laure, 2^{ème} année d'insertion.

Cette « justesse » après laquelle elles courent n'est pas gravée dans les « tables de la loi » que sont les plans d'études et autres « standards » : il s'agit du « niveau » qui sera jugé *acceptable* au sein du collectif enseignant.

C'est beaucoup avec l'aide de... de ma collègue...[...] qui me disait : « ça c'est trop facile », parce qu'au début, tout ce que je faisais était trop facile !

Arpalice, 3^{ème} année d'insertion.

La dimension sociale de ce niveau est évidente : il s'agit de se rassurer, de se comparer, plus que de trouver les « bonnes pratiques ».

Ça nous permet d'être sûres que l'on soit juste. On est en tout cas deux, ou alors deux à être fausses (*rives*), mais c'est rassurant. Ça permet de voir que l'on fait le travail qu'il faut. Faire surtout les évaluations ensemble nous permet de régulariser et être sûres que nos élèves soient à peu près au niveau demandé. En tant qu'enseignante, je trouve que c'est ce qui est le plus difficile.

Laure, 2^{ème} année d'insertion.

C'est un soutien de savoir que si l'on fait erreur, on est deux à se tromper. Ça permet aussi de ne pas se perdre dans le temps, pouvoir avancer en parallèle nous permet de comparer nos rythmes, accélérer ou ralentir, être sûres d'arriver à la fin ensemble.

Véronique, 2^{ème} année d'insertion.

La comparaison a lieu aussi avec des enseignantes plus chevronnées, ce qui renforce sa valeur.

Ben de nouveau, ça m'a rassurée parce que j'ai fait avec d'autres collègues, puis des collègues qui ont 15 ans d'enseignement, et qui me disaient «[...] tu sais, ça fait 15 ans que j'enseigne, je suis prafo, etc., mais pour moi les évaluations, c'est toujours quelque chose de difficile.

Axelle, 1^{ère} année d'insertion.

Il y a évidemment parmi les novices des différences de conception sur ces questions, de la simple résolution de l'anxiété par l'intersubjectivité (faire comme les autres) au désir de participer à une sorte de modèle industriel de la renormalisation :

Si je pouvais, moi je ferais plus de travail en équipe, dans le sens où toutes les évaluations dans le collège seraient pareilles, après il y a un peu de souplesse. Mais oui je trouve qu'il y a des moments où c'est trop chacun pour soi, alors on collabore c'est sûr, mais je trouve que chacun fait un peu trop comme il veut. Bien sûr qu'on a des objectifs et tout ça, mais au final voilà quoi. Je trouve un peu dommage pour les enfants et par rapport à nous aussi quand on est jeune, qu'on commence à enseigner, ça nous met une sécurité dans le sens où, on a fait ça avec toutes les collègues qui ont de l'expérience, on sait qu'on va dans la bonne voie, c'est juste, tous les élèves ont passé la même évaluation avec la même échelle. [...] Après bien sûr on ne peut pas obliger les personnes qui n'ont pas envie de faire des choses en commun. S'il y en a qui veulent faire des trucs dans leur coin, bah ils font les trucs dans leur coin, maintenant moi je trouve bien qu'il y ait des choses communes, si c'était beaucoup plus précis au niveau des objectifs, il y aurait beaucoup moins de marge de manœuvre mais là je trouve que c'est un peu... Bref on verra avec le PER, peut-être que ça sera un peu mieux.

Marinette, 3^{ème} année d'insertion.

Se motiver, produire du sens

Lorsque la rationalité ou le souci d'efficacité ne conduisent plus à collaborer car on a déjà acquis son matériel, lorsque l'anxiété de ne pas être « au niveau » s'est estompée, il reste la recherche du sens du métier, le souci de produire du collectif et, finalement le plaisir, pour justifier encore la collaboration :

M : Non, on essaie, quand on fait ensemble, de tout faire ensemble du début à la fin ; mais ça n'empêche pas que je pense que je suis plus efficace quand je suis seule.

C : (...) *Mais donc vous le faites parce que c'est agréable, en fait ? C'est plutôt du plaisir que...*

M : Ah ouais, carrément ! Oui oui, et puis parce que ça m'apporte beaucoup de choses, au niveau de... elle pense à des choses auxquelles moi, j'aurais pas forcément pensé ou inversement. Ou j'ai une idée, puis elle me dit « ah ouais, mais là... », enfin, elle me montre que peut-être c'est délicat au niveau organisationnel, etc. Non, c'est juste... Enfin moi je le fais beaucoup parce que c'est important !

Marinette, 3^{ème} année d'insertion.

A contrario, celles qui pour une raison ou une autre, ne peuvent pas collaborer, déplorent le manque de motivation qui finit par les atteindre :

Et c'est vrai que je suis quelqu'un, après c'est mon fonctionnement, où j'ai besoin de collaborer pour être motivée et puis aller plus loin. Je trouve que seule, c'est difficile de se motiver et de créer de nouvelles choses et, enfin je crois qu'on aurait plus tendance à... voilà, se baser sur ses acquis et souffler un petit peu, que ... mais avec la frustration

de pas apporter beaucoup aux enfants donc c'est vrai que j'ai plutôt vécu un manque au niveau collaboration...

Laure, 3^{ème} année d'insertion.

4.5 Collaborer oui, mais avec qui ?

Les novices entretiennent deux catégories de relations : les asymétriques et les symétriques. Les relations asymétriques concernent les personnes qui ont avec les novices des relations hiérarchiques (doyennes), ou qui tirent une forme de supériorité de leur ancienneté (enseignantes chevronnées) ou d'un statut particulier (praticienne formatrice, coach, etc.) ou encore qui ne sont pas enseignantes (logopédiste, psychologue, etc.). Les relations symétriques concernent essentiellement celles que l'on peut appeler les « paires » : novices ou jeunes enseignantes, souvent camarades de HEP.

Selon la distinction classique de l'analyse de réseaux, les relations symétriques sont des relations dans lesquelles il y a un échange. Ce qui est échangé est souvent équivalent ou de nature assez proche, par exemple : des matériaux de mathématiques contre des matériaux de français. Les relations asymétriques sont des relations dans lesquelles il n'y a souvent pas de réciprocité (un conseil répond à une demande de conseil, mais il n'y a pas de service attendu en retour). Les relations asymétriques permettent assez peu la collaboration alors que les relations symétriques y sont plus propices.

4.6 Les relations asymétriques

Le duo : une relation ambivalente

Comme nous l'avons vu auparavant au chapitre 1, les novices sont souvent contraintes d'accepter des emplois partagés avec une ou plusieurs « duettistes ». La relation est d'emblée asymétrique car la duettiste « ancienne » a généralement demandé à être à temps partiel dans sa propre classe, alors que la novice a le plus souvent subi ce partage de son temps de travail.

Globalement, comme nous l'avons vu au chapitre 2, la relation dans les duos apparaît difficile et ne favorise pas la collaboration. Pourtant, au départ elle a des avantages : elle permet souvent une entrée dans le métier « en douceur », apporte un réconfort dans les relations difficiles et du matériel avec les parents ou avec des élèves au comportement déstabilisant :

Moi j'ai trouvé très bien de commencer aussi par ça. Alors c'est vrai qu'au départ j'étais un peu déçue mais j'ai trouvé plein d'avantages, c'est vrai que pour commencer on est quand même un petit peu coaché, si j'ai des questions, pour le matériel aussi j'ai pu pas mal emprunter à mes deux collègues.

Georgette, 2^{ème} année d'insertion.

Mais la relation atteint très vite ses limites : il est souvent très explicite que la novice est dans la classe « d'une autre ». Le matériel, son rangement, l'organisation, ne sont pas les siens (cf. chapitre précédent). Elle doit souvent se plier aux règles déjà édictées avant son arrivée. Les méthodes de gestion de classe étant fortement cadrées par la conception de l'espace et par l'organisation, la novice « se fait à la classe » plus qu'elle ne fait sa classe.

MJ : Elle me téléphone toujours en fin de semaine, pendant le week-end pour savoir ce que je vais faire, comment. Je dois rendre des comptes. Et là j'ai l'impression qu'elle me

prend encore pour sa stagiaire. Par exemple, j'arrive dans la classe le matin. Il y a des piles de travail où elle me met des post-it dessus « finis ça », « est-ce que tu peux pendre ça dans le couloir », « mets-moi le fil dans ce machin », enfin voilà. J'ai l'impression que je me tape un peu le sale boulot.

C : Ce n'est pas réciproque ? Vous ne pouvez pas lui mettre des post-it ?

MJ : Non. Je suis là un jour par semaine. Mais elle m'a clairement dit depuis le début... je parlais des règles implicites et explicites. Elle, c'était explicite. Elle m'a dit que comme une collaboration qu'elle avait faite s'était très mal passée, elle attendait ça, ça et ça de moi, qu'elle était là à 75%, que c'était sa classe et c'était elle qui dirigeait et elle qui décidait. Donc elle m'a mis au parfum. Moi, après, je ne peux pas dire que je n'ai pas été avertie !

Marie-Josée, 1^{ère} année d'insertion.

En soi, le cumul des différences d'âge, d'ancienneté et de pourcentage dans la classe tend à obliger les novices à accepter les méthodes des plus anciennes, ce qui n'est pas très cohérent avec les exigences d'autonomie professionnelle formulées durant la formation. Cette situation, plutôt agréable au début lorsque la novice est peu sûre d'elle-même, s'alourdit par la suite. De plus, presque par définition, les duettistes ne sont pas présentes au même moment sur les lieux puisque l'une remplace généralement l'autre. Il est donc fréquent que le travail de préparation des contenus soit plutôt clairement séparé (par discipline, souvent) que collaboratif.

C : Est-ce que vous travaillez avec votre duo ?

L : Non, pas avec ma collègue de duo, parce que toutes nos branches sont clairement séparées, donc c'est vrai qu'on ne collabore pas, autrement. Je travaille beaucoup avec ma collègue d'à côté pour tout ce qui est gym, bricolage, maths, connaissance de l'environnement, tout sauf le français.

Laure, 2^{ème} année d'insertion.

D'ailleurs si les duettistes « anciennes » choisissent le temps partiel, c'est souvent soit pour avoir de la disponibilité (par exemple pour élever un enfant, voir premier chapitre) soit parce qu'elles ont une autre fonction (doyenne, médiatrice, etc.). Elles sont donc très peu désireuses de rester sur place en dehors de leurs horaires et de collaborer.

On a essayé de chacune faire ses thèmes, même si on a les deux de la CE, par exemple. Chacune va faire son sujet, et le mener jusqu'à l'évaluation. On se parle assez peu du travail que l'on fait en classe. Parfois on le dit, mais c'est d'une manière informelle : « je fais ce chant-là » ou « on a fait un truc sur... » On va rarement faire un travail croisé ou un thème commun. Je pense qu'on l'aurait fait si elle avait été plus disponible, mais puisqu'il y a un bébé, c'est beaucoup plus simple de bien séparer.

Rachel, 3^{ème} année d'insertion.

Les duettistes ne collaborent le plus souvent que sur les relations avec les parents et la gestion des élèves difficiles. Il existe une sorte d'opposition entre le travail relationnel, objet de collaboration et « le travail en classe », divisé :

Si maintenant un parent veut nous voir, je propose toujours qu'on soit présentes les deux, je n'ai pas envie d'être seule, mais elle, ça ne la gêne pas. Elle va peut-être en voir un ou deux seule, sinon c'est vrai qu'on le fait ensemble. On parle ensemble de tout ce qui concerne le suivi des élèves, on a un cahier où on peut discuter de ce qui se passe en classe, pour les enfants avec lesquels ça ne va pas du tout, qui ont des problèmes de comportement, on discute, on essaie de trouver des solutions ensemble. Donc on

collabore plus pour ce qui concerne les élèves. On s'est arrangées afin que tout ce dont on ait besoin de parler concerne l'organisation, les enfants plus que nous, notre travail en classe.

Rachel, 3^{ème} année d'insertion.

Il ne faut pour autant pas considérer que la collaboration est structurellement impossible dans les duos pédagogiques. Le fait de partager le même espace et d'agir dans des moments différents n'est pas en soi rédhibitoire : des duos « choisis » composés de deux novices semblent très bien fonctionner. C'est d'ailleurs cohérent avec les travaux de Périsset Bagnoud (2014) qui montre au sujet de la formation pratique en Valais que les duos de stagiaires sont plus productifs que la relation entre praticienne formatrice et stagiaire.

Les collègues chevronnées un peu en dehors des échanges

D'une manière générale, les enseignantes chevronnées répondent aux sollicitations pour des conseils, pour aider les novices à structurer leur travail, à être plus efficaces et surtout à faire face aux problèmes relationnels avec parents et élèves.

Mais je pose quand même des questions à mes collègues qui étaient là avant, qui ont l'habitude aussi de faire des réunions de parents. Là, je leur demande aussi comment ils font, et puis comment elles trouvent si je fais ça comme ça, et puis ce qu'elles pensent, quoi.

Nadia, 3^{ème} année d'insertion.

On ne peut pas en dire autant de la préparation conjointe des évaluations et des séquences. Le problème est assez simple et a des causes rationnelles : les anciennes pensent qu'elles n'ont pas intérêt à l'échange car elles ont beaucoup à donner et peu à recevoir.

Mais quand on arrive au début, je pense qu'il y a aussi le fait que, avec les collègues qui sont déjà là, elles ont l'impression qu'on va leur demander des trucs puis qu'en échange elles auront rien, j'ai l'impression. Des fois, j'ai un peu cette impression. C'est aussi pour ça que ça prend du temps qu'elles osent venir demander, « ah mais moi je te donne ça, puis... », il y a peut-être un peu de ça.

Marinette, 3^{ème} année d'insertion.

Il faut un changement de contexte, par exemple une réforme, pour que les anciennes voient l'intérêt d'un échange avec des novices parfois plus expertes qu'elles pour les nouveaux contenus ou les nouvelles méthodes :

J : Ben en parlant avec mes collègues qui, par exemple, me disaient : « oh moi, j'ai jamais mis les objectifs sur le test », ou des choses comme ça, je me suis dit, ah ben voilà, j'ai quand même un avantage, après je pensais pas en avoir autant que ça. C'est vrai que j'ai réalisé que je n'étais pas autant perdue avec tout ça, et puis elles beaucoup plus, donc je me suis dit que oui, ça devait quand même être un avantage. Après, c'est vrai que j'ai des collègues en infantine qui travaillent pas vraiment par objectifs alors que moi je les travaille déjà, j'ai mes objectifs puis je mets vert quand c'est ok, rouge quand c'est pas ok donc... Pour moi j'ai pas l'impression que ça va me changer énormément, disons.

C : Et puis le fait, disons, vous avez eu un certain avantage, comment c'était reçu ça par vos collègues ? Est-ce que ça a créé des crispations ou bien, au contraire, vous étiez vue comme une ressource ou comment ?

J : Je dirais pas forcément ressource, ni crispation, je dirais que c'était un moment de partage puis elles prenaient ce que je disais puis je prenais ce qu'elles disaient... enfin...

C : *D'accord, un échange.*

J : Voilà, exactement, ouais. [...] Parce que je pense qu'on s'apporte autant d'un côté que de l'autre, quoi. C'est pas moi qui suis une ressource, plus elles, mais on échange, quoi.

Juliette, 3^{ème} année d'insertion.

A condition que ces anciennes n'aient pas renoncé à participer au changement. Bien souvent lassées par les réformes, elles hésitent à s'investir dans un nouveau changement :

Ma collègue qui a justement... Elle est à cinq ans de la retraite, elle dit « mais de toute façon ça va rechanger », enfin c'est ce qu'ils se disent la plupart du temps ! C'est que, dans trois ans, dans cinq ans, ça va rechanger alors voilà. Mais bon, c'est vrai qu'on a plus de facilité du fait qu'on soit entré directement avec le PER et qu'on ait été bien drillés à la HEP par rapport à ça.

Arlette, 3^{ème} année d'insertion.

Les novices sont dans une position exactement symétrique : elles attendent le développement du PER, plus en accord avec la formation reçue à la HEP, pour donner leur pleine mesure :

Parce que je suis un peu, en étant sortie comme ça de la HEP, c'était des vieux trucs les plans-là, et le PEV²⁰ aussi, et je le connaissais pas donc j'ai dû m'en imprégner mais je me disais je vais pas trop m'en imprégner parce qu'on va changer, donc voilà j'étais un peu entre deux, mais c'est pas si mal parce que je vais me donner à fond pour ça et j'ai acquis d'autres choses où je me suis donnée à fond avant le PER, je me dis maintenant, je sais ce que je fais avec les élèves mais après les objectifs ils seront peut-être plus clairs pour moi.

Huguette, 2^{ème} année d'insertion.

Ainsi, les collaborations tendent généralement à exclure les maîtresses anciennes, de manière assez peu réflexive :

On ne l'a pas vraiment proposé aux autres. Par exemple, pour les maths, ma collègue qui est en haut et travaille depuis quinze ans, était motivée à préparer les leçons et les évaluations avec nous. Je lui ai dit qu'il n'y avait pas de problème, qu'elle pouvait préparer tout ça avec nous. On se voit le mercredi après-midi ou le week-end pour travailler, du coup elle était assez motivée. Sinon, c'est vrai qu'on ne l'a jamais vraiment proposé aux autres.

Nadia, 2^{ème} année d'insertion.

Les maîtresses à statut particulier (coach, doyennes)

La collaboration avec les maîtresses non seulement plus chevronnées mais dotées d'un statut particulier est plus ponctuelle, plus liée à des difficultés (avec un élève, un parent) ou à des lacunes (méconnaissance des procédures, etc.). Les novices peuvent aussi recourir à un « coach » pour obtenir un soutien à la fois psychologique et technique face à des élèves en difficultés :

²⁰ Plan d'Etudes Vaudois qui a précédé le Plan d'Etudes Romand

Par exemple, Melle S. m'a aidée avec un enfant avec qui je ne savais plus du tout quoi faire, on a diagnostiqué qu'il avait un trouble, un TDAH plus hyperactivité. C'est vrai qu'il me pompait, pompait beaucoup d'énergie et je ne savais plus, je ne savais plus quoi faire, j'étais toujours en train de le caresser dans le sens du poil pour pas justement le stigmatiser dans ses difficultés. Et puis là, elle m'a vraiment remis des bases pour justement avoir une autre relation avec lui et puis le voir aussi différemment. Et puis après ensuite, dans la classe, j'ai pu mettre les choses en place et puis utiliser d'autres ressources auxquelles je ne pensais pas auparavant. Oui concrètement ça m'aide. Et puis aussi la doyenne par exemple, je l'ai contactée pour un entretien avec la maman de cet enfant avec qui je devais, enfin je voulais proposer un suivi psy et plus pourquoi voir l'infirmière. C'était quelque chose qui me semblait lourd et je me sentais pas très à l'aise, donc c'est vrai que je lui ai fait parvenir le déroulement de l'entretien, voir ce qu'elle en pensait, s'il y avait des choses qu'il fallait que je rajoute, des mots, des phrases un peu toutes faites pour enchaîner, pour pas être trop crue, donc c'est vrai que ça m'a aidée et puis ça m'a donné confiance

Anna, 1^{ère} année d'insertion.

Il existe aussi, dans certains établissements, des dispositifs de mise en commun des problèmes particuliers. Cependant, il s'agit d'une forme de collaboration de crise, qui apporte un soutien en cas de problèmes, mais pas nécessairement dans le travail quotidien.

Ce que je sais qu'il faut que je fasse plus, c'est d'aller me présenter à l'équipe pluridisciplinaire où je me dis, au pire, ils ne me donnent que des idées et puis après je prends la décision. C'est vrai que de ne pas être seule et puis de me morfondre toute seule de qu'est-ce que je vais bien pouvoir lui offrir à cet élève, profiter de ce qu'on nous offre, bien justement dans cet établissement, mais du coup il faut être organisée et s'inscrire un mois ou deux mois avant chaque équipe pluri, il faut inscrire l'enfant, les difficultés etc. Et puis ça c'est une systématique que je n'ai pas, donc c'est ce qui fait que je manque certaines équipes pluri. Et comme tout le monde, on est en fin d'année où les équipes pluri sont pleines, du coup on harcèle la doyenne pour savoir quoi mettre en place. Mais je pense que vraiment profiter de ce qu'on nous offre ici, qui je sais n'est pas la même chose partout, donc profiter de ça quoi.

Laure, 1^{ère} année d'insertion.

Les relations asymétriques ne sont pas propices à la collaboration pour plusieurs raisons : d'une part parce que les anciennes et les novices n'ont pas les mêmes besoins et ce qui est rationnel pour les unes ne l'est pas nécessairement pour les autres. Collaborer pour préparer des matériaux pédagogiques est vécu comme un gain de temps pour les novices et comme une perte de temps pour les anciennes. D'autre part, les différences de cultures professionnelles (notamment la logique du PEV et celle du PER) ne facilitent pas la communication.

Les duos sont des relations difficiles à la fois par définition (une maîtresse chevronnée choisit le temps partiel pour ne pas être trop prise par le travail et profiter de sa disponibilité, cela ne la prédispose pas à venir souvent à l'école pour collaborer) et pour des raisons sociales (différences d'âge, d'ancienneté, de culture professionnelle, territorialité de la salle de classe, « droit de la première arrivée », etc.). Enfin, les personnes dédiées au soutien (coaches et doyennes) sont surtout disponibles pour les situations problématiques (crises ou lacunes) et non pour le travail au quotidien.

4.7 Les relations symétriques : des conditions drastiques

Qu'est-ce qu'un « pair » ou une « paire » ? Est-ce une question d'âge, d'ancienneté, de grade, de proximité géographique, etc. ? Collaborer avec ses paires suppose une série d'intersections avec elles qui rend de fait la collaboration assez exceptionnelle. Il est plus propice d'avoir des âges et des anciennetés similaires, ce qui suppose à la fois une communauté d'intérêts et une culture professionnelle commune, et avoir des horaires compatibles. Mais il faut aussi des « conditions techniques ». Par exemple il vaut mieux enseigner dans le même cycle, au même niveau ou dans le même genre de dispositif :

L'année passée, on se voyait pour préparer le travail, toutes les six semaines à peu près, on faisait des plans de travail. On était les trois en multi âges, donc finalement on avait chacune « le même programme ». C'était riche et intéressant. Maintenant, c'est plus difficile. Il y en a une qui a des quatrièmes années, moi j'ai des troisièmes, et ma collègue a du multi, mais qui finalement navigue entre les deux. Parfois on se retrouve, par exemple pour les potagers en CE, on a préparé des évaluations en commun. On l'a fait pour les deux années séparées, mais on l'a fait ensemble. C'est du matériel qui nous reste pour après. Mais il n'y a rien de planifié et qui soit vraiment régulier...

Axelle, 2^{ème} année d'insertion.

Il faut aussi avoir des affinités professionnelles :

Non, ben le fait qu'on n'ait pas les mêmes exigences fait que quand même, c'est du coup difficile, et puis pour ça je suis têtue, j'ai pas envie de baisser mes exigences... de baisser mes exigences donc voilà. Et puis après elles sont... il y en a une avec qui je pourrais collaborer mais elle est en quatrième année, donc on est toujours décalées, donc ça implique que c'est difficile, enfin c'est plus compliqué. Et puis les autres sont des jeunes mamans qui, enfin, qui ne prennent plus le temps de collaborer. Enfin c'est pas vrai : il y en a une avec qui gentiment je crée des liens avec qui, enfin, on va plutôt... l'année prochaine on va créer un spectacle, enfin plutôt des choses comme ça. On s'est dit qu'on allait se lancer dans deux-trois projets ensemble.

Laure, 3^{ème} année d'insertion.

Et souvent des affinités sociables car le plaisir est un moteur essentiel de la collaboration :

Dans le sens où l'amie avec qui je collabore, je n'aurais pas fait la HEP avec elle ou on aurait été décalé, j'aurais, quoi qu'il arrive, collaboré avec elle, vu qu'on est amies.

Marinette, 2^{ème} année d'insertion.

En pratique, les paires ainsi définies ne se trouvent pas nécessairement dans le bâtiment ni même dans l'établissement de la novice. En fait les novices font la plupart du temps partie d'un réseau d'anciennes de la HEP, au sein duquel elles trouvent tout à la fois proximité d'ancienneté et d'âge, affinités professionnelles et sociabilité, et souvent des collègues qui travaillent dans le même cycle.

D : Alors du matériel aussi c'est vrai. Bon pour le matériel, si je collabore, je collabore surtout avec des collègues avec qui j'ai fait ma formation HEP.

C : Qui ne sont pas dans cet établissement?

D : Qui ne sont pas dans cet établissement, mais qui ont les mêmes degrés que j'ai et avec qui j'ai des liens. Donc c'est peut-être un peu plus facile de collaborer.

C : C'est plus facile de travailler avec eux qu'avec des enseignants plus âgés qui ont d'autres méthodes?

D : Aussi. Et c'est vrai que à la HEP, on a vraiment eu la même manière d'aborder notre enseignement. Donc on prépare les fiches de la même manière, les tests également. C'est peut-être plus facile aussi de travailler à plusieurs, de s'échanger des choses. J'échange aussi du matériel avec des collègues ici, mais généralement c'est une base que je refais, que je retravaille, que je remets à ma sauce. Mais ça reste quand même du matériel que je peux utiliser si jamais. Mais c'est plus de l'aide, des conseils, des informations.

Dalila, 1^{ère} année d'insertion.

Les relations entre anciennes étudiantes de la HEP s'amenuisent avec le temps car le besoin de collaboration se fait moins ressentir et les changements professionnels (de cycle, notamment) séparent quelque peu les novices. Mais ces relations ont fortement aidé à l'insertion.

4.8 Conclusion : des bénéfices et des dangers dans la collaboration ?

La collaboration, surtout celle qui relève de l'activité pédagogique normale et non celle qui n'intervient qu'en cas de crise, est un grand facteur d'enrichissement. Les novices se trouvent insérées dans un réseau d'échange permanent qui constitue en fait une insertion dans le métier. Concrètement, elles élargissent leurs connaissances, apprennent à les structurer, font valoir leurs compétences, notamment en ce qui concerne le nouveau plan d'études et les nouvelles méthodes.

J'ai mes collègues qui m'ont toujours aidée dans ce que je faisais, dans le sens que les compétences, je les avais mais il me manquait la confiance pour vraiment le faire. Et puis c'est vrai que j'ai toujours des collègues qui m'ont dit « Ah mais c'est des super idées, c'est génial ! » Donc je faisais déjà mais je leur montrais toujours avant pour être sûre d'être dans le bon sens, tandis que maintenant je le fais sans... je dirais pas sans avoir leur accord, mais c'est vrai que j'aime toujours bien qu'on me rassure, qu'on me dise que ce soit juste... mais peut-être moins, voilà.

Juliette, 3^{ème} année d'insertion.

Parfois les échanges sont si riches et complets qu'ils intègrent, malgré ce que nous avons écrit plus haut, des anciennes et des novices :

C'est assez rare comme expérience, comme ça, un groupe entre différents établissements. Ouais, c'est rare mais c'est... moi, j'ai beaucoup... j'aime beaucoup être avec ce groupe, cet échange et puis il y en a certains qui sont à deux ans de la retraite et d'autres qui sortent de la HEP mais pas mal d'avis différents et c'est très riche, de se renseigner et d'échanger avec un temps d'expérience et qu'il y en a d'autres qui sortent de la HEP.

Arlette, 3^{ème} année d'insertion.

D'autres novices doivent, malheureusement pour elles, assister à des travaux collaboratifs de loin, car elles ne sont pas insérées dans les réseaux de collaboration pour les raisons que nous avons évoquées plus haut : elles n'enseignent pas dans le même cycle, sont trop éloignées géographiquement, n'ont pas d'horaires compatibles, etc.

Je trouve extrêmement utile et dommage qu'il y en ait si peu. Je peux observer ça de loin, à un autre niveau : en 3-4H, il y a trois classes qui font énormément d'échanges, de

travail commun, d'évaluations communes, de décloisonnement et ça a l'air extrêmement positif. Je suis un peu envieuse et c'est aussi pour ça que je vais faire un changement l'année prochaine. Je trouve que ça marche très bien et qu'il y a une dynamique très positive dans ce que j'observe. Je trouve que chez moi ça stagne un peu. Ça m'a fait envie, je vois qu'ils ont plein d'idées, qu'il y a beaucoup plus de choses qui bougent que sans échanges.

Elisa, 2^{ème} année d'insertion.

Cependant, ces réseaux de collaboration peuvent transformer les écoles en une sorte « d'institutions totales » (Goffman, 1968), étouffantes, contrôlant complètement le travail des novices. A l'opposé de l'individualisme enseignant souvent critiqué, certaines formes de collectivisme peuvent constituer un problème :

C'est donc à N., en 1-2H, je faisais un remplacement d'un congé maternité jusqu'en février, et puis c'était un petit collège où il y avait quatre classes enfantines, deux classes où les maîtresses sont très liées, elles font tout ensemble, elles font leurs vacances ensemble, elles font vraiment tout ensemble et elles travaillent ensemble. Et puis elles sont très fermées à tout le reste du monde, elles pourraient tenir un siège au niveau matériel scolaire qu'elles ont engrangé. C'est un peu caricatural mais elles présentent le même jeu, au même moment, le même jour, le pion à la limite sur la même case dans une classe ou dans l'autre, et c'est dans une de ces deux classes que j'ai remplacé. Donc je pense qu'elles ont un peu profité, cela les arrangeait bien finalement que j'arrive et que je ne sache pas trop, que j'aie pas trop mes idées, parce que du coup elles m'ont un peu modelée en me disant « ben voilà c'est comme ça que ça fonctionne ». Et puis par manque d'expérience et par facilité aussi, j'ai un peu suivi ce modèle jusqu'à Noël et puis après ça a un petit peu changé parce que ça ne me convenait plus trop.

Sabine, 1^{ère} année d'insertion.

Au-delà, dans notre matériau d'enquête, des perspectives poignent sans que nous ayons bien pu les analyser du fait de la mise en œuvre encore embryonnaire du Plan d'Études Romand. Il semble toutefois, un peu selon la logique du code « intégré » décrite il y a bien longtemps par Bernstein (1975), que le caractère flou du PER lui permet de fonctionner comme un instrument de contrôle de l'enseignement car il oblige à la concertation et à s'extraire du colloque singulier avec sa classe. Ainsi que l'a montré Bernstein, un code sériel (très visible) est à la fois contraignant cognitivement mais peu socialement car il permet de travailler seul sans contrôle des pairs. Le code intégré au contraire peu contraignant cognitivement oblige à un fort contrôle social pour résoudre de manière continue son incertitude : c'est ce que l'on appelle la « renormalisation » : les travailleurs sont conduits à se grouper pour produire de la norme locale afin d'interpréter le travail défini au niveau global.

5 L'INSERTION SUBJECTIVE

Bernard André

J'ai énormément de plaisir à enseigner, j'y vais tous les jours avec plaisir, j'apprends tous les jours quelque chose, le fait de travailler avec des êtres humains n'est qu'enrichissant. C'est vraiment un vrai plaisir.

Élisa, 2^{ème} année d'insertion.

5.1 Introduction

Les lignes qui précèdent ont mis en évidence un certain nombre de déterminants de l'insertion : sentiment de compétence, statut de collaboratrice-paire reconnue. Ces éléments confirment, précisent et complètent des résultats obtenus précédemment à partir d'autres sources de données (Losego et al., 2011). Dans cette dernière partie, nous poursuivons l'analyse du corpus de données, en identifiant les éléments que les novices relient explicitement au fait de se sentir enseignante. Nous tenterons une synthèse à partir entre autres de la notion d'investissement subjectif (André, 2013), en mettant en évidence quelques déterminants de ce sentiment d'être « vraiment » une enseignante.

5.2 Trouver son lieu

Le premier élément qui apparaît dans les entretiens emprunte au vocabulaire lié à l'occupation de l'espace. Mais que l'on ne s'y trompe pas, ce vocabulaire, s'il désigne des éléments très concrets des lieux scolaires (voir chapitre 4), décrit aussi métaphoriquement un monde social qui lui est très lié.

Les travaux de Hall (1984) sur la territorialité et l'occupation de l'espace montrent l'importance de cette dimension dans les rapports humains. Si Hall parle de langage silencieux pour désigner les dimensions culturelles du rapport au temps et à l'espace, c'est que ces rapports sont simultanément très présents dans les interactions interpersonnelles et rarement verbalisés et commentés explicitement. Il est donc particulièrement intéressant de se pencher sur les références spatiales clairement exprimées dans les propos des enseignantes interrogées. Et ce que l'on trouve alors c'est que se sentir enseignante, c'est trouver sa place comme telle, et au-delà de la métaphore, c'est littéralement trouver un lieu où l'on se sent bien, que l'on peut aménager, y mettre sa marque et où l'on accueille les élèves « chez soi » :

Je crois que ce qui m'a le plus marquée, ce n'est même pas forcément le jour où les enfants sont entrés en classe, mais c'est les deux semaines avant où j'ai préparé ma rentrée. Et là, c'est la première fois que je me suis vraiment sentie enseignante. Je suis

dedans. Je prépare ma rentrée. J'installe les meubles comme j'ai envie. On peut déplacer les meubles. On peut mettre des classeurs. On peut aménager, mettre [des objets] aux murs.

Micheline, 1^{re} année d'insertion.

En aménageant sa salle de classe, Micheline marque symboliquement son territoire, elle « met du sien » dans son lieu de travail, se l'approprie, ce qui lui permet de se sentir enseignante. Pour Sandra, trouver son lieu, c'est aussi se sentir bien avec les autres « habitants » du lieu, c'est-à-dire construire des liens avec les collègues. Le lieu n'est ainsi pas seulement spatial, il est aussi social, et elle oppose *lieu* et *coin*, ce dernier terme ayant une connotation de repli et d'isolement :

[Se sentir enseignante, c'est] se sentir bien dans le lieu. De se sentir bien avec ses collègues parce que je n'envisage pas le métier en étant seule, dans mon coin, sans pouvoir collaborer.

Sandra, 1^{ère} année d'insertion.

Cette idée d'espace social est aussi exprimée par Georges, pour qui créer son espace, c'est créer des liens :

Je viens de créer mon espace, créer des liens avec les collègues, je n'allais pas repartir tout de suite. Alors je vais encore faire une année avec cette classe-là. On verra l'année prochaine.

Georges, 1^{re} année d'insertion.

Être dans son coin, à l'écart, privée des interactions et des collaborations est ainsi à l'opposé du sentiment d'être une enseignante. Le lieu est donc ouvert sur les autres, et se sentir chez soi permet de rejoindre les collègues : ce n'est pas un repli, mais un tremplin pour collaborer. C'est ce qu'exprime Marinette lorsqu'elle fait état d'un établissement « où chacun est dans son coin » :

Moi, tant que je peux rester là, je me vois assez bien rester là, j'aime beaucoup l'ambiance donc ça [...] c'est vrai que l'ambiance est chouette ici, je m'entends vraiment bien et le fait de collaborer me plaît beaucoup aussi parce qu'on entend quand même des collègues où chacun est dans son coin, voilà... Donc si je peux, oui, si je peux rester là, je pense que je serai contente. Après, pourquoi pas changer peut-être de degré là où il y a des possibilités.

Marinette, 3^{ème} année d'insertion.

Expérimenter un autre degré, un autre contexte, « voyager » professionnellement est rendu possible par le fait d'avoir trouvé son lieu. Arpalice utilise l'expression « faire son trou ». Mais dans ses propos, ce n'est pas tant le repli dans sa cache que le besoin de constance, de prévisibilité, de stabilité dans les relations :

Je n'avais pas envie de le quitter, cet endroit, et j'ai dû parce que c'était un remplacement. Et, maintenant, c'est le moment où je me pose, et je n'ai plus envie de tout le temps rencontrer des nouvelles personnes, devoir me réhabituer et tout, maintenant c'est bon. Maintenant, j'ai l'impression d'avoir fait ma place, entre guillemets mon trou, et je veux y rester !

Arpalice, 3^{ème} année d'insertion.

« Se poser », « s'habituer à tout », « rencontrer de nouvelles personnes », semble lui avoir demandé beaucoup d'énergie. La collaboration est certes une ressource, mais c'est aussi un coût,

ou du moins un investissement à rentabiliser en demeurant au même endroit, du moins pour un certain temps.

5.3 S'investir

Le sentiment d'être une enseignante est fortement lié à la possibilité de s'investir subjectivement. Et nous retrouvons dans les entretiens des novices les quatre déterminants de l'investissement subjectif des enseignants dans leur travail (André, 2013), à savoir :

1. Le sens
2. L'agentivité
3. La reconnaissance
4. La possibilité d'habiter les rôles demandés par la fonction

Nous reprendrons successivement dans les lignes qui suivent ces quatre déterminants. Mais avant, précisons le sens de *déterminant*. Dire que la possibilité de construire du sens dans son activité professionnelle est un déterminant de l'investissement signifie deux choses. La première, la plus évidente certainement, c'est exprimer que l'on s'investit d'autant plus que l'on trouve du sens à son activité. Mais il existe un deuxième sens à la notion d'investissement subjectif : c'est celui d'être investi, au sens de la métaphore militaire : être occupé, ou envahi. Ainsi, la difficulté ou l'impossibilité de construire du sens n'amène pas forcément un désinvestissement de celui qui travaille, mais peut aussi provoquer un surinvestissement de sa part, conduisant parfois à son épuisement. Il est alors envahi par son activité dans laquelle il ne trouve plus de sens, quand ce ne sont pas ses nuits ou son système digestif qui se trouvent investis et perturbés par cet obstacle. Des considérations analogues peuvent être faites à propos des trois autres déterminants. Chacun de ces déterminants caractérise non seulement la présence d'un investissement ou non, mais surtout sa qualité, à savoir si cet investissement va produire du plaisir ou de la souffrance (André, 2011). Regardons comment ce modèle permet de lire deux extraits, tirés des entretiens avec Huguette et Marie-Josée :

Je savais ce que je ne voulais pas. Je savais que je ne voulais pas être éducatrice de la petite enfance. Et puis, j'ai choisi une tout autre voie à la fin du gymnase. J'ai choisi les sciences politiques. Je fais deux ans de sciences politiques. Je les ai réussies, mais je ne me voyais pas dans le quotidien, en me levant le matin... « Est-ce que tu serais heureuse de te lever le matin pour faire ce métier-là ? » [...]. Quelque part, j'ai choisi de m'inscrire à la HEP du fait de ce que j'ai vécu avec ma maman en tant qu'éducatrice. Et puis aussi parce que c'est une autre manière d'influencer le monde, en quelque sorte, de le façonner. Je me sentais plus importante dans mon milieu. Je ne me sentais pas pouvoir maîtriser les choses qui se passent dans la société, l'influencer, toujours pour la rendre plus positive, pour que tout le monde ait sa place. Mais mon petit milieu de classe, c'est aussi, philosophiquement, pourquoi j'ai choisi ça. Alors voilà. J'ai fait deux ans de sciences politiques. Ça m'a bien servi pour la suite, on va dire. Dans la conception de l'éducation et tout ça.

J'ai utilisé le mot « contrôler »²¹, mais ce n'est pas pour contrôler. C'est pour aider, pour subvenir, pour avoir un rôle. Je sentais que tout ce qui se passe en politique, on ne peut tellement pas le maîtriser. J'étais presque trop triste de tout ce qui se passait. Parce qu'on nous révèle plein de choses en sciences politiques. On voit plein de choses après.

²¹ Plus précisément, le mot *maîtriser*. Nda.

Je suis moins sensible maintenant à ce qui se passe dans le monde. Je suis vraiment dans mon milieu.

Huguette, 1^{re} année d'insertion.

Le premier choix, celui des sciences politiques, est contrecarré par deux considérations : la question du sens et l'agentivité d'Huguette, c'est-à-dire la perception qu'elle a de faire advenir les événements désirés. Le sens, ou plutôt son absence, est lié à sa difficulté d'envisager de se lever le matin avec « ce métier-là ». Son agentivité révèle une posture fataliste²² : la prise de conscience des tenants et aboutissants du politique, et l'extrême difficulté d'avoir prise sur ces éléments. Face à cela, son choix de s'investir dans des études à la HEP offre un contraste saisissant : le sens y apparaît en lien avec son histoire personnelle (« du fait de ce que j'ai vécu avec ma maman en tant qu'éducatrice »), répond au désir et à la possibilité de changer le monde en affirmant son agentivité (« une autre manière d'influencer le monde, en quelque sorte, de le façonner »), et enfin lui permet de tenir un rôle : (« C'est pour aider, pour subvenir, pour avoir un rôle »). Si son investissement dans ses premières études devenait difficile, celui dans la HEP se trouve soutenu par le récit qu'elle construit et qu'elle donne à entendre dans l'entretien.

Si l'investissement subjectif lorsqu'il trouve un terrain favorable permet de se sentir enseignante, et confirme le choix professionnel de Marie-Josée, il en est aussi potentiellement un frein, lorsqu'il se montre exigeant :

C: Est-ce que ces premiers mois vous confirment dans votre choix professionnel ?

MJ: Oui. Après, je ne pense pas faire ce métier pendant 20 ans. C'est un métier, comme je le conçois, qui demande beaucoup d'investissement. C'est quelque chose qui prend du temps et de l'énergie. Honnêtement, je ne pense pas que j'aurai l'énergie de le faire comme je le fais maintenant toute ma vie. À un moment donné, je vais arrêter. Je le vois souvent autour de moi, après ce sont les enfants qui en font les frais. Des enseignants qui ne sont pas motivés, qui n'ont plus envie, qui ont perdu la flamme un peu.

C: Donc l'idéal pour vous, c'est avant de travailler dans autre chose et après de travailler encore dans autre chose.

MJ: Voilà. J'estime qu'au moment où ça ne va plus, me motiver ou me parler, ça va forcément avoir des répercussions sur les enfants. Et donc à ce moment-là, je ferai autre chose. Je n'ai pas envie d'avoir le même métier toute ma vie.

Marie-Josée, 1^{re} année d'insertion.

S'investir sans être investie négativement par l'activité, tel est l'enjeu que décrit Marie-Josée dans ses propos. Peut-être fait-elle allusion à son propre vécu scolaire lorsqu'elle évoque ces enseignantes qui ont perdu la flamme ? Toujours est-il qu'elle ne veut pas arriver à cette extrémité. Cela semble être pour elle lié à la question du sens, et cela apparaît dans d'autres entretiens.

La question du sens

Si Rachel se trouve confirmée dans son choix professionnel, c'est d'abord parce qu'elle est « au cœur de la vie ». Et cet aspect fait profondément sens :

²² Des auteurs identifient trois positions relatives à l'agentivité : une posture active caractérisée par la reconnaissance de sa capacité à agir et son engagement, une posture contingente marquée par le conditionnel et la dépendance face aux circonstances, et une posture fataliste où la capacité d'action est niée (Saint-Georges de, 2005; R. Scollon, 1998; S. Scollon & Scollon, 2000).

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 où on peut se spécialiser dans quelque chose, mais du fait qu'on n'est pas dans des relations humaines, on ne va pas forcément apprendre beaucoup sur la vie, sur les gens ou comme ça. 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.

Rachel, 1^{ère} année d'insertion.

Apprendre sur la vie, sur les gens se trouve être un moteur dans ses intérêts, de même que pour Élixa :

Je ne sais pas, tout est possible. En tout cas, toujours enseignante, à quel niveau, je n'en sais rien, mais j'ai énormément de plaisir à enseigner, j'y vais tous les jours avec plaisir, j'apprends tous les jours quelque chose, le fait de travailler avec des êtres humains n'est qu'enrichissant. C'est vraiment un vrai plaisir. Dans cinq ans, je serai certainement meilleure enseignante qu'aujourd'hui, parce que j'aurai certainement beaucoup appris, j'aurais pris aussi une certaine tranquillité, j'aurais pris mes distances aussi, donc je pense que ce sera ça de gagné. Je vois ça très positivement. Mais pas forcément au même niveau, on voit ça après deux ans. Je ne suis pas certaine de garder le même cycle à vie.

Élixa, 2^{ème} année d'insertion.

L'enseignement apparaît comme l'activité qui est au cœur de la vie, des relations humaines, et qui de plus permet de constamment apprendre, et donc de se développer. C'est ce qui fait sens pour ces deux interlocutrices, ce qui les meut pour s'engager et s'investir, et qui en retour les fait se sentir enseignantes.

Les propos tenus la troisième année ne varient pas.

Ben oui, j'ai l'impression d'avoir fait pas mal de progrès en ces trois années. Et je pense qu'il n'y aura pas autant, dans les trois prochaines années, ils ne seront pas aussi grands que durant ces trois premières. Et j'ai la sensation d'avoir bien choisi mon métier, aussi... Je vois que c'est vraiment quelque chose où je peux faire tout ce que j'aime, enfin moi j'avais un petit côté artistique, j'aurais peut-être dû me lancer dans l'artistique, mais, en fait, dans ce métier-là, je trouve qu'il y a quand même beaucoup. En même temps, c'est super varié et je vois qu'on peut facilement concilier sa vie de famille avec ce métier-là. Donc c'est vraiment quelque chose qui me convient bien.

Rachel, 3^{ème} année d'insertion.

A contrario, lorsque le sens fait défaut même partiellement, l'engagement est questionné, du moins dans la durée. Alors que d'autres soulignaient la variété des situations d'enseignement et la continuelle nouveauté, ou voyaient dans la dimension relationnelle le sens de leur engagement, pour Jeannette, c'est un peu le contraire ; c'est à la fois sa perception de l'enseignement et sa construction du sens qui suscitent un questionnement sur sa carrière à plus long terme :

Bon, je peux dire que malgré tous les points positifs que j'ai pu relever, il y a une certaine monotonie. C'est vrai que c'est un métier où il y a tout le temps des nouveautés, etc. Ce n'est jamais deux situations pareilles, mais en même temps, c'est monot... je ne sais pas, je trouve que c'est monotone, quelque part. Sinon je trouve que, enfin pour moi, je trouve que c'est un métier qui est un petit peu trop dans le

relationnel, quand même. C'est 100% relationnel. C'est pour ça qu'on fait des choses à la maison et en dehors, et c'est vrai que je ne me vois peut-être pas faire ça toute ma vie.

Jeannette, 3^{ème} année d'insertion.

Si chacun des extraits cités ne mentionnaient pas la question du sens, celle-ci apparaissait en filigrane, au travers d'expressions comme « aider », « 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). Et la conséquence de cette adéquation entre la réalité perçue et les aspirations personnelles crée le ressenti exprimé par « j'aime bien » (Rachel), « j'ai énormément de plaisir » (Élisa). 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).

L'agentivité

La question de l'agentivité, au sens de « représentation qu'ont les agents de leur capacité à agir pour faire advenir les événements souhaités » (Bronckart, 2004, p. 96), apparaît clairement dans les entretiens menés, en rapport avec le sentiment de se sentir enseignante. C'est le cas lorsqu'Anna constate en fin de journée l'étendue de son activité, et sa capacité à anticiper les événements (« il y a tellement d'aspects qu'il faut penser ») :

Là, vraiment, je me sens dans le métier. Des fois j'adore rentrer le soir et puis me dire : « Woaw, c'est passionnant ce métier, c'est incroyable ». Oui, il y a tellement d'aspects qu'il faut penser, oui je trouve ça vraiment génial. Parfois c'est un peu plus dur selon comment la journée a été ou selon la période, mais dans l'ensemble, j'ai connu des hauts et des bas, et je me dis voilà, c'est ça. J'espère que je ne vais pas travailler tout le temps aussi tard, que je vais trouver une façon de... Je me dis que la première année c'est normal, je veux que tout soit parfait. J'essaie de lâcher prise, ça ce n'est pas encore évident, ça va mieux qu'au début, on va dire.

Anna, 1^{ère} année d'insertion.

Si les propos d'Axelle vont dans la même direction, en manifestant clairement une position active où elle reconnaît les effets désirables de son activité, elle exprime aussi le chemin qui lui reste à parcourir : elle se trouve encore « apprentie ».

Oui j'ai l'impression d'être une enseignante, en même temps j'ai l'impression d'être une apprentie. 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. En même temps je me rends compte de toutes les choses qui font partie du métier d'enseignant, toutes les choses qui ne se passent pas comme on veut au quotidien, enfin toutes ces choses qui prennent plus de temps, toutes ces choses qui se passent autrement parce qu'on prend ce que les élèves amènent, alors à ce niveau-là, non je ne me sens pas enseignante, je me sens apprentie, je me sens apprendre à manipuler avec une espèce de..., je ne sais pas, quelque chose de très flexible que j'ai dans les mains. Maintenant oui, je leur apprend le français, je leur apprend à lire, je leur apprend à compter, etc., et à ce niveau-là, oui je suis une enseignante, mais... Enfin j'essaie. Quand je leur demande, de se taire parce qu'on veut écouter quelque chose, parce qu'il y a tout d'un coup quelque chose de super important, puis qu'ils le font et puis que ça marche, puis qu'il y a quelque chose d'important, ces moments-là font que je me sens enseignante, parce que je sens qu'ils prennent, parce que je sens qu'il y a quelque chose qui se passe, pas pour tous, et puis ça

c'est une difficulté parce qu'il y en a avec qui ça ne se passe pas comme ça ou pas dans un idéal. Mais après je me sens enseignante dans ces petits moments-là, des petits moments magiques où je sens qu'il y a quelque chose qui se passe, au niveau de l'apprentissage, quand un enfant est capable de me dire quand je lui dis « dans 150 combien est-ce qu'il y a des dizaines ? », et puis spontanément, il peut me dire dans 150, il y a 15 dizaines, et moi je me dis « ah ben tiens, il y a quelque chose qui s'est passé, il a compris ». Dans ces moments-là, oui je me sens enseignante.

Axelle, 1^{ère} année d'insertion.

Quand « il y a quelque chose qui s'est passé », sous-entendu : quand elle peut constater un apprentissage, c'est-à-dire lorsqu'elle peut se décrire comme agente du changement, de l'appropriation de savoirs, alors elle se sent enseignante. La proposition contraposée se vérifie aussi dans les entretiens. Lorsque la prise sur le réel fait défaut, lorsque les événements souhaités peinent à se faire constater, alors le sentiment d'être enseignante est freiné :

C : Est-ce que vous avez actuellement le sentiment d'être vraiment enseignante ?

L : Non, non. Non, dans le sens où il y a encore beaucoup de choses que je ne maîtrise pas. Peut-être qu'en fin de deuxième année, j'aurais plus ce sentiment parce que je verrais vraiment où j'ai amené mes élèves. Qu'en fin de première année, en plus moi je n'ai que les mathématiques avec ces élèves, donc c'est pas comme le français, où on voit vraiment une évolution, là en mathématiques, on voit que ça va bien ou on voit que ça ne va pas, mais je trouve difficile de voir l'évolution. Donc je ne me sens pas encore enseignante, compétente, qui a sa place en tant qu'enseignante. Et puis le CIF, la difficulté c'est que évidemment, c'est là où on met tous ceux qui ont tellement de difficultés qu'on sait plus trop où les mettre, et du coup c'est peu valorisant parce qu'on arrive en fin de première, en fin de deuxième suivant lesquels, et puis il y a tellement de difficultés qu'on ne sait pas très bien où les mettre, et du coup de remise en question si on a fait vraiment ce qu'il fallait faire. Je pense que dans sa première année, on ne peut pas tout réussir, j'en suis même convaincue, qu'on fait des bourdes quoi, on ne va pas assez loin dans beaucoup de choses, on oublie certains sujets, et puis forcément du coup, je ne me considère pas comme enseignante à part entière.

Laure, 1^{ère} année d'insertion.

La perception de Nadia est plus en nuance. Elle commence par ne pas se reconnaître comme enseignante, pour, au fil de son propos, prendre conscience du sentiment contraire, en distinguant le chemin parcouru de celui qui reste à parcourir :

C : Avez-vous actuellement le sentiment d'être vraiment une enseignante ?

N : Non ! Non parce que c'est en expérimentant que j'ai l'impression que j'apprends énormément en fait. Des fois je prépare mon matériel, j'expérimente, et puis je vois que ça s'est mal passé. En fait je me pose tout le temps des questions, je dois tout le temps me remettre en question, je dois tout le temps remettre en question mon matériel. Donc je pense que même plus tard on le fera, mais c'est vrai que pour le moment, oui 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, 1^{ère} année d'insertion.

Cette progression est aussi thématifiée par Anna, mais de manière différente, là où Nadia voyait celle qui restait à vivre, Anna y voit le champ même de son agentivité. En constatant qu'elle est

capable de tirer parti de ses erreurs, de s'améliorer constamment, elle ressent une « grande satisfaction », alors même que son statut fragilise son identité :

Alors... Je ne sais pas si je dois me positionner en tant qu'enseignante ou en tant que remplaçante, c'est vraiment entre deux quoi. Je sais que dans ma classe, je pourrais faire plus de choses, mais je me dis voilà, j'essaie de faire au mieux, je donne avec le cœur, mais je sais qu'il y a des choses où je me sens encore remplaçante. Donc je ne sais pas, les satisfactions, c'est que j'ai pu expérimenter tout ce que j'avais envie d'expérimenter, que des fois que je me suis plantée, mais ce n'est pas grave, on remet ça. C'est une grande satisfaction de pouvoir s'améliorer de semaine en semaine. Maintenant mon insatisfaction vient essentiellement de ma collègue. J'aurais aimé plus d'échanges, plus de rencontres, puis pour elle aussi, plus qu'elle s'intéresse à moi, qu'elle m'accompagne un petit peu. Là j'ai l'impression que pour elle, elle a son enfant, « c'est tellement difficile de s'organiser, donc tu fais tes trucs, je fais mes trucs » et c'est vraiment minimum de rencontres, et je trouve ça très dommage.

Anna, 1^{ère} année d'insertion.

Un autre aspect de l'agentivité apparaît au travers des propos tenus sur l'autonomie et la responsabilité. En effet, se sentir agente implique de pouvoir s'attribuer les décisions pour pouvoir assumer les conséquences :

Je n'ai plus quelqu'un derrière qui me dit ce qu'il faut faire. C'est moi qui prends toutes les décisions. Si j'ai envie de faire cette fiche-là parce qu'elle me plaît, je la fais. Si ça ne marche pas tant pis, je sais que je dois faire différemment. Mais il n'y a plus quelqu'un qui est tout le temps là pour me dire « Là, tu aurais dû faire comme ça », à m'observer au fond de la classe.

Pendant tout l'été et je me suis dit : « je ne suis pas stagiaire, je suis maîtresse. Il faut que je le sois en tant que telle quand j'arrive en classe le premier lundi de la rentrée ». Et puis, c'est ce qui s'est plus ou moins passé. Après, je pense que ça a mis un peu plus de temps, jusqu'aux vacances d'octobre. Au début, ce qui était bizarre justement, c'est qu'il n'y ait plus personne au fond de la classe et qu'à la fin de la journée, je n'ai plus le retour sur ce qui a été, ce qui n'a pas été. Et à ce moment-là, c'est moi qui dois me dire : « Ça, c'est super » ou « Ça, ça n'a pas du tout été : Pourquoi ? »

Arpalice, 1^{ère} année d'insertion.

Ce n'est pas le cas pour Marie-Josée, qui travaille en duo, c'est-à-dire qui partage l'enseignement donné dans sa classe avec une autre enseignante qui prend en charge tous les aspects administratifs :

C : Est-ce que vous avez actuellement le sentiment d'être vraiment enseignante ?

M-J : Non, je pense que j'aurai vraiment ce sentiment quand j'aurai vraiment ma classe. Maintenant... j'ai l'impression que je suis enseignante, mais je ne peux pas dire que je suis une enseignante épanouie, dans le sens que ce que je fais ce ne sont pas forcément des projets comme j'aimerais les mener. Je n'ai pas un suivi continu comme je ne les vois qu'une fois par semaine. C'est toujours des petites choses. Donc il y a quand même ce côté un peu frustrant. Mais j'en tire aussi beaucoup de choses positives.

Mais c'est pour ça que je n'ai pas le sentiment d'être une enseignante à part entière dans le sens que je n'ai pas à gérer tout ce qui est administratif de A à Z. Au niveau de la présence avec les élèves, de la présence avec les parents et les collègues, ça, il n'y a pas de problème. Il me manque maintenant le côté administratif. Des réquisitions pour du matériel, je ne l'ai jamais fait de ma vie. Je ne sais pas comment ça se passe.

Marie-Josée, 1^{ère} année d'insertion.

Il est intéressant de noter que la part de l'activité qui est soustraite à son contrôle, à savoir « tout ce qui est administratif », n'est généralement pas la part la plus valorisée dans les discours des enseignants. L'administratif s'oppose le plus souvent au pédagogique, et est perçu davantage comme une contrainte externe, éloignée du cœur du métier. Mais pour Marie-Josée, percevoir qu'une part de l'activité enseignante lui échappe devient un obstacle pour se sentir enseignante, d'autant plus qu'elle ignore même ce qui se cache derrière ce qui lui est enlevé : « Des réquisitions pour du matériel, je ne l'ai jamais fait de ma vie. Je ne sais pas comment ça se passe ». C'est une incertitude qui menace son agentivité future : le moment venu, saura-t-elle faire ce geste professionnel ?

Dernier élément que nous voulons examiner, la différence de perception du travail entre les stages et le noviciat :

C: Pourquoi? Qu'est-ce qui vous fait dire que vous êtes enseignant? Qu'est-ce qui est fondamental pour vous?

R: Parce que je travaille en fait.

C: D'accord. Le fait de travailler.

R: Le fait de travailler, le fait d'être en classe, le fait de faire ce métier. Parce que quand on est en stage ici à la HEP, on est enseignant-stagiaire un moment, après on est étudiant, mais on n'est jamais vraiment enseignant.

C: Donc c'est la responsabilité en fait.

R: C'est la responsabilité exactement. Quand tout à coup la cloche sonne, les enfants partent, je suis tout seul en classe, je prends mon travail, je commence à avancer et puis je fais. Tandis qu'avant, on a toujours une personne derrière pour demander et pour dire si ce que je fais est juste. Là, on est seul. On n'est pas tout à fait seul, mais on se sent responsable.

Robert, 1^{ère} année d'insertion.

Ce que dit Robert, c'est que l'activité dans les stages, ce n'est pas « le travail ». Deux éléments, énoncés par Robert, concourent à cette perception. Le premier est relatif à l'aller-retour continu entre l'identité étudiante à celle d'enseignant-stagiaire, propre à une formation en alternance. Ce déplacement fréquent rappelle à chaque instant que l'on n'est pas vraiment dans le métier, que l'on est seulement « de passage ». L'alternance devient intermittence, qui empêche de s'installer dans le métier.

Le second élément apparaît dans sa description avant-après : « Quand tout à coup la cloche sonne, les enfants partent, je suis tout seul en classe, je prends mon travail, je commence à avancer et puis je fais. Tandis qu'avant, on a toujours une personne derrière pour demander et pour dire si ce que je fais est juste ». Autrement dit, ce qui change fondamentalement, c'est le destinataire de l'activité. Dans le stage, ce destinataire est le praticien formateur. C'est lui qui normalise la tâche et l'évalue ; c'est sur lui que repose l'attention de l'étudiant en stage, dans une relation de dépendance qui peut parfois être très forte, d'autant plus que c'est lui qui octroie la validation du stage... Après, c'est-à-dire une fois enseignant, ce sont les élèves qui deviennent les nouveaux destinataires de l'activité de Robert. Et en conséquence « quand la cloche sonne, je suis ..., je prends..., je commence... et puis je fais ». Les enfants sont partis, mais néanmoins ils restent très présents comme destinataires, et cette présence permet à Robert de dire « je » à quatre reprises comme enseignant.

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 au travers de leurs actes et de leurs propos.

C : Est-ce que vous pouvez me raconter une expérience au cours de laquelle vous vous êtes vraiment sentie bien dans votre école ?

M-J : Je dirais, et il y a peut-être 3 semaines, les collègues m'ont demandé de venir présenter mon mémoire qui était sur les alternatives au redoublement, basé sur les représentations des enseignants vaudois. Elles m'ont demandé de venir présenter ça justement une suite par rapport à la conférence que la cheffe de Département avait donnée parce que notre mémoire allait un peu dans le sens de ce projet de loi. Aussi dans ce programme équité, savoir ce qu'elles pouvaient mettre sur pied pour venir en aide aux enfants qui avaient plus de difficultés. C'était vraiment dans une idée d'avancer et d'ouverture d'esprit. Ça j'ai trouvé chouette qu'elles fassent appel à moi. Au début, j'étais un peu gênée. Ça fait un peu la nouvelle qui étale sa science. J'ai dit « c'est vraiment si vous le voulez » et elles m'ont dit oui. Ça a amené un débat qui était plutôt conversation.

C : C'était sous quelle forme? C'était une conférence que vous avez faite?

M-J : C'était en salle des maîtres. Il y avait tous les enseignants de l'établissement scolaire qui étaient là. J'ai présenté mon mémoire. Et après sous forme de discussion. Il y a eu des questions. Au début, j'appréhendais un petit peu parce que dans le mémoire, il y a des choses qui sont ressorties qui n'étaient pas très agréables pour les enseignants qui enseignent depuis 30 ans de la même façon, qui font tout le temps les évaluations de la même façon, qui ne se remettent pas en question. Le fondement de notre mémoire, c'était justement la remise en question de l'enseignant. Et après j'avais peur qu'elles me mettent dans une catégorie de nouvelle qui veut faire changer les choses, qui veut tout chambouler. Mais ça c'est très bien passé. C'était chouette. Ça j'ai trouvé vraiment agréable, parce que c'était bien.

Marie-Josée, 1^{ère} année d'insertion.

C : Est-ce que vous vous sentez reconnue par vos collègues comme membre de l'équipe pédagogique à part entière?

M : Oui.

C : Ou est-ce que vous êtes toujours la petite nouvelle?

M : Non. Non, je suis reconnue. Bon... ce n'est pas à moi qu'on va venir demander des conseils. Mais quand elles parlent à la salle des maîtres de situations difficiles ou comme ça, on donne chacun notre avis. Des fois, elles me demandent « Et puis toi, qu'est-ce que tu en penses ? ». J'ai même une fois la collègue du dessous qui est venue me demander... il y avait un mot d'une maman et elle me demandait ce que j'en pensais, comment elle devait répondre et tout ça. Ça m'a fait plaisir. Je ne suis pas que la nouvelle qui ne sait rien.

Marinette, 1^{ère} année d'insertion.

Être reconnue comme paire au travers d'un conseil demandé dans une situation délicate apparaît comme une expérience initiatique : « Il y a même une fois... ». Ce n'est pas « Il était une fois... » qui renvoie dans un ailleurs et dans un autre temps un événement extérieur, mais un passage, daté, situé, qui marque un *avant* et un *après* : « je ne suis pas la nouvelle qui ne sait rien ». Ce message ne peut venir que de l'extérieur, ici du collectif professionnel. C'est lui seul qui peut reconnaître, adouber en quelque sorte la novice en son sein. Cela n'est pas le fait d'une déclaration solennelle, mais au travers de gestes professionnels qui deviennent signes de reconnaissance et autorise la novice à se sentir partie du collectif, à se sentir enseignante. C'est aussi ce qu'exprime très clairement Dalila, à la fin de sa troisième année d'insertion :

C : Donc vous vous sentez insérée aujourd'hui ?

D : Complètement.

C : Qu'est-ce que, qu'est-ce qui vous fait dire ça ? C'est quoi « être inséré » pour vous ?

D : Ben c'est que tous les gens que je côtoie posent sur moi un regard professionnel... Les contacts que je peux avoir avec les élèves, les collègues, les parents...

C : Vous êtes reconnue quoi ?

D : Voilà, 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... Enfin je suis compétente, donc ... Voilà.

C : Qu'est-ce qui explique ça d'après vous ? Enfin, qu'est-ce qui dans votre parcours fait que finalement vous êtes bien insérée, malgré cette deuxième année un peu difficile ?

D : Est-ce que ça vient que de moi ou les autres aussi qui font que, voilà, comment dire ça... ils reconnaissent les compétences que je peux avoir, en travaillant avec moi ? Ils 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, 3^{ème} année d'insertion.

Si les collègues jouent ce rôle important permettant de se reconnaître comme enseignante, Dalila mentionne aussi qu'elle va chercher dans le regard des élèves et des parents de quoi nourrir son sentiment d'insertion. Cette recherche de reconnaissance, ou du moins d'approbation, ne semble pas une situation isolée. D'autres s'y essaient aussi, avec des résultats contrastés :

On sent quand même ce regard des parents qui se disent « Ah, c'est une jeune enseignante », donc jeune, je sais pas s'ils pensent incompétente forcément mais il y en a quand même.

Georgette, 2^{ème} année d'insertion.

Les parents c'est encore un peu difficile parce que justement je suis jeune, et ils pensent que je ne suis pas capable de mener à bien leurs enfants en secondaire en fait.

Arpalice, 3^{ème} année d'insertion.

Même eux me remercient pour tout le travail, le fait d'avoir quand même des remerciements, on se dit qu'on n'a quand même fait du bon travail et quelque chose en retour.

Arlette, 2^{ème} année d'insertion.

Comme là, il y avait aussi une maman qui m'a mis un mot, ça m'avait impressionnée : merci d'avoir pris la responsabilité de partir en camp quand on sait les soucis ou les problèmes que ça peut engendrer, ou quelque chose comme ça, ça m'avait vraiment touchée, parce que c'est vrai que, voilà, ils sont pas toujours reconnaissants ou ... ouais, ils se rendent pas forcément compte, aussi de ce que c'est donc... Non, là c'est des parents chouettes !

Marinette, 3^{ème} année d'insertion.

Enfin, lorsque la reconnaissance vient de la hiérarchie :

C : Qu'est-ce qui contribue à ce que vous vous sentiez à l'aise dans l'établissement?

A : Le simple fait ce par exemple quand la doyenne est venue et m'a envoyé ses notes en me disant que ça s'était bien passé : « On est content, super », ça, ça fait qu'on est à l'aise. Quand le directeur me dit : « Je suis content de vous. L'année prochaine, vous gardez ce poste. Je regarde si je peux vous trouver quelques périodes en plus », ça me fait me sentir à l'aise, parce que je me dis que c'est bien.

Augustine, 1^{ère} année d'insertion.

Mais cette reconnaissance par autrui, nécessaire pour habiter son activité professionnelle, n'est pas seulement vécue sur le mode passif, c'est-à-dire dans l'attente d'une réalisation qui échapperait à tout contrôle. Il s'agit de donner activement des gages de respect du genre professionnel, en cherchant à satisfaire les attentes réelles ou supposées des collègues :

Ce qui est gênant, c'est... On est plus ou moins tolérant au bruit. Mais moi, c'est plus le regard extérieur, c'est plus le fait que si je sors dans le corridor et puis qu'ils font trop de bruit, et puis que les autres enseignants vont se dire « Non, mais, elle ne sait pas les gérer » ou comme ça. Parce que j'ai l'impression qu'entre enseignants, on est beaucoup à regarder plus... Des fois, on se dit qu'on est bon enseignant quand on est très..., quand ils ne font pas les fous. Une enseignante très cadrante, ça c'est un peu l'image de la bonne enseignante, quoi. C'est plus ça qui me gêne. Des fois j'ai l'impression que je veux plus d'autorité parce que j'ai peur que ce soit mal vu que pour le bien de la classe. Parce que des fois, ça va en fait, ils travaillent, mais ils font du bruit. Enfin voilà, je ne sais pas trop comment expliquer ça.

Rachel, 1^{ère} année d'insertion.

L'expression de Rachel est heurtée. Elle hésite, cherche ses mots, interrompt ses phrases. Elle le dit elle-même : « Enfin voilà, je ne sais pas trop comment expliquer ça ». Qu'est-ce donc qui est difficile à exprimer ? Reprenons la notion de destinataire de l'activité, que nous avons mobilisée dans la partie sur l'agentivité. Ce que Rachel exprime, c'est que son activité a clairement deux destinataires. Il y a certes la classe : elle cherche à ce que les choses se passent bien, à ce que les élèves soient actifs dans leurs apprentissages. Mais il y a aussi ses collègues, dont dépend sa reconnaissance en tant que paire. Et dans ce double adressage, il y a parfois un arbitrage malaisé à faire. C'est cela qui est difficile à dire, parce que cela est difficile à penser.

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.

Le rôle

Enseigner nécessite la capacité à entrer dans plusieurs rôles, à y adhérer et les interpréter de manière crédible (André, 2013). Par rôle, nous entendons, à la suite de Goffman, la manière dont chacun présente son activité et oriente l'impression qu'elle produit, mais aussi l'adhésion aux cadres qui déterminent ce que l'on peut ou non se permettre dans les interactions (Goffman, 1973). Ainsi, l'enseignant passe alternativement du rôle de soutien à celui de maintien de l'ordre, d'enseignant à celui d'évaluateur et d'orienteur, d'agent de la bureaucratie scolaire à organisateur d'activités hors-classe par exemple. Cela implique de développer un répertoire assez large, de manière à pouvoir « se glisser » dans ses différents rôles lorsqu'ils sont sollicités par l'action en cours. Un des marqueurs permettant d'identifier l'adhésion au rôle est le sentiment d'être à l'aise (Kaufmann, 1995). Ce sentiment est celui que rapportent par exemple Nadia, Dalila et Augustine :

C : Est-ce que vous vous avez l'impression que vos collègues vous considèrent, vous reconnaissent différemment aujourd'hui d'il y a une année ?

N : Je me sens beaucoup plus à l'aise avec elles, j'ai l'impression qu'elles sont aussi à l'aise avec moi. Celles que je ne voyais justement pas ou très peu l'année passée, j'ai l'impression que notre feeling a changé en une année. Ça passe beaucoup mieux, on s'entend beaucoup mieux aussi, on parle plus. Je dirais qu'il y a quand même un petit changement.

C : Le fait que ce soit votre deuxième année d'expérience ?

N : L'année passée, on ne me posait pas tellement de questions quand il y avait des choses au niveau administratif, ou même en ce qui concerne l'établissement. Cette année, il y a des nouvelles, elles me posent des questions. Ça fait plaisir de pouvoir y répondre. Quand il y a des stagiaires aussi, elles viennent souvent me poser des questions et on sait y répondre. Tandis que l'année passée c'était... (soupir) voilà.

Nadia, 2^{ème} année d'insertion.

C : Qu'est-ce que vous portez comme regard sur les trois années que vous avez vécues ? Enfin, comment vous êtes-vous vue évoluer ? Notamment, vous m'avez dit la première année que notamment vous n'étiez pas tout à fait sûre de vouloir faire enseignante ; enfin vous vous posiez des questions.

D : Oui, 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, 3^{ème} année d'insertion.

Cette année je ne suis pas encore très très à l'aise avec mon programme de maths. Mais ça typiquement, il faut le temps aussi pour... Le français ça va, parce que j'ai bien essayé de préparer cet été. J'ai essayé de voir où je vais, comment je vais. Mais les maths, je ne suis pas encore très à l'aise. Mais je pense qu'une fois que j'aurais fait deux, trois fois le programme... Peut-être avec les parents aussi... Je me sens tout à fait à l'aise avec les parents. J'ai des parents très gentils. Même la maman qui est venue la première fois, c'est une maman adorable. Mais je pense que quand j'aurai 10 ans de plus... Ils ne me le font pas ressentir, mais j'imagine bien qu'ils doivent quand même se dire « C'est une

jeune maîtresse, une nouvelle maîtresse... Elle n'a peut-être pas beaucoup d'expérience ». J'ai peut-être moins de poids quand je dis quelque chose que ma collègue qui a 30 ans d'expérience. Mais ça, c'est une idée que je me fais, je n'en sais rien, en fait. Mais c'est normal en même temps, j'ai envie de dire.

Augustine, 1^{ère} année d'insertion.

Certes, pour Augustine, être à l'aise avec son programme de mathématiques relève d'une connaissance dudit programme, de l'identification de repères pour gérer la progression et les enchaînements, et baliser les chausse-trappes. Mais on ne saurait rabattre sur cette seule dimension son manque d'aisance sans amputer son activité d'une perspective importante, à savoir justement d'incarner les rôles mobilisés par l'enseignement des maths. Augustine met bien en évidence cette autre dimension : entrer dans le rôle de l'enseignante avertie, compétente, qui inspire confiance. C'est exactement ce dont parlait le sociologue Goffman en nommant le fait d'orienter l'impression que l'on produit, à défaut de se prévaloir effectivement d'un nombre respectable d'années de pratique. Toujours en relation avec les parents, Laure parle de crédibilité : cela rejoint le vocabulaire de l'acteur, qui effectivement doit entrer dans le rôle de manière crédible.

C : Et pour vous, se sentir inséré, ça veut dire quoi ?

L : 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. J'ose davantage faire des propositions, demander, ce que je ne pouvais pas au début, en fait. Donc c'est vrai que je me sens insérée en tant que professionnelle de l'enseignement, oui.

Laure, 3^{ème} année d'insertion

C'est cette crédibilité qui est source de légitimité d'interlocutrice par rapport à sa directrice. Une autre dimension, étonnante à la première lecture, se trouve dans le propos d'Élisa :

C : Est-ce que vous avez actuellement le sentiment d'être vraiment enseignante ?

E : Oui, totalement, absolument. Oui je me sens tout à fait responsable de mes élèves, je suis inquiète pour eux pour les ECR²³. Je vois qui progresse, qui ne progresse pas, je trouve dommage pour certains élèves qui ne se donnent pas la peine de progresser pour l'année prochaine, je sens qu'ils auront de la peine l'année prochaine, donc cela m'inquiète. Donc oui, je me sens complètement enseignante.

Élisa, 1^{ère} année d'insertion.

Se sentir inquiète est ce qui la fait se sentir enseignante. Cette inquiétude est donc vécue comme une marque de professionnalité, parce qu'elle permet de se sentir une enseignante qui connaît le système et sait ce qui attend les élèves d'une part, et qui assume sa responsabilité et les limites de son action d'autre part.

Georges met bien en évidence simultanément un travail de fond, continu, qui lui a permis d'entrer dans les rôles attendus, et des expériences ponctuelles qui marquent des paliers, en faisant prendre conscience de ce qui est en jeu sur ce chemin, comme la rencontre collective avec les parents de ses élèves :

²³ Une liste des acronymes utilisés figure en annexe.

C : Si je vais maintenant plus du côté du métier, le fait d'être enseignant, est-ce que vous avez l'impression d'être vraiment enseignant? Et puis qu'est-ce qui vous fait dire « voilà je suis enseignant »?

G : Des grandes et des petites choses...Il y a tout. Il y a le statut maintenant. Le fait qu'on arrive, qu'on va travailler. 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. Le travail qu'on fait de manière concrète, l'organisation, les échanges avec les enfants, avec les collègues qui font que finalement, un peu comme je vous ai dit au début, on se laisse prendre par le rythme. On est obligé finalement. C'est comme un marathon comme disait une de mes collègues. C'est régulier, mais c'est quand même long. Je ne me suis pas dit : « Ah maintenant, il faut que je prenne mes responsabilités. Je dois faire comme ça ou comme ça ». Les choses sont venues. Ce sont toutes ces petites choses qui font que je suis rentré dans la profession de manière assez... C'est venu tout seul. Je n'ai pas le besoin de faire un grand travail dans ma tête. Je crois finalement que les derniers stages, le fait aussi qu'on nous laisse beaucoup de liberté... Non pas que l'on pouvait faire ce qu'on voulait, mais le fait que c'est à nous de prendre la classe, de gérer les choses, surtout dans une profession comme ça où on doit s'adapter finalement à chaque moment, à chaque petite chose. Le statut s'est fait depuis que j'ai signé mon contrat et que je suis arrivé dans l'établissement. Les gens, la directrice, d'autres collègues que je connaissais déjà m'ont présenté en tant que nouvel enseignant. Il y a eu aussi la réunion avec les parents. On devait se présenter en tant qu'enseignant et j'étais seul, puisque je suis à 100 %. C'était aussi quelque chose de difficile à apprendre. C'est juste par rapport à ses paroles quand on me présentait. Je me suis dit que je n'étais plus stagiaire ou étudiant, mais que j'avais mes propres responsabilités. Mais autrement, le travail, ça s'est fait vraiment régulièrement.

Georges, 1^{ère} année d'insertion.

Ce travail qui s'est fait régulièrement, c'est celui de la construction d'une identité professionnelle, d'une intégration dans un collectif de travail, d'une appropriation des codes, des us, des coutumes et des habiletés nécessaires à l'exercice de la fonction. Autrement dit, c'est investir un champ professionnel autant que s'investir subjectivement dans un lieu, une équipe, des relations, des rôles. Et lorsque l'environnement valide cet investissement, alors le sentiment d'être enseignante, d'être insérée, apparaît et nourri à son tour l'investissement.

5.4 S'investir avec mesure

Cet investissement ne peut pas être sans mesure. Il y a une vie en dehors du travail, et très rapidement dans les propos des enseignantes interrogées apparaît l'idée de limite. Pour rester engagée, il s'agit aussi de rester déagée, de poser des frontières :

Alors je pense que je vais continuer à m'investir dans mon travail, mais moins... Comment expliquer ? Faire en sorte que cela ait moins d'impact psychologique, dans le sens que... Davantage coupé du moment que... Voilà, je travaille... et c'est aussi pour ça que j'ai décidé de travailler à l'école ; et à partir du moment où je pars de l'école, j'entre dans la vie familiale et je m'occupe de ma famille. Et de davantage séparer les deux, ce que je ne faisais pas suffisamment avant, vu que j'amenais tous les problèmes de l'école à la maison, et on mélange un petit peu les deux. Tandis que là, voilà, je vais essayer de davantage couper entre... enfin, faire la part des choses.

Arlette, 3^{ème} année d'insertion.

Les hésitations dans l'expression d'Arlette peuvent être interprétées comme le reflet de la difficulté à poser cette limite, à la mettre en mot, à la tracer. Dire qu'elle va « essayer de davantage couper entre... » montre qu'elle n'y est pas encore parvenue d'une part, et que d'autre part, les deux pôles entre lesquels elle devra couper ne sont pas si délimités que cela, même si conceptuellement, famille et enseignement semblent clairement distinguables d'un point de vue objectif. Mais sa personne traverse les deux, et « faire la part des choses », c'est un peu se diviser. À la fois nécessité, mais aussi difficultés, confusions, hésitations sur cet « entre » qui n'est pas un entre-deux, mais semble davantage un « entre-un ».

Hésitations et dilemme, c'est aussi ce que vit Rachel en pensant à cette tension profession-famille :

[Mon projet est de] travailler à moins de 50 % pour m'occuper du bébé. L'année prochaine va être assez courte, puisque je vais reprendre en février, il me restera la fin de la quatrième année. Je ne vais prendre que la classe de 3-4H, je vais arrêter l'autre de 5-6H. Je veux concilier ma vie privée avec ma vie professionnelle. Ma crainte est de n'être bonne nulle part, j'ai l'impression que les jeunes mamans sont souvent en classe un peu catastrophiques. Pas catastrophiques, mais elles s'investissent peu, elles viennent, elles enseignent, elles repartent et elles n'ont pas le temps de faire beaucoup plus. J'ai un peu peur de ça, je préférerais soit ne pas travailler, soit travailler à 100%, mais ne pas être entre les deux. Dans mon cas, il n'y a pas d'autre solution, je ne me vois pas laisser mon enfant complètement seul tout le début de sa vie et je ne vois pas non plus tout lâcher, parce qu'après je n'arriverai jamais à reprendre. La seule solution que j'ai, c'est de travailler à mi-temps, mais je m'inquiète un peu de mon investissement, je sens qu'il sera moindre... Parfois j'aurais tendance à déjà me culpabiliser en plaignant ceux qui m'auront, parce que je ne serai pas là réellement, je serai autre part. Ce sera probablement moins bien.

Rachel, 2^{ème} année d'insertion.

Si Rachel ne perçoit pas de solution, c'est qu'elle ressent bien l'exigence de l'investissement tant professionnel que familial. Occuper un poste à 50 % lui apparaît à la fois comme un pis-aller et comme la seule issue possible. Sa lucidité génère de la culpabilité à l'idée de cette option qui n'en est pas vraiment une, du moins dans les perceptions qu'elle a alors de la situation.

Il n'y a pas que la famille qui paraisse comme un frein à l'investissement. Vivre, s'épanouir, voyager, tel est le projet de Marie-Josée. Non comme fuite hors de l'enseignement, mais comme alternance permettant d'y replonger et de s'y investir profondément, mais épisodiquement :

Je vois [mon métier] comme quelque chose que j'aime faire. Honnêtement, ça m'a manqué. J'aime faire ça, mais ce n'est pas quelque chose qui me définit. Ce n'est pas mon métier qui me définit. Je pense que mon enrichissement personnel, quand je m'épanouis, ça m'apporte énormément pour mon métier, mais ce n'est pas mon métier qui va m'enrichir personnellement. En plus, je rentre la tête pleine d'idées, j'ai vu plein de choses, j'ai plein de projets, j'ai envie de faire plein de choses avec les enfants concrètement en classe. En fait, je crois que j'ai peur de devenir une de ces maîtresses d'école, habillées en rose de la tête aux pieds et qui font des bricolages pour Pâques. [...] Je me vois travailler maintenant, par tranche de trois ans, comme ça, et après repartir voyager. J'ai vraiment envie d'aller travailler à l'étranger, y faire une expérience. On verra comment ça se passe.

Marie-Josée, 2^{ème} année d'insertion.

5.5 Conclusion

Nous avons mis en évidence plusieurs facteurs qui concourent à créer le sentiment d'être enseignante, de se sentir intégrée à un lieu, un collectif, un métier. Nous ne pouvons nous prononcer sur le caractère nécessaire de chacun de ces facteurs, de ces déterminants, mais néanmoins les propos analysés les faisaient nettement ressortir. Et ces cinq éléments étaient : trouver son lieu, construire du sens, développer son agentivité, recevoir de la reconnaissance et entrer dans les rôles demandés par l'activité enseignante.

Peut-on, au travers de mesures prises par l'établissement scolaire qui engage les novices, accélérer ou optimiser le processus d'insertion subjective ainsi défini ? La réponse semble clairement oui. Ainsi, un climat de reconnaissance mutuelle reflètera bien davantage à la 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 au travers des ressources du collectif, et d'adapter son style au genre de l'établissement (Clot & Faïta, 2000), 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). Enfin, l'autonomie des novices dans la mise en place de leurs conditions de travail représente un enjeu digne d'attention, spécialement dans le cas de duos regroupant une novice et une enseignante chevronnée. Selon la qualité de la collaboration versus imposition vécue par la novice, son insertion subjective en sera affectée.

6 CONCLUSION

Catherine Amendola

Dès le début de notre travail, nous avons différencié l'insertion objective (les caractéristiques et les qualités de l'emploi) de l'insertion subjective (la construction du rapport à l'établissement scolaire et au métier). Les données analysées ont montré leurs liens et ont posé l'insertion objective comme un préalable à l'insertion subjective tout au long des thématiques présentées dans les différents chapitres de notre rapport.

Dans cette conclusion, je vais revenir sur l'impact des parcours professionnels des enseignantes sur leur insertion subjective, en me focalisant sur deux points : l'enseignante débutante et sa classe d'une part (la recherche de l'emploi, le type d'emploi, l'enseignement), puis l'enseignante débutante et le collectif enseignant d'autre part (le travail en duo pédagogique, les relations professionnelles dans l'établissement).

6.1 Les incidences de la recherche d'emploi

« Les difficultés que les écoles rencontrent actuellement pour pourvoir leurs postes d'enseignants dans certains cantons placent la question du recrutement en tête des préoccupations concernant les hautes écoles pédagogiques. » (CSRE, 2014, p. 228). Réfléchir sur l'insertion professionnelle des enseignants fraîchement diplômés est un enjeu d'importance ; il s'agit d'anticiper et de faire face à la demande de personnel enseignant fluctuant notamment avec l'évolution des effectifs d'élèves dans les classes, les départs à la retraite et la variation des taux d'activité des enseignantes et enseignants en place.

Historiquement, dans le canton de Vaud, la fin de la formation à l'Ecole Normale était suivie d'une année probatoire garantissant à chaque nouvel enseignant un poste à temps complet pour une année scolaire ²⁴. La situation actuelle s'est renversée puisqu'il n'est plus du devoir de l'employeur de garantir ce premier poste mais bien de celui des étudiants de la HEP de rechercher activement un emploi pour pouvoir entrer dans le métier. Cela présente l'avantage de situer d'emblée le jeune enseignant sur un pied d'égalité avec les autres enseignants chercheurs d'emploi, de le responsabiliser et de l'impliquer dans la définition du poste qu'il désire assumer. Cependant, nous l'avons vu au chapitre 2, une bonne partie des recrutements ne passe pas par cette procédure formelle mais par les relations tissées pendant les stages. Si cela est probablement rassurant pour les acteurs concernés, cela rend également moins perceptible le passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant. La transition est une forme de rupture avec un état antérieur nous disent Perret-Clermont et Zittoun (2002) ; la personne qui vit cette transition va devoir s'adapter à de nouvelles

²⁴ Cette année était nommée « année Jaunin » du nom de celui qui avait proposé cette mesure, Alfred Jaunin (1900-1986), député au Grand Conseil vaudois.

situations, ce qui va l'amener potentiellement à se développer. Ce développement lié au passage d'un état antérieur à un nouvel état exige donc une certaine rupture, une situation neuve, originale par rapport à la précédente pour pouvoir développer de nouvelles compétences, de nouvelles relations et faire l'expérience d'un nouveau rôle identitaire. On peut supposer que le passage discret et peu marqué du stagiaire à l'enseignante dans le même environnement crée une zone intermédiaire qui ne remplit pas ces critères, autant pour la novice que pour les professionnels qu'elle côtoie (elle n'est ni vraiment comme avant mais ni vraiment différente non plus), prônant ainsi le sentiment d'être enseignante à part entière et d'être reconnue comme telle par autrui.

6.2 Un premier emploi dans une seule classe

L'année probatoire garantissait un poste à temps plein ; les établissements scolaires étaient d'ailleurs dotés chaque année d'un quota de classes destinées à accueillir les instituteurs fraîchement brevetés. Aujourd'hui, les établissements scolaires organisent la répartition des enseignants en place puis font un appel d'offre pour les postes disponibles pour la rentrée scolaire suivante et/ou passent par des canaux plus informels de recrutement. En France, Leroy-Audouin & Suchaut (2007) présentent les différentes phases du processus d'attribution des classes primaires s'appuyant sur des entretiens avec une vingtaine de directeurs d'établissement. Les critères qui font consensus sont l'évitement des cours multiples (éviter que l'emploi du temps d'un enseignant ne soit morcelé entre plusieurs degrés d'enseignement), la priorité aux intérêts individuels des enseignants en place (les auteurs parlent d'un véritable *attachement à sa classe* qu'il s'agit de respecter) et surtout l'ancienneté dans l'école, « les nouveaux arrivants, même ceux dont l'ancienneté générale serait plus élevée, se doivent d'accepter ce qui "reste" » (ibid. p.77). On retrouve donc une fréquence plus élevée des emplois fractionnés entre les anciens et les jeunes enseignants de l'établissement (plus du double dans le cadre de cette enquête), les auteurs relevant que « l'attribution des classes selon ce critère d'ancienneté n'est pas optimale, dans la mesure où on confie à des enseignants débutants des classes plus complexes à gérer sur le plan pédagogique. » (ibid. p.78).

En 2013, le taux moyen d'activité des enseignants romands et tessinois débutant dans le métier est de 88% (INSERCH, 2014) ; 13.7% de ceux qui enseignent dans les cycles primaires se disent insatisfaits de leur taux d'activité et plus de la moitié de ces derniers auraient souhaité un emploi à temps plein. Pour notre échantillon, quelques enseignantes novices ont obtenu un poste à temps complet (7 sur 24 enseignantes travaillent à 100% dans une seule classe lors de leur première année d'enseignement), mais la plupart d'entre elles ont un parcours plus morcelé (une ou plusieurs classes à temps partiel, conjuguées parfois avec des mandats d'accompagnement d'élèves à besoins particuliers, de soutien dans l'acquisition du français ou au niveau des difficultés d'apprentissage par exemple) ce qui rejoint largement les données de l'enquête citée plus haut. Ces emplois en « queues » ou « bouts » de postes, comme nous les avons nommés en introduction, complexifient l'investissement des nouvelles enseignantes qui disent mettre entre parenthèses leur implication dans le métier dans l'attente d'un poste plus stable et durable. Avoir un poste stable, une maîtrise de classe et un taux élevé d'activité permet de s'autoriser à s'investir : nous avons vu ce lien dans l'emploi idéal défini par les enseignantes de notre échantillon. Enseigner dans une seule classe induit aussi l'occupation physique d'un lieu unique qui permet de s'approprier l'espace de sa classe et d'agir sur son environnement, mais aussi de renforcer son bien-être, son sentiment d'appartenance et son investissement. Ripoll &

Veschambre (2005) parlent d'*appropriation « existentielle »* pour définir ce « sentiment de se sentir à sa place voire chez soi quelque part. Ce sentiment d'appropriation se transforme alors en sentiment d'appartenance » (ibid., p.5). « Être d'un lieu » permet également de s'insérer dans le groupe de ses collègues, de se reconnaître une parmi les autres et d'avoir les opportunités de collaborer; nous avons parlé en ce sens d'« espace social » dans le chapitre 5.

L'attribution des classes joue donc un rôle déterminant dans le processus d'insertion subjective, mais rappelons que notre enquête porte sur les enseignantes primaires dont les spécificités renforcent ces effets. Premièrement, les enseignantes généralistes travaillant à temps complet se voient attribuer un seul local d'enseignement; les liens entre espace physique, appartenance et insertion subjective sont sans doute propres au corps enseignant primaire et reliés à d'autres caractéristiques pour les enseignants secondaires. Deuxièmement, la profession est prioritairement exercée par des femmes²⁵, ce qui se traduit par une proportion élevée de postes à temps partiel dans l'enseignement, les nouveaux enseignants seraient d'ailleurs moitié moins nombreux que dans les autres professions à travailler à temps complet (CSRE, 2014). Ceci joue un rôle dans le type de postes disponibles sur le marché, et donc sur les premiers emplois des enseignantes débutantes.

Lorsque nous étudions les propos des enseignantes interrogées, se dessine le critère de la stabilité du poste au-delà de la première année d'insertion. Depuis la réforme de 1997, l'école obligatoire est structurée en cycles d'enseignement de deux ans, l'enseignant accompagnant dès lors ses élèves sur les deux années d'un cycle. Nous retrouvons cette temporalité chez les enseignantes novices qui se sentent d'autant plus efficaces et confiantes par rapport à leurs élèves, aux parents et à leurs collègues qu'elles peuvent s'appuyer sur leur expérience et la réinvestir sans devoir s'adapter encore à une situation nouvelle.

6.3 Le travail dans la classe

La gestion de classe est un défi important pour les enseignants débutants. Pour les enseignantes interrogées dans le cadre de notre enquête, faire face à l'hétérogénéité des élèves, articuler apprentissage et évaluation, gérer enseignement et discipline au quotidien sont des difficultés régulièrement évoquées. Ces difficultés sont probablement partagées avec l'ensemble de leurs collègues et renvoient à la complexification du métier et aux dilemmes du travail enseignant (Tardif & Lessard, 1999). Ce qui semble important se situe au niveau des actions de l'enseignante débutante face à ces difficultés. Elle peut rechercher des appuis et des ressources auprès de ses collègues ou d'autres professionnels de l'école comme nous le verrons plus loin. Elle peut également se trouver submergée, seule, risquer l'épuisement professionnel et le retour vers des pratiques pédagogiques plus traditionnelles (Portelance & Martineau, 2007). Nous trouvons là le dosage subtil et difficile à équilibrer de l'investissement avec mesure, présenté au chapitre 5. Il est tributaire de conditions extrinsèques potentiellement envahissantes mais relève également d'un travail sur soi, sur la définition de ses exigences personnelles et le respect de ses propres limites comme le disent plusieurs enseignantes interrogées.

Lorsque la difficulté débouche sur des actions pour la réguler, elle devient alors un révélateur de compétences (chapitre 3). Agir, c'est-à-dire tâtonner, expérimenter, chercher des ressources développe les compétences de l'enseignante. Le travail réflexif fait partie de ce

²⁵ En 2010, dans le canton de Vaud, on compte 99% de femmes chez les enseignants 1-2H et 94% pour les autres années primaires (Hanselmann & Imhof, 2014).

processus constructif ; il s'agit pour elle de douter, de se remettre en question pour pouvoir prendre du recul. L'enseignante débutante se sent, à ce moment-là, agente de changement et nous l'avons vu au chapitre 5, l'agentivité est l'un des déterminants de l'investissement subjectif des enseignantes.

6.4 Les ambiguïtés du duo pédagogique

Celles qui n'ont pas eu l'opportunité de décrocher un temps complet lors de leur première année d'insertion peuvent y voir des avantages. Cette année est alors considérée comme un pallier intermédiaire sécurisant avant d'entrer réellement à temps plein et seule en fonction. De nombreux auteurs définissent l'expérience des débuts dans l'enseignement comme une « épreuve » (voir par exemple Périer, 2014), un « choc de la réalité » (voir par exemple Nault, 1999), une phase de « survie » dans la construction de l'identité professionnelle (Fuller, 1969). Partager la responsabilité d'une classe adoucirait donc « le stress, le *burn out*, l'anxiété, la frustration, la peur, la fatigue, etc. », (Weva, 1999, p. 188) liés aux premières expériences dans le métier.

En obtenant un poste à temps partiel, la novice rejoint très souvent une classe déjà constituée ; c'est la classe d'une autre, plus ancienne qu'elle, avec ses habitudes, son matériel et ses élèves. Cette situation semble convenir lors les premiers pas de l'enseignante débutante; elle est vécue comme une transition entre le stage cadré de la formation initiale et la pratique autonome de l'enseignante, elle atténue les difficultés des débuts décrites plus haut. Les enseignantes de notre échantillon le disent : enseigner à deux sécurise, la classe est déjà aménagée, l'enseignante en place connaît ses élèves et leurs parents, elle possède l'expérience et en fait profiter la nouvelle arrivante. Cette dernière observe, se familiarise, s'adapte à ce qui existe, « fait ses armes » sous la coupe d'une (voire de plusieurs) collègue expérimentée. Cela lui permet de réduire l'énergie dépensée, mais aussi de préciser et de renforcer ses choix pédagogiques pour plus tard, lorsqu'elle sera seule dans sa classe. Nous avons vu ces effets dans l'aménagement de l'espace (l'enseignante titulaire possède la dominance territoriale et l'enseignante novice s'y adapte) et les interactions avec les familles (l'enseignante titulaire est souvent l'interlocutrice privilégiée des parents). Cette relation asymétrique (voir chapitre 4) place d'emblée la novice en position basse face à sa collègue de duo plus expérimentée; si elle présente des avantages, elle freine aussi la prise de décision, la responsabilité, l'autonomie de la novice et donc son développement professionnel. L'agentivité de l'enseignante novice, et plus précisément son autonomie et sa responsabilité professionnelles (voir chapitre 5), risque d'être fragilisée par l'asymétrie des statuts au sein du duo pédagogique ce qui l'amènerait à diminuer l'investissement subjectif dans son travail. Cette situation se complexifie encore quand l'emploi est fragmenté entre plusieurs classes et met donc l'enseignante novice en situation de travailler avec plusieurs enseignantes différentes, c'est-à-dire des méthodes pédagogiques, des valeurs, des priorités diverses qui jalonnent et rythment sa semaine, exigeant d'elle un surcroît de souplesse et diminuant d'autant son autonomie et sa responsabilité individuelles.

Le duo pédagogique dans l'enseignement primaire a pris une place de plus en plus importante au cours de ces dernières décennies. Cette évolution est liée à des choix de vie individuels (travailler à temps partiel pour conjuguer vie professionnelle et vie familiale par exemple). Elle est aussi probablement liée à l'organisation de l'école en établissements scolaires et à la création de nouvelles fonctions ouvertes aux enseignants (décanat, coaching, médiation, etc.) induisant des temps partiels en classe et la nécessaire constitution de duos

pédagogiques. Qu'est-ce qui amène les enseignantes à travailler en duo ? Qui choisit la constitution des duos et sur quels critères ? Comment les actrices vivent-elles ce travail partagé ? Comment se joue la division des rôles et des tâches ainsi que les relations au sein du duo ? Quels en sont les effets sur les élèves et sur les apprentissages ? Peu de recherches ont été effectuées sur les incidences et les pratiques de cette forme de travail ; ceci ne nous permet pas aujourd'hui de comparer les expériences relatées par les enseignantes de notre échantillon avec des résultats plus larges concernant l'ensemble des enseignants. Ce qui se dégage de notre enquête, au-delà du travail à deux dans une même classe, est bien la nature asymétrique de la relation entre les duettistes (ancienne - nouvelle, chevronnée - novice) qui prêterite sur le long terme l'insertion subjective de l'enseignante débutante.

6.5 Les relations professionnelles dans l'établissement

Entrer dans le métier d'enseignante, c'est aussi s'insérer dans un collectif et appartenir au corps enseignant de son établissement. Ce collectif joue un rôle d'instance de socialisation et de régulation professionnelles et permet d'ajuster ses pratiques (Buhot, 2008). Cela apparaît dans les propos des enseignantes novices ; pour elles, les échanges avec leurs collègues sont un enrichissement et une aide, ils favorisent leur motivation et leur plaisir au travail. Ils constituent également un vrai soutien psychologique par la comparaison ou par la connivence des vécus et des points de vue. Parler des expériences difficiles qu'elles rencontrent, notamment les relations conflictuelles avec les élèves ou les parents, leur confirme qu'elles ne sont pas les seules à les vivre et leur permet plus facilement d'y faire face (voir chapitre 3). Nous sommes là dans une illustration de la comparaison sociale avancée par Festinger (1954) ; en absence de repères et dans l'incertitude des débuts, la jeune enseignante évalue ses opinions et ses actions au travers du regard de ses collègues et retrouve un équilibre par le retour positif que ces dernières lui renvoient. Ce regard positif sur ses activités renforce également le sentiment de son efficacité personnelle ; ses pratiques sont reconnues et valorisées par le collectif, elle a rempli sa mission et peut maintenant se situer dans la norme admise localement. La reconnaissance, un des déterminants de l'investissement subjectif (chapitre 5), lui permet de se sentir enseignante et insérée.

Au-delà des échanges informels, les enseignantes novices sont amenées à découvrir le travail collectif au sein d'un établissement ; ce travail participe à son sentiment d'efficacité. Comme nous l'avons vu dans les chapitres 3 et 4, la gestion temporelle est liée au sentiment d'efficacité de l'enseignante débutante ; le travail partagé lui fait gagner du temps (division du matériel à préparer, échange de matériaux déjà prêts). Nous sommes ici dans un « apprendre *par* les autres enseignants » (Marcel & Garcia, 2010, p. 15), relevant non pas d'un travail collectif de préparation et de décision (« apprendre *avec* les autres enseignants ») mais d'une imitation active qui se déploie essentiellement à partir de supports didactiques. Mais le travail entre collègues n'est considéré comme productif par les novices que sous certaines conditions. Pour qu'il y ait gain et non perte de temps, la réciprocité des échanges doit être ressentie par la novice comme équitable. Les relations symétriques entre paires sont celles qui favorisent le plus des échanges réciproques.

Lorsque nous parlons de collaboration, nous sommes confrontés à la difficulté de cerner de manière univoque ce concept. Plusieurs termes sont utilisés pour désigner le « travailler ensemble » : coopération, collaboration, travail en équipe sont parmi les plus courants Corriveau & Savoie-Zajc retiennent, quant à elles, « une dynamique interactionnelle plus ou moins intense qui se tisse entre des personnes et qui tient comme idéal une culture

collaborative où les personnes travaillent en cohésion, autour d'un but commun, dans des relations d'interdépendance. » (2010, p. 9). Nous retrouvons cette intensité variable de la dynamique collective propre à chaque établissement dans les expériences relatées par les enseignantes novices que nous avons interrogées ; chaque établissement possède un réseau de collaboration plus ou moins étendu et actif dans lequel la nouvelle arrivante peut s'insérer. Gather Thurler proposait dès 1994 des profils d'établissement selon le type de relations professionnelles existantes au sein de l'école. Le type de relations professionnelles influence le sentiment d'appartenance à une communauté ou au contraire le sentiment de solitude et d'isolement, il rend plus ou moins accessible les idées nouvelles et l'appropriation collective, il facilite un accès plus ou moins rapide dans les échanges et la coopération entre enseignants (Gather Thurler, 1994). En rejoignant un établissement, l'enseignante novice va devoir en décoder la culture, comprendre quelle place elle peut occuper dans le tissu social et comment elle peut l'occuper. Nous voyons là se dessiner des caractéristiques importantes de l'environnement professionnel ; selon l'établissement, l'enseignante novice trouvera un terrain plus ou moins sécurisant, un terrain plus ou moins propice aux réflexions, aux échanges et aux liens de collaboration entre les acteurs, un terrain plus ou moins favorable à l'analyse des pratiques existantes et aux possibilités de changement.

Perrenoud différencie, quant à lui, les types d'équipe de travail au sein des écoles selon la nature de ce qui est partagé. Dans sa typologie, nous retrouvons le partage de points de vue (« équipe *lato sensu* ») correspondant aux échanges informels relatés par les enseignantes de notre échantillon (échanges verbaux, échanges de matériaux, échanges de conseils).

Par rapport à l'isolement total, ce type de communication est un grand pas, mais on ne saurait parler d'un « groupe de personnes qui agissent ensemble », ni d'un groupe de personnes collaborant à un même travail ». Ce sont des groupes de réflexions et d'échanges (Perrenoud, 1996, p. 112).

Dans ce type d'équipe, nous sommes également en marge de la définition proposée plus haut par Corriveau & Savoie-Zajc. Selon Perrenoud, l'« équipe *stricto sensu* » quant à elle, coordonne ses pratiques ; nous sommes dans ce type de collaboration lorsque les enseignantes nous parlent de planifications conjointes ou d'évaluations communes. Elles agissent « en cohésion », partagent « un but commun, dans des relations d'interdépendance. » (Corriveau & Savoie-Zajc, 2010, p. 9). Cette équipe peut également aller plus loin dans le partage en assumant collectivement la responsabilité d'un groupe d'élèves. Cette dernière modalité reste peu évoquée dans nos données, probablement parce qu'elle est encore peu présente dans les établissements scolaires.

Mais pour les novices, la qualité et la fréquence de la collaboration varie également selon les caractéristiques du professionnel en face de soi ; elle est plus présente et fructueuse dans les relations symétriques du semblable à soi : des âges et des anciennetés similaires, des cycles d'enseignement identiques, voire des affinités qui induisent de facto la collaboration « vu qu'on est amies » dit Marinette lors de sa deuxième année d'insertion. Ce qui réduit d'emblée les partenaires souhaitables de la novice à une autre novice de l'établissement ou une ancienne collègue d'études et tend à poser les collaborations avec les collègues plus chevronnées, les doyennes ou les autres professionnels de l'école comme des collaborations d'un autre ordre, ponctuelles et liées à une difficulté ou une demande spécifiques.

Les propos des enseignantes débutantes mettent en évidence une large palette de pratiques collaboratives au sein des établissements. La mise en place du Plan d'études romand dans les établissements vaudois, entré en vigueur à la rentrée scolaire 2012-2013 pour les classes

primaires, est présente dans les propos des enseignantes interrogées dont le dernier entretien a eu lieu à la fin de l'année scolaire 2012. Nos trois séries d'entretiens se sont déroulées dans la phase préparatoire de l'introduction du PER. Nous avons probablement assisté aux prémisses des collaborations nécessaires à l'introduction de ce nouvel outil et avons pu observer l'écart entre les enseignantes novices et les enseignantes plus anciennes. Aujourd'hui, nous assisterions probablement à une autre répartition des partenaires possibles des novices, puisque l'appropriation du PER a fortement encouragé les enseignants à collaborer, par cycle d'enseignement notamment. Mais le travail partagé peut parfois déboucher sur un excès de conformité et pencher vers un collectivisme inhibant l'autonomie professionnelle des enseignants. Perrenoud l'avait déjà mis en évidence en 1996 en parlant des excès possibles de la coordination des pratiques, limitant l'autonomie dans l'interprétation et la réalisation de la tâche. Nous assistons là à un « excès de mainmise sur les pratiques individuelles » (Perrenoud, 1996, p. 114), menaçant pour la vie de l'équipe, et, on peut le supposer, menaçant également pour la prise en compte des particularités des élèves et de leurs apprentissages. Les observations sur le terrain tendraient à montrer une progression de cette dérive (planifications communes et fixes d'exercices pour un objet d'apprentissage, passation d'évaluations identiques sur le même jour et pour tous les élèves, etc.). Le PER, l'introduction des nouveaux moyens d'enseignement et les récents changements structurels de l'école pourraient avoir participé à cette évolution.

Notre échantillon est constitué d'enseignantes ayant décroché des emplois dans le premier cycle primaire (1H à 4H) et dans la première moitié du deuxième cycle primaire (5H et 6H) ; nous n'avons pas de données suffisantes concernant les années 7H ou 8H. Le fonctionnement spécifique de ces deux dernières années du cycle 2 (plusieurs enseignantes pour une même classe) n'a donc pu être précisé par nos répondantes. Les spécificités de ces collaborations auraient probablement nuancé les propos que nous avons recueillis en mettant en évidence d'autres aspects du travail collaboratif des enseignantes débutantes, par exemple des collaborations centrées sur les disciplines scolaires.

6.6 Propositions pour favoriser l'insertion

En définitive, qu'est-ce qui favorise l'insertion des jeunes enseignantes ? De nombreuses expériences sont inhérentes à la transition et à l'entrée dans le métier. Périer (2014) parle d'ailleurs de « rite de passage » pour qualifier les débuts dans l'enseignement. Mais l'enseignante qui débute doit assurer ses actions sur plusieurs plans, non seulement avec les élèves dans sa classe, mais aussi en dehors, avec les parents, les collègues et les autres professionnels de son établissement. Les interlocuteurs potentiels de l'enseignante tendent d'ailleurs à augmenter avec les changements récents de l'école (enseignants itinérants, conseillers école – famille, surveillants des devoirs à domicile, éducatrices assurant l'accueil parascolaire des élèves par exemple). De plus, les établissements scolaires tels que nous les connaissons aujourd'hui sont des organisations encore jeunes ; auparavant, de nombreuses écoles vaudoises étaient regroupées par bâtiment, gérées souvent par des commissions scolaires restreintes si on les compare avec les effectifs d'élèves et d'enseignants des établissements scolaires actuels. Ce passage d'un fonctionnement local à un fonctionnement plus large complexifie les relations professionnelles à l'interne, mais également la gestion des ressources humaines et l'attribution des classes.

Certains points peuvent tout de même être améliorés. Au niveau de la gestion des ressources

humaines, on pourrait par exemple éviter le morcellement des emplois pour les jeunes enseignantes, éviter l'affectation dans un bâtiment trop distant de collègues enseignant dans le même cycle, éviter le passage systématique du stage au premier emploi. Au niveau des relations professionnelles, le travail sur les interactions de l'ensemble du corps enseignant, sur les conditions de collaboration et sur leur nature sont des réflexions qui accompagnent de longue date nombre d'établissements scolaires. Les formes du travail collectif méritent d'être investiguées et soutenues, notamment parce qu'elles représentent un vecteur important de professionnalisation et de socialisation (Gelin, Ria, & Rayou, 2007). Mettre en œuvre les conditions qui favorisent le regroupement des personnes autour d'objectifs et de projets communs, valoriser la solidarité et la coopération, réfléchir mais aussi agir de manière collective pour des pratiques au service des apprentissages des élèves, tout en protégeant la part de responsabilité et d'autonomie de chacune, sont des enjeux de taille. Le fruit de ces réflexions et de ces actions sera profitable aux enseignantes qui débutent dans le métier comme à toute enseignante déjà en place.

7 REFERENCES

- Akkari, A., & Changkakoti, N. (2009). Les relations entre parents et enseignants. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 25(1), 103–130.
- Altman, I. (1975). *The Environment and Social Behavior: Privacy, Personal Space, Territory, and Crowding*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Amendola, C., Cusinay, M., & Losego, P. (2008). L'insertion subjective. In *Hier étudiants, aujourd'hui enseignants : recherche sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP romandes et du Tessin* (p. 39-61). INSERCH (Groupe de recherche suisse sur l'insertion. Consulté à l'adresse http://www.inserch.ch/rapport/Rapport_GRSIE_09-1.10.08.pdf
- André, B. (2005). Autorité et pouvoir à l'école. *Prismes*, (3), 42-46.
- André, B. (2011). S'investir dans son travail : entre plaisir et souffrance. In P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune, & N. Lafranchise (éd.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (Vol. 31, p. 39-59). Québec: Presses Universitaires de l'université du Québec.
- André, B. (2013). *S'investir dans son travail: les enjeux de l'activité enseignante*. Berne: Peter Lang.
- Armi, F., & Pagnossin, E. (2012). Travail en équipe : représentations et pratiques des enseignant.e.s romand.e.s. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, (14), 220-232.
- Asdih, C. (2008). Savoirs, attitudes, compétences et gestes professionnels des enseignants dans le développement de partenariats avec les parents en Réseau d'Éducation Prioritaire. In G. Pithon, C. Asdih, & S. J. Larivée (éd.), *Construire une « communauté éducative ». Un partenariat famille-école-association* (p. 147-169). Bruxelles: De Boeck.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* (2e éd.). Paris: De Boeck Université.
- Barrère, A. (2002). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe? *Sociologie du travail*, 44(4), 481–497.
- Bernstein, B. (1975). Sur les formes de classification et le découpage du savoir dans les systèmes d'enseignement. In B. Bernstein (éd.), *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris: Minuit.
- Boe, E. E., Cook, L. H., & Sunderland, R. J. (2008). Teacher turnover: Examining exit attrition, teaching area transfer, and school migration. *Exceptional Children*, 75(1), 7–31.
- Bourdon, J., Giret, J.-F., & Goudard, M. (2012). Peut-on classer les universités à l'aune de leur performance d'insertion? *Formation emploi*, (1), 89–110.
- Bronckart, J.-P. (Éd.). (2004). *Agir et discours en situation de travail*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Buhot, E. (2008). Equipes d'école et insertion professionnelle des nouveaux enseignants. In R. Wittorski & S. Briquet-Duhazé (éd.), *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* (p. 143–155).
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). *Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes* (Vol. 4). Travailler. Consulté à l'adresse http://www.comprendre-agir.org/images/fichier-dyn/doc/genres_styles_clot_faïta.pdf
- COHEP. (2008). Rapport sur la situation de l'introduction à la profession des enseignantes et enseignants de l'école obligatoire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (8), 41-149.
- Corriveau, L., & Savoie-Zajc, L. (2010). Introduction. In L. Corriveau, C. Letor, & D. Perrisset Bagnoud (éd.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation: Processus, stratégies, paradoxes* (p. 7-14). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- CSRE (Éd.). (2014). *L'éducation en Suisse. Rapport 2014*. Aarau: Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.

- De Lièvre, B., Braun, A., Lahaye, W., & De Stercke, J. (Éd.). (2013). *Education & formation, Numéro e-299: Dossier : Insertion professionnelle des enseignants débutants en francophonie*.
- Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S., Veinstein, M., & others. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone: trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail. Consulté à l'adresse <http://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00978999/>
- DGEO. Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO), 400.02 (2011). Consulté à l'adresse http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/LEO_Version_adopté_e_GC.pdf
- DGEO. (2015). Cahier des charges. Maître généraliste ou maîtresse généraliste (enseignant primaire 1H-8H). Version du 23-04-2015. Consulté à l'adresse http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sg-dfj/fichiers_pdf/CDC/Cdc_150423_gen_ens_primaire_1H_8H.pdf
- Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Education et sociétés*, 7(1), 23-36. <http://doi.org/10.3917/es.007.0023>
- Dubar, C. (2010). *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles* (4e éd.). Paris: Armand Colin.
- Festinger, L. (1954). A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*, 7(2), 117-140. <http://doi.org/10.1177/001872675400700202>
- Fischer, G.-N. (1992). *Psychologie sociale de l'environnement*. Toulouse: Privat.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American educational research journal*, 207-226.
- Gather Thurler, M. (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires: au-delà du culte de l'individualisme? *Revue française de pédagogie*, 19-39.
- Gelin, D., Ria, L., & Rayou, P. (2007). *Devenir enseignant. Parcours et formation*. Paris: Armand Colin.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of educational psychology*, 76(4), 569.
- Goffman, E. (1968). *Asiles, études sur la condition sociale de malades mentaux*, de Minuit. Paris.
- Goffman, E. (1973). *La Mise en scène de la vie quotidienne T. II. Les Relations en public*. Paris: Ed. de Minuit.
- Guibert, P., & Lazuech, G. (2010). Parcours professionnels et professionnalisation des enseignants du secondaire : des régularités du social aux trajectoires singulières. *Recherches en éducation*, (8), 50-62.
- Guibert, P., Lazuech, G., & Rimbart, F. (2008). *Enseignants débutants: faire ses classes: l'insertion professionnelle des professeurs du second degré*. Presses universitaires de Rennes.
- Hall, E. T. (1984). *Le langage silencieux*. Paris: Seuil.
- Hanselmann, M., & Imhof, G. (2014). 50/50 ? Les chiffres de l'égalité. (M. Rosende & M.-F. Goy, éd.). Bureau de l'égalité entre les hommes et les femmes & Statistiques Vaud. Consulté à l'adresse http://www.scris.vd.ch/Data_Dir/ElementsDir/7958/1/F/Egalite_2014.pdf
- HEP Vaud. (2004, 2013). Formation des enseignants. Référentiel de compétences professionnelles. Consulté à l'adresse <https://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/interfilières/referentiel-compétences-2013-hep-vaud.pdf>
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel & Paris: Delachaux et Niestlé. Consulté à l'adresse https://www.google.ch/search?q=huberman+la+vie+des+enseignants&ie=utf-8&oe=utf-8&gws_rd=cr&ei=3YkzVrXpJoGFa7mNgtgL
- Imazeki, J. (2005). Teacher salaries and teacher attrition. *Economics of Education Review*, 24(4), 431-449. <http://doi.org/10.1016/j.econedurev.2004.07.014>
- INSERCH. (2014). *Résultats de l'enquête réalisée en 2014 auprès des nouveaux diplômés des degrés préscolaire, primaire, secondaire I & II des HEP de Suisse Romande et du Tessin. Note*.

Conclusion

- Karsenti, T., & Collin, S. (2008). Pourquoi les nouveaux enseignants d'immersion ou de français langue seconde quittent-ils la profession? *Resultat d'une enquete pancanadienne*. Ottawa, Canada: Association canadienne des professeurs d'immersion. Consulté à l'adresse http://www.academia.edu/download/29562774/Karsenti2008_ACPI.pdf
- Kaufmann, J.-C. (1995). *Corps de femmes, regards d'hommes: sociologie des seins nus*. Paris: Nathan.
- Kieffer, A., & Tanguy, L. (2001). Les mouvements de la recherche sur l'insertion sociale, 1980-2000. *Education et sociétés*, 7(1), 95-109. <http://doi.org/10.3917/es.007.0095>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Le Boterf, G. (2002). De quel concept de compétence avons-nous besoin? *Soins cadres*, 41, 1-3.
- Le Boterf, G. (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives* (4e éd.). Paris: Ed. d'Organisation. Consulté à l'adresse http://www.eyrolles.com/Chapitres/9782708137059/TDM_Leboterf.pdf
- Le Boterf, G. (2011). *Ingénierie et évaluation des compétences* (6e éd.). Paris: Editions Eyrolles.
- Leroy-Audouin, C., & Suchaut, B. (2007). L'attribution des classes aux enseignants : le cas des écoles primaires. *Carrefours de l'éducation*, n° 23(1), 71-84.
- Lévy-Leboyer, C. (1980). *Psychologie et environnement*. Presses univ. de France.
- Levy, R., Gauthier, J.-A., & Widmer, E. (2006). Entre contraintes institutionnelle et domestique: les parcours de vie masculins et féminins en Suisse. *The Canadian Journal of Sociology*, 31(4), 461-489. <http://doi.org/10.1353/cjs.2006.0070>
- Losego, P. (2004). Le travail invisible à l'université: le cas des antennes universitaires. *Sociologie du travail*, 46(2), 187-204.
- 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'Education*, 33(3), 479-494.
- Lothaire, S., Dumay, X., & Dupriez, V. (2013). Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école? Revue de la littérature scientifique relative au turnover des enseignants. *Revue française de pédagogie*, (4), 99-126.
- Macdonald, D. (1999). Teacher attrition: A review of literature. *Teaching and teacher education*, 15(8), 835-848.
- Marcel, J.-F. (2006). Le « collectif d'enseignants » Explorations théoriques et empiriques d'un nouvel acteur des systèmes éducatifs. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, (5), 85-100.
- Marcel, J.-F., & Garcia, A. (2010). Chapitre 1. Pratiques enseignantes de travail partagé et apprentissages professionnels. In L. Corriveau, C. Letor, D. Périsset Bagnoud, & L. Savoie-Zajc (éd.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation. Processus, stratégies, paradoxes* (p. 13-29). Bruxelles: De Boeck Supérieur. Consulté à l'adresse http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=DBU_CORRI_2010_01_0013
- Marcel, J.-F., & Piot, T. (2014). Le travail collectif des enseignants en question (s). *Questions Vives. Recherches en éducation*, (21). Consulté à l'adresse <http://afguhmaivzzviamhugfa.questionsvives.revues.org/1524>
- Martineau, S., & Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education Journal*, 12(2). Consulté à l'adresse <http://brock.scholarsportal.info/journals/brocked/home/article/view/37>
- Maulini, O. (1999). La gestion de classe. Considérations théoriques autour d'une notion bien (trop?) pratique. Consulté à l'adresse <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:41441/ATTACHMENT01>
- Merton, R. K. (1953). *Eléments de théorie et de méthode sociologique*. Paris: Plon.
- Moles, A., & Rohmer, E. (1977). *Psychologie de l'espace*. Paris: Casterman.
- Morval, J. (2007). *La psychologie environnementale*. Montréal: Presses de l'université de Montréal.
- Nault, T. (1999). Éclosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. In *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation identitaire ?* (p. 139-160). Bruxelles: De Boeck Université.

-
- Ogay, T. (2006). Écoles de ville et écoles de campagne, une entrée pour parler des différences culturelles avec les enseignants. Premières analyses d'une recherche longitudinale auprès d'étudiants en formation initiale d'enseignants. *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 4, 35–54.
- Périer, P. (2014). *Professeurs débutants : les épreuves de l'enseignement*. Paris: Presses Universitaires de Rennes.
- Périsset Bagnoud, D. (2014). « Travailler ensemble » en formation à l'enseignement : une obligation productive. *Questions Vives. Recherches en éducation*, (n° 21). Consulté à l'adresse <http://afguhmaivzzviamhugfa.questionsvives.revues.org/1511#ftn3>
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude: savoirs et compétences dans un métier complexe* (2e éd.). Paris: ESF.
- Perret-Clermont, A.-N., & Zittoun, T. (2002). Esquisse d'une psychologie de la transition. *Education permanente. Revue Suisse pour la Formation Continue*, 1, 12–15.
- Portelance, L., & Martineau, S. (2007). La collaboration en milieu scolaire anticipée par de futurs enseignants. *Actes du congrès international AREF 2007*. Consulté à l'adresse http://aref2007.u-strasbg.fr/actes_pdf/AREF2007_Liliane_PORTELANCE_132.pdf
- Proshansky, H. M., Ittelson, W. H., & Rivlin, L. G. (1970). *Environmental psychology: Man and his physical setting*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Rayou, P., & Ria, L. (2009). Former les nouveaux enseignants. Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels. *Éducation et sociétés*, 23(1), 79–90.
- Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner: une identité professionnelle à développer*. Québec: Presses Université Laval.
- Ripoll, F., & Veschambre, V. (2005). Introduction. L'appropriation de l'espace comme problématique. *Norois. Environnement, aménagement, société*, (195), 7–15.
- Safourcade, S. (2010). Du sentiment d'efficacité personnelle aux actes professionnels. *Recherche et formation*, (64), 141-156. <http://doi.org/10.4000/rechercheformation.230>
- Saint-Georges de, I. (2005). Discours, anticipation et action. Les constructions discursives de l'avenir dans une institution de formation par le travail. In L. Filliettaz & J.-P. Bronckart (éd.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail: concepts, méthodes et applications* (p. 201-219). Louvain: Peeters Publishers.
- Scollon, R. (1998). *Mediated discourse and social interaction*. London/New York: Longman.
- Scollon, S., & Scollon, R. (2000). The construction of agency and action in anticipatory discourse: Positioning ourselves against neo-liberalism. In *Third Conference for sociocultural research UNICAMP, Sao Paulo, Brazil, July* (p. 16–20).
- Steele, F. I. (1973). *Physical Settings and Organizational Development*. Reading: Addison Wesley Longman.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Trottier, C. (2001). La sociologie de l'éducation et l'insertion professionnelle des jeunes. *Éducation et sociétés*, 7(1), 5-22. <http://doi.org/10.3917/es.007.0005>
- Vincens, J. (1997). L'insertion professionnelle des jeunes: A la recherche d'une définition conventionnelle: Insertion professionnelle et méthodologie. *Formation emploi*, (60), 98–99.
- Weva, K. W. (1999). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire. In Héту, M. Lavoie, & S. Baillauquès (éd.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle: un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (p. 187-204). De Boeck Supérieur.

8 ANNEXES

8.1 Correspondances des classes dans les systèmes scolaires francophones

Âge	Suisse ²⁶	France	Belgique	Québec
4-5 ans	1 ^{re} Harmos (1 ^{re} enfantine)	Cycle moyenne section	Maternelle	Pré-maternelle
5-6 ans	2 ^e Harmos (2 ^e enfantine)	Cycle 2 grande section	Maternelle	Maternelle
6-7 ans	3 ^e Harmos (1 ^{re} primaire)	Cours préparatoire ²⁷	1 ^{re} primaire	1 ^{re} primaire
7-8 ans	4 ^e Harmos	CE1 cours élémentaire	2 ^e primaire	2 ^e primaire
8-9 ans	5 ^e Harmos	CE2 cours élémentaire	3 ^e primaire	3 ^e primaire
9-10 ans	6 ^e Harmos	CM1 cours moyen	4 ^e primaire	4 ^e primaire
10-11 ans	7 ^e Harmos	CM2 cours moyen	5 ^e primaire	5 ^e primaire
11-12 ans	8 ^e Harmos	Classe de 6 ^e collège	6 ^e primaire	6 ^e primaire
12-13 ans	9 ^e Harmos	Classe de 5 ^e collège	1 ^{re} secondaire	1 ^{re} secondaire
13-14 ans	10 ^e Harmos	Classe de 4 ^e collège	2 ^e secondaire	2 ^e secondaire
14-15 ans	11 ^e Harmos	Classe de 3 ^e collège	3 ^e secondaire	3 ^e secondaire
15-16 ans	1 ^{re} année de gymnase ²⁸	Classe de 2 ^e lycée	4 ^e secondaire	4 ^e secondaire
16-17 ans	2 ^e année de gymnase	Classe de 1 ^{re} lycée	5 ^e secondaire	5 ^e secondaire
17-18 ans	3 ^e année de gymnase	Terminale lycée	6 ^e secondaire	Cégep 1
18-19 ans	4 ^e année de gymnase			Cégep 2

²⁶ En 2013, un nouveau concordat appelé Harmos est entré en vigueur pour harmoniser les degrés de la scolarité entre les 26 cantons suisses. Il comprend deux cycles primaires de quatre ans (1^{re} à 4^e Harmos et 5^e à 8^e Harmos) et un cycle secondaire de trois ans (9^e à 11^e Harmos). La 3^e Harmos correspond donc à la première année primaire en France, en Belgique et au Québec.

²⁷ En France, le cours préparatoire est la première année primaire.

²⁸ En Suisse, le gymnase est appelé « collège » ou « lycée » dans certains cantons. Il dure trois ou quatre ans, à l'issue duquel on obtient une « maturité fédérale ».

8.2 Liste des acronymes utilisés

BDRP	Banque de ressources pédagogiques des enseignants vaudois.
CDD	Contrat à durée déterminée.
CDI	Contrat à durée indéterminée.
CE	Connaissance de l'environnement ; branche d'enseignement dans les classes élémentaires qui regroupe la géographie, l'histoire et les sciences naturelles.
CIF	Cours intensif de français, destiné aux élèves allophones nouvellement arrivés dans le canton de Vaud.
COHEP	Conférence suisse des recteurs et rectrices des hautes écoles pédagogiques.
CSRE	Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation ; institution soutenue à parts égales par les cantons suisses et la Confédération, visant à fournir les données nécessaires au monitoring de l'éducation. Cette double identité vient de ce qu'en Suisse, la Confédération et les cantons se partagent la responsabilité du système éducatif.
DFJC	Département de la formation, de la jeunesse et de la culture du canton de Vaud.
DGEO	Direction générale de l'enseignement obligatoire du canton de Vaud.
ECR	Épreuves cantonales de référence : « Les épreuves cantonales de référence (ECR) ont pour but de contribuer à la qualité du système scolaire, d'harmoniser les exigences de l'enseignement dans le canton en vue d'assurer une égalité de traitement entre les élèves et de mettre à la disposition des enseignants des repères extérieurs à la classe permettant de situer la progression des élèves. » (Source : http://www.vd.ch/themes/formation/scolarité-obligatoire/evaluation/ecr/)
HarmoS	Concordat suisse sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire entre les différents cantons suisses.
HEP	Haute école pédagogique.
INSERCH	Équipe de recherche romande et tessinoise sur l'insertion professionnelle des enseignants.
TDAH	Trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité.
PER	Plan d'études romand, commun à tous les cantons ou parties de cantons francophones (Genève, Vaud, Neuchâtel, Fribourg et Berne)

Conclusion

PEV	Plan d'études vaudois : plan d'étude de la scolarité obligatoire, propre au canton de Vaud, et qui a précédé l'usage du Plan d'études romand.
prafo	praticienne formatrice, correspondant ailleurs à la fonction d'enseignante associée, mentor, formatrice en établissement ou formatrice de terrain.

Table des matières

1	Introduction	3
1.1	Une insertion aisée mais incomplète	3
1.2	Les conditions objectives de l'investissement subjectif	5
2	Les parcours d'insertion	9
2.1	Introduction	9
2.2	La biographie : une vocation parfois contrariée par... la réussite scolaire	10
2.3	Trouver un emploi : incertitudes et ressources	14
	Procédure formelle et pratiques informelles	14
	L'incertitude et les pratiques informelles	16
	Le stage : un pré-recrutement	17
	Les remplacements comme rattrapage des stages inopérants	18
	Les relations	19
2.4	Des emplois en construction	20
	L'emploi idéal : un travail dans lequel on peut s'investir	20
	Un emploi stable	20
	L'emploi à fort taux d'activité	21
	Un emploi unique	21
	L'adéquation de l'emploi à la formation reçue	21
	Enseigner en milieu social défavorisé	22
	L'emploi idéalement situé : pas trop loin, ni trop près... ..	22
	L'emploi réel : des emplois souvent fragmentés	23
	Une précarité pédagogique qui augmente parfois ou s'installe	25
	La dimension volontaire de la déconstruction de la norme	25
2.5	Conclusion	26
3	Faire la classe	29
3.1	S'approprier les lieux. De l'espace donné à l'espace investi	29
	Vers la constitution d'un territoire de l'enseignante	30
	Le marquage de la classe	31
	Partager le territoire et organiser l'espace commun	32
	Influence sur les temps professionnel et privé	35
	Créer un environnement pédagogique	35
3.2	Instaurer les premières relations avec les parents	36
	Rencontrer les parents, une expérience emblématique de l'entrée dans la profession	37
	L'asymétrie de la relation	38
	La symétrie de la relation	39
	Les collaborations réussies	40
	Les collaborations plus fragiles	41
	L'influence des collègues et des autres professionnels	42
3.3	Se sentir efficace et compétente	44
	Je me sens efficace parce que mes élèves progressent	44
	Je me sens efficace parce que je sais où je vais	45
	Je me sens efficace parce que je suis plus rapide	45
	Je me sens efficace parce que je vais à l'essentiel	46
	Je me sens efficace parce que je sais ajuster mon enseignement	46
	Je me sens efficace parce que mes élèves sont autonomes	47
	Je me sens efficace au travers du regard d'autrui	47
	Mais je me sens inefficace quand je suis trop exigeante avec moi-même	47
	Je me sens inefficace quand je gère mal le temps	48

Conclusion

Je me sens inefficace quand je ne me sens pas compétente	48
L'évolution du sentiment de compétence	49
Les difficultés rencontrées par les enseignantes novices.....	51
Dépasser le problème et se sentir compétente	53
3.4 Conclusion	54
4 Les enseignantes novices et la collaboration	57
4.1 Collaboration et autonomie, une contradiction ?	57
4.2 Les dimensions de la collaboration	59
4.3 Les échanges verbaux et matériels : une vertu insérante	59
Les échanges verbaux	59
Les échanges de matériaux	61
Les préparations conjointes	62
Enseigner ensemble.....	63
4.4 Pourquoi collaborer ? Gagner en efficacité, s'intégrer, trouver du sens	63
Gagner du temps.....	64
L'intégration : se rassurer par la renormalisation.....	65
Se motiver, produire du sens	66
4.5 Collaborer oui, mais avec qui ?	67
4.6 Les relations asymétriques	67
Le duo : une relation ambivalente.....	67
Les collègues chevronnées un peu en dehors des échanges.....	69
Les maîtresses à statut particulier (coach, doyennes)	70
4.7 Les relations symétriques : des conditions drastiques	72
4.8 Conclusion : des bénéfices et des dangers dans la collaboration ?	73
5 L'insertion subjective.....	76
5.1 Introduction	76
5.2 Trouver son lieu.....	76
5.3 S'investir.....	78
La question du sens	79
L'agentivité.....	81
La reconnaissance	85
Le rôle.....	88
5.4 S'investir avec mesure.....	90
5.5 Conclusion	92
6 Conclusion	94
6.1 Les incidences de la recherche d'emploi	94
6.2 Un premier emploi dans une seule classe.....	95
6.3 Le travail dans la classe.....	96
6.4 Les ambiguïtés du duo pédagogique	97
6.5 Les relations professionnelles dans l'établissement.....	98
6.6 Propositions pour favoriser l'insertion	100
7 Références.....	102
8 Annexes.....	106
8.1 Correspondances des classes dans les systèmes scolaires francophones	106
8.2 Liste des acronymes utilisés	107



hep/

Haute école pédagogique
du canton de Vaud
Avenue de Cour 33
CH-1014 Lausanne

Tél.: +41 21 316 92 70

www.hepl.ch