

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

Pierre Dehalu <sup>1</sup>

Comment les enseignants débutants vivent-ils leur insertion professionnelle en Communauté Française de Belgique? Pour répondre à cette question, je souhaiterais, à travers cette présentation, mener à bien une triple tâche: tout d'abord, inscrire cette question dans l'évolution que connaît actuellement l'enseignement; ensuite, à partir de recherches menées en sciences de l'éducation, définir le concept d'insertion professionnelle, en présenter les enjeux et donner un aperçu des dispositifs organisés pour en favoriser le développement; enfin, présenter les résultats de l'enquête que j'ai réalisée en Communauté Française de Belgique auprès d'une trentaine d'institutrices et d'instituteurs qui viennent d'entrer dans le métier.

### **I. Enseigner : un métier en profonde mutation**

#### I.1. Focus sur une triple crise

L'observation du vécu particulier des enseignants débutants doit, avant tout, pour être pertinente, prendre en compte l'évolution que connaît l'enseignement. « Il n'y a pas si longtemps encore, écrit J. Mukamurera, l'instruction, l'acquisition d'un diplôme étaient reconnues d'emblée comme la voie par excellence pour se tailler une place, généralement enviable, sur le marché du travail ». <sup>2</sup> Actuellement, l'enseignement est affecté par une double crise, assez bien décrite par les chercheurs en sciences de l'éducation: la massification scolaire et la marchandisation de l'école; à ce double phénomène doivent être greffées les difficultés liées à la communautarisation de l'enseignement dans notre pays.

Ch. Laval propose de distinguer « deux formes de crise de l'éducation qui, dans la réalité, sont imbriquées l'une dans l'autre »: « une crise de la scolarisation de masse, qui concerne le rapport entre classes sociales et qui pose essentiellement une question d'égalité » et, d'autre part, « une crise de l'institution scolaire, qui concerne le rapport entre les générations et qui pose, elle, une question de réciprocité ». S'interrogeant sur la première forme de cette crise, Ch. Laval observe que: « la massification scolaire et universitaire, qui permet une translation vers le haut des niveaux de diplôme, n'a pas abouti à une réduction des écarts entre jeunes issus de milieux différents. La tendance inégalitaire s'est même accentuée sous certains aspects ». Cette crise d'égalité ne semble avoir « trouvé de réponse que dans un libéralisme plus ou moins ouvert que l'on cherche à appliquer par petits bouts, à petits pas, sans pouvoir trop l'afficher ». De ce fait, « l'école a une fonction essentiellement économique, elle doit être au service de la compétitivité dans le cadre de la mondialisation et de

<sup>1</sup> Chercheur associé au Laboratoire d'anthropologie prospective (LAAP), UCL, Louvain-la-Neuve, et maître-assistant en Haute Ecole.

<sup>2</sup> J. Mukamurera, les trajectoires d'insertion professionnelle des jeunes profs au Québec in Vie pédagogique, Ministère de l'éducation, Sainte-Foy (Québec), N°111, avril-mai 1999, p.24.

« l'économie de la connaissance » ; elle est donc perçue « comme un service répondant à une demande individuelle sur un marché ou un quasi-marché et non plus comme une institution susceptible de constituer et de transformer la société ; elle doit être « pilotée » selon des critères d'efficacité importés du monde de l'entreprise » ( N.Hirtt, 2001 ; C. Maroy, 2005 ; F. Dubet, 2005). « Les glissements vers cette école productiviste[...] contribuent à une marchandisation diffuse de l'éducation (par la pression des fournisseurs et des publicitaires, par la vente de « produits éducatifs », par la mise en compétition des établissements) ». <sup>3</sup>

Quant à la seconde crise, Ch. Laval la décrit comme suit : « De façon générale, le progressisme politique et social n'a sans doute pas assez mesuré la disjonction croissante entre l'élévation des niveaux de vie sur le plan économique et la dégradation de la qualité de la vie sociale.[...] Tout est fait pour que chacun ne puisse plus concevoir sa propre vie que coupée des autres générations, ne devant rien à ceux qui l'ont précédé et pas tellement plus à ceux qui le suivent ». Il poursuit : « Les jeunes apparaissent comme les premières victimes de l'effritement du lien social [...] dont on perçoit la « désolation » croissante et qui ressentent cette « perte radicale d'appartenance au monde commun [...] ». La société moderne projette le plus vite possible les nouvelles générations, sauf peut-être une minorité d'enfants encore protégés, dans le monde de la consommation et de l'envie généralisée, saturant le désir de s'éduquer, de grandir, de lutter, et gâchant par là les progrès subjectifs vrais » (H. Arendt, 2007). « La traduction pratique de cette analyse, conclut Laval, est que l'on ne réussira à réduire la crise d'égalité qu'en répondant à la crise de la réciprocité, et inversement ». Et l'auteur d'insister sur le rôle de l'école dans la restauration du lien social et de souligner « l'idée qu'une existence n'est pas seulement à soi et pour soi, « une réalisation de son ego », « une capitalisation de ses compétences et de ses avantages », mais une vie par, avec et pour autrui ». <sup>4</sup>

La crise politique qu'a connue la Belgique, menant dès 1970 à la fédéralisation de l'Etat, a débouché sur la communautarisation de l'enseignement, fixée par la loi du 15 juillet 1988. Cette réforme a obligé les francophones à rationaliser leur système éducatif au moment où l'égalitarisme était érigé en norme. Elle constitue un troisième facteur explicatif de la crise de l'institution scolaire et permet de comprendre à quel point les mesures d'austérité qui ont été prises ont été lourdes de conséquences et ont provoqué de vives réactions dans le monde enseignant et chez les étudiants. <sup>5</sup>

## 1.2. Un nouveau rôle pour l'enseignant demain

Face à cette triple crise, comment convient-il, demain, que l'enseignant réagisse ? En Communauté Française, depuis la fin des années 80, il se trouve en porte à faux, écartelé entre des demandes paradoxales dans la mesure où il doit à la fois promouvoir la réussite (« faire échec à l'échec »), assurer l'égalité des chances, et, par ailleurs, opérer une sélection des élèves. L'explosion scolaire des années 70-80 a conduit des cohortes d'enseignants, davantage formés sur le tas, à enseigner souvent dans l'urgence et sans pouvoir compter

<sup>3</sup>Ch. Laval, Les deux crises de l'éducation, in La Revue du Mauss n°28, Penser la crise de l'école, Paris, La Découverte-Mauss, 2006, pp.97-102.

<sup>4</sup> Idem, pp.102-104, cfr. aussi Ch. Laval, Ecole et civilisation in Le Monde, 30.05.2003.

<sup>5</sup> D. Grootaers (dir.), Histoire de l'enseignement en Belgique, Bruxelles, CRISP, 1998, pp.83-85.

sur un accompagnement satisfaisant (J. Beckers, 1994).<sup>6</sup> Aujourd'hui, « les enseignants ont le sentiment de vivre une « perte de sens » de leur métier: ils n'ont plus de repères clairs, ne savent plus sur quoi s'appuyer et les établissements scolaires apparaissent souvent comme une « succession d'individualités et de personnalités ».<sup>7</sup>

Ce métier est pourtant appelé à vivre une mutation profonde. « On peut avancer sans grand risque de se tromper, explique Ch. Laval, que les enseignants, placés exactement à l'endroit le plus sensible de corrosion du lien entre générations, au lieu de la transmission peu à peu compromise d'un bien commun, seront à l'avenir au centre de tout effort de refondation du lien social. »<sup>8</sup> Mais comment les soutenir et les convaincre de sortir d'une culture de l'échec ?<sup>9</sup> Tenus, dans ce contexte socio-politique particulier, de rationaliser l'offre d'enseignement, pressés par l'ensemble des acteurs sociaux, les responsables politiques ont tenté de réagir à cette crise profonde de l'école et de répondre aux défis d'une société en pleine mutation; ils ont adopté une série de réformes institutionnelles, en particulier par rapport à la formation initiale des enseignants; passons rapidement celles-ci en revue.

En 1995, les écoles normales, chargées d'assurer la formation des instituteurs et des régents, fusionnent avec d'autres écoles supérieures de la Communauté Française pour former les Hautes Ecoles, un regroupement qui sort ces institutions de leur isolement, organisant un système de passerelles et élargissant l'offre d'enseignement<sup>10</sup>. En 1997, le décret « Missions » définissant les missions prioritaires de l'enseignement est adopté; il présente l'enseignant « comme une personne pouvant mettre en œuvre une série de compétences et capable de faire face à un cadre institutionnel qui évolue sans cesse ». <sup>11</sup> La formation initiale requiert le développement de treize compétences qui revêtent une égale importance et sont donc absolument indispensables à l'exercice de la profession. Ces compétences s'inscrivent dans les six axes de la formation et décrivent ainsi les différentes facettes du métier d'enseignant<sup>12</sup>. En septembre 2001, les décrets relatifs à la réforme de la formation initiale des instituteurs et des régents entrent en application<sup>13</sup>; ils soulignent la nécessité d'assurer la professionnalisation de la formation. Concrètement, celle-ci subit d'importantes modifications: de nouveaux cours théoriques sont introduits comme la sociologie de l'éducation, la diversité culturelle, la philosophie et l'histoire des religions, l'initiation aux arts et à la culture, un cours d'épistémologie, formations dont la prise en compte doit participer à l'amélioration souhaitée. Les cours de pédagogie, considérés jusqu'ici globalement et dispensés souvent par un ou

<sup>6</sup> L'allongement de la scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans date de 1983.

<sup>7</sup> Ch. Maroy & Br. Cattonar, Pénurie et malaise enseignant, in Revue Nouvelle, 2002, t.XII, p.45

<sup>8</sup> Ch. Laval, op.cit.

<sup>9</sup> Les indicateurs de l'enseignement, Ministère de la Communauté Française/Etnic, Bruxelles, 2006, pp.22-23 redoublement dans l'enseignement ordinaire de plein exercice.

<sup>10</sup> Décret fixant l'organisation générale de l'enseignement supérieur en Hautes écoles, Communauté Française de Belgique (M.B. 01.09.1995).

<sup>11</sup> Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, Communauté Française (M.B. 23.09.1997).

<sup>12</sup> Maître-instruit, technicien, praticien-artisan, praticien réflexif, acteur social, personne. Cfr. L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & Ph. Perrenoud, Former des enseignants professionnels-Quelles stratégies ? Quelles compétences ? Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 1998.

<sup>13</sup> Décrets définissant la formation initiale des instituteurs et des régents, Bruxelles, Communauté Française (M.B. 19.01.2001).

deux professeurs, ont été découpés en unités distinctes dispensées par des professeurs différents; de nouveaux modules ont été créés pour favoriser la nécessaire professionnalisation de la formation : l'identité enseignante, l'ouverture sur l'extérieur, le dossier enseignant, etc. Les cours de didactique se voient renforcés par l'organisation d'ateliers de formation professionnelle, assurés par des maîtres-assistants en collaboration avec des maîtres de formation pratique, c'est-à-dire des enseignants restés en contact avec le terrain, qui sont ainsi intégrés à l'institut de formation, tout au plus pour une demi-charge, et qui « témoignent d'une pratique professionnelle ». <sup>14</sup>L'année suivante, le gouvernement de la Communauté Française prend un décret obligeant les formateurs d'enseignants à suivre une formation pédagogique spécifique, débouchant sur l'octroi du certificat d'aptitude pédagogique à l'enseignement supérieur (CAPAES). <sup>15</sup>

En 2005, la réforme, mise en place quatre ans plus tôt, subit un léger toilettage, marqué par un assouplissement de la formation théorique, la fin des cours en grands groupes organisés en commun pour les différentes sections, un regroupement des petites formations théoriques pour éviter leur émiettement, le rétablissement d'un stage pratique dès la première année de la formation et une prise en compte réelle du temps consacré aux stages dans le volume global d'heures, la formation passant ainsi de plus de 1100 à environ 800 heures de cours par an. <sup>16</sup>L'application du processus de Bologne, actuellement en cours, influence aussi profondément l'organisation de la formation initiale des enseignants, fixant de nouvelles contraintes institutionnelles, introduisant la modularisation de la formation (crédits), conduisant à l'obtention du baccalauréat, permettant l'aménagement de passerelles ouvrant sur d'autres formations de second cycle, prenant également en compte, en la renforçant, la mobilité des étudiants et des enseignants. <sup>17</sup>

L'ensemble de ces mesures qui demandent encore à être « digérées » visent finalement à modifier profondément le profil et le rôle de l'enseignant, tant du point de vue psychologique que pédagogique; elles transforment profondément et complexifient sa tâche. Cependant, elles ne lui donnent pas les moyens suffisants pour agir efficacement et ne lui proposent pas de revalorisation salariale. Par ailleurs, le discours sur les compétences et la professionnalisation a provoqué chez pas mal d'enseignants des attitudes assez réactionnaires, en tout cas excessives, encouragées par certains parents. <sup>18</sup>Sans doute, comme le constate D. Carlier, « la fermeture des enseignants aux enjeux qui dépassent leur relation avec leurs élèves et leur classe pose problème et constitue une difficulté importante pour tout projet de réforme ». <sup>19</sup>Néanmoins, observent

<sup>14</sup> Cfr. Circulaire concernant la nouvelle formation des instituteurs et des régents (diffusée le 14.06.2001, sous le n° 000092) « Le maître de formation pratique apporte un éclairage concret et pragmatique à travers des exemples, des expériences vécues en classe... ».

<sup>15</sup> Décret définissant le Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'Enseignement supérieur (CAPAES) en hautes écoles, Communauté Française (M.B. 24.08.2002).

<sup>16</sup> Modifications au décret du 19.01.2001 relatif à la formation initiale des instituteurs et des régents, Communauté Française (M.B. 20.07.2005).

<sup>17</sup> Décret définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration à l'espace européen de l'enseignement supérieur et finançant les universités; Com. Française de Belgique (M. B. 18 juin 2004).

<sup>18</sup> Lire par exemple, deux publications françaises particulièrement virulentes: R. Boutonnet, Journal d'une institutrice clandestine, Paris, Ramsay, 2005 ; J.-P. Brighelli, La fabrique du crétin, La mort programmée de l'école, Paris, Ed. J.-Cl. Gawsewitch, 2005.

<sup>19</sup> Cfr. D. Carlier, La stratégie du contrat : des gages aux enseignants ?, Revue Nouvelle, N°8, août 2005, pp.

Ch. Maroy et B. Cottonar, si « le modèle traditionnel de référence, celui du maître instruit (enseignant centré sur les savoirs à transmettre), perd de sa pertinence et de sa légitimité, le nouveau modèle qui émerge, celui du pédagogue et praticien réflexif (enseignant centré sur le processus d'apprentissage des élèves), ne paraît pas encore suffisamment fort pour servir de nouvelle référence mobilisatrice». Selon ces chercheurs, «à côté des causes classiquement évoquées (classes nombreuses, manque de moyens, la formation initiale..), une raison souvent plus occultée est la survivance et la prééminence d'une culture savante qui minore l'importance du détour par l'expérience » et le recours aux pédagogies actives. Pour assurer la formation initiale des maîtres, la plupart des formateurs recourent encore souvent aux méthodes magistrales, méthodes auxquelles leur formation universitaire les a préparés et qu'ils ont validées, sans vraiment pouvoir compter, en cours de carrière, sur la possibilité d'actualiser régulièrement leur pratique à travers la formation continue.

« Par ailleurs, indiquent Ch. Maroy et B. Cottonar, le contrôle et l'encadrement du travail enseignant tendent à se renforcer, aussi bien de la part de « l'appareil bureaucratique » (les autorités éducatives et autres « élites administratives »), de « l'élite intellectuelle » (les chercheurs en sciences de l'éducation, les formateurs, etc.) que les parents d'élèves. Les enseignants semblent ainsi vivre une dévalorisation de leur statut social et une remise en cause de leur travail et de leurs capacités». <sup>20</sup>Face à la stratégie dite de « combinaison » adoptée par les élèves, les enseignants opposent une stratégie de « survie », dictée par un besoin de sécurité, de conformité (P. Woods, 1990 ; P. Berthier, 1996). Comme l'indique une récente enquête menée par l'OCDE sur la profession enseignante, «à mesure que les sociétés sont devenues plus prospères, que le niveau d'études s'est relevé et que les perspectives d'emploi se sont élargies, l'attrait de la carrière d'enseignant s'est amenuisé en termes d'ascension sociale et de sécurité d'emploi. L'inquiétude générale au sujet des difficultés auxquelles de nombreuses écoles doivent faire face, relayée par des échos souvent très négatifs dans la presse, a nui à l'attrait de la profession». Le rapport poursuit : « Les attentes et les exigences à l'égard des établissements scolaires se sont intensifiées tandis que, dans de nombreux pays, les ressources n'ont pas toujours suivi la même progression ». <sup>21</sup>

Le 31 mai 2005, le gouvernement de la Communauté Française a fait approuver par le Parlement un « Contrat pour l'Ecole », dont le contenu, annoncé dans sa déclaration de politique générale, s'articule autour de 10 priorités. Deux de ces priorités concernent les enseignants : il s'agit de « mieux les préparer » et de « les valoriser » ; ce contrat reconnaît que « la formation initiale joue un rôle d'autant plus considérable qu'un grand nombre d'enseignants recrutés lors de la grande période d'expansion des années 60 et 70 approchent de l'âge de la retraite et devront donc être remplacés » <sup>22</sup>. Mais au-delà des intentions, quelles actions conviendrait-il de voir planifier ?

Dans un rapport récent, la commission de pilotage de l'enseignement a souhaité revenir sur deux difficultés majeures par rapport à la formation initiale : « d'une part, l'écart entre la formation reçue et les conditions du métier, entre autres eu égard au fait que la formation initiale est assurée par des formateurs

<sup>20</sup> Ch. Maroy & Br. Cottonar, *op. cit.*, pp.45-46.

<sup>21</sup> OCDE, *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, politiques de l'éducation et de la formation, Paris, OCDE, 2005.

<sup>22</sup> *Contrat pour l'école*, mai 2006, Communauté Française.

qui ne possèdent le plus souvent qu'une connaissance théorique des réalités de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, tant ordinaire que spécialisé», un aspect que ne résout pas fondamentalement le CAPAES, même si les maîtres de formation pratique sont également tenus de le présenter; d'autre part, « la pratique quotidienne de l'enseignant qui est en « complexification constante » et « conduit à comprendre que la formation initiale est à inscrire comme pour tout métier en évolution, dans le cadre général d'une indispensable formation continuée. »<sup>23</sup>

Le départ massif d'enseignants dans les dix prochaines années risque d'avoir des répercussions majeures sur l'avenir de l'école, et peut expliquer, partiellement du moins, les premiers signes de pénurie<sup>24</sup>; la presse s'est fait l'écho de l'évaluation des départs en retraite et en DPPR (disponibilité précédant la pension de retraite) à attendre d'ici 2011, effectuée par l'Administration générale de l'enseignement : « les classes perdront l'équivalent de 17968 temps plein, ce qui représente pas moins de 23,5 pc de l'effectif ; dans l'enseignement fondamental, 29858 enseignants étaient en fonction au 15 novembre 2005. Quelque 2329 autres étaient déjà partiellement ou totalement en DPPR ». <sup>25</sup> Pour faire face à cette situation, la Communauté Française a donc créé une commission centrale de gestion des emplois permettant de réquisitionner, lorsqu'une institution le requiert, des enseignants ayant perdu leur emploi et d'engager des porteurs de diplômes jugés suffisants. <sup>26</sup>

Quels dispositifs mettre en place à long terme pour attirer les jeunes dans ce métier tant décrié? La question se pose avec d'autant plus d'acuité que les chiffres de fréquentation des centres de formation initiale sont également préoccupants: « De manière générale, rapporte J. Beckers, après avoir connu une forte hausse jusqu'en 1994-1995, le nombre d'inscriptions dans les sections préscolaire et primaire des Hautes Ecoles a décru : la situation de pléthore d'enseignants dans le maternel ne semble pas avoir beaucoup évolué ; au niveau de la section primaire, la situation semble se redresser depuis 2000 sans que l'on puisse déterminer les motifs de cette hausse. En ce qui concerne le régendat formant les enseignants du secondaire inférieur, la situation est plus mitigée: après une période de hausse constante jusqu'en 1994, le nombre d'inscriptions a ensuite connu une forte baisse en 1995 et en 1996. S'est alors esquissée une timide remontée qui semble se poursuivre et se prononcer d'année en année, sans toutefois dépasser le niveau de 1991 ».

Dans le même rapport, J. Beckers se penche aussi sur les résultats obtenus par les jeunes qui ont suivi ces formations ; ils sont tout aussi inquiétants: « Le

<sup>23</sup> Proposition provisoire de la commission de pilotage (installée en 2002) relative aux améliorations à apporter à la formation initiale des enseignants afin de l'inscrire dans les objectifs du Contrat pour l'Ecole, avis 062006.

<sup>24</sup> Ch. Maroy & Br. Cattonar, op.cit., p.44. Cette situation de pénurie doit toutefois être nuancée : « L'analyse de la situation telle qu'elle se présente sur le terrain montre que, si pénurie il y a, elle s'avère fortement tributaire du niveau d'enseignement, de la matière, de la région, de l'école ou du moment de l'année ». (cfr. J. Beckers, S. Jaspar, C. Mathieu, et M.-C. Voos, Face au spectre de la pénurie, une nécessaire revalorisation objective et subjective d'une profession enseignante en quête d'elle-même, Actes du 3<sup>e</sup> congrès des chercheurs en éducation, Retrouver le plaisir d'apprendre et d'enseigner, Ministère de l'éducation de la Communauté Française de Belgique, Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, 2004, pp.213-215); cfr. aussi Les indicateurs de l'enseignement, op.cit., pp. 54-58.

<sup>25</sup> Cfr. le quotidien La Libre Belgique « Une hémorragie de profs » 19.01.2007.

<sup>26</sup> Décret relatif à la définition de la pénurie et à certaines Commissions dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française, M.B. 23.06.2004.

supérieur de type court pédagogique qui prépare les instituteurs et les régents diplôme approximativement 20% du nombre d'étudiants inscrits sur les trois années. Il semble donc, conclut-elle, que le taux de déperdition soit relativement important, surtout au passage de la première à la seconde année ».<sup>27</sup>

Ces différents éléments d'analyse démontrent qu'il s'avère plus que jamais nécessaire de favoriser une insertion professionnelle de l'enseignant débutant.

## II. Assurer l'insertion professionnelle des enseignants débutants

### II.1. L'insertion professionnelle et les apports de la recherche

La question de l'insertion professionnelle intéresse depuis longtemps les chercheurs en éducation, une recherche qui, comme le précise M. Huberman, « s'est inspirée à la fois d'investigations d'ordre psycho-dynamique menées autour du cycle de la vie humaine, mais aussi d'ordre sociologique (l'Ecole de Chicago et l'interactionnisme symbolique), relayées plus tard par les contributions des ethnologues de l'éducation et, enfin, des études publiées à partir des années 70, qui ont intégré progressivement des conceptualisations et des données empiriques émanant de plusieurs disciplines (biologie, histoire, sociologie, physiologie) et surtout des sous-disciplines de la psychologie ». «Alors que, dans les années 60, poursuit M. Huberman, il y avait une quasi-absence d'études portant sur la carrière des enseignants, à l'exception de la recherche maîtresse de Peterson, elles ont fleuri en abondance pendant la décennie suivante dans plusieurs pays».<sup>28</sup> Dans les investigations qu'il a menées lui-même sur la carrière enseignante, M. Huberman a repéré sept étapes qui constituent selon ses propres termes « le cycle de vie professionnelle des enseignants»: entrée dans la carrière, phase de stabilisation, phase de diversification, remise en question, sérénité et distance affective, conservatisme et plaintes, et enfin désengagement. Ce travail de catégorisation est contemporain d'autres recherches qui se sont inscrites selon la même perspective longitudinale, comme celle de Vonk qui distingue aussi sept phases dans la carrière d'un enseignant, ou de A. E. Wheeler, qui propose un modèle de croissance de l'enseignant fondé sur ses manifestations d'inquiétude en trois stades (inquiétude centrée sur l'enseignant, inquiétude centrée sur le contenu et la structure de l'enseignement et inquiétude centrée sur l'élève), ou encore de L. Katz qui a développé un modèle de croissance basé sur le développement des enseignants de niveau préscolaire, comportant 4 stades: survie, consolidation, renouveau et maturité (J. H. C. Vonk, 1988 ; A.E. Wheeler, 1992; L. Katz, 1972).

D'autres chercheurs se sont plus spécifiquement attachés à l'observation de la première phase de cette croissance professionnelle, correspondant à l'insertion professionnelle. Citons, par exemple, Lortie et ses recherches relatives à l'influence des facteurs sociaux et cognitifs sur les attitudes des enseignants débutants et de leur propre expérience d'étudiants par rapport à leur enseignement (Lortie, 1975). Au travers d'investigations du même type, A. Pollard, K.M.

<sup>27</sup> J. Beckers, S. Jaspar & M.-C. Voos, Attirer, former et retenir des enseignants de qualité, rapport présenté par la Communauté Française dans le cadre de l'étude thématique de l'OCDE, Département éducation et formation, didactique générale et méthodologie de l'enseignement secondaire, ULG, mai 2003 pp.36-37.

<sup>28</sup> M. Huberman, La vie des enseignants, évolution et bilan d'une profession, Neuchâtel (Suisse), Delachaux & Niestlé, 1989.

Zeichner et B. R. Tabachnick ont observé l'influence de la qualité des conditions d'accueil du milieu et du soutien offert sur les mécanismes d'adaptation des enseignants débutants (A. Pollard, 1982 ; Zeichner et Tabachnick, 1985). S. Veenman a opéré une recension de recherches relatives aux problèmes perçus par les jeunes enseignants lors de la première année d'enseignement (Veenman, 1984). J. Nias a interrogé des instituteurs enseignant depuis dix ans pour analyser l'expérience subjective d'« être instituteur », en repérant les facteurs principaux qui contribuent à la satisfaction ou à l'insatisfaction de ces enseignants, et aussi les rapports avec leurs collègues (J. Nias, 1989).

Dans un article récent, A. Akkari et M. Tardif observent que le concept d'insertion professionnelle « recouvre deux dimensions qui ont été souvent étudiées séparément mais s'influencent mutuellement »: il peut être compris, d'une part, comme « processus de recherche d'un emploi »(dimension socio-économique), d'autre part, comme phase d'entrée dans la profession enseignante, période au cours de laquelle le jeune enseignant apprend à maîtriser son travail, à découvrir ses propres ressources et limites, à se constituer un bagage de savoirs et de compétences issus de l'expérience même du métier d'enseignant ». <sup>29</sup> En fonction de la part mobilisée par l'enseignant débutant, mais aussi de l'appui, du soutien qui peut lui être apporté, cette phase d'entrée dans la profession peut donc être saisie à la fois comme stratégie, mais aussi comme processus ou comme programme. S. Baillauquès préfère recourir au concept d'« inscription professionnelle» qui « introduit l'idée que l'enseignant s'inscrit, pose sa marque autant qu'il est inscrit », bref, qu'il prend une part active à son intégration. <sup>30</sup> Dans tous les cas, l'insertion professionnelle constitue donc « une période de transition entre le statut d'étudiant et celui de professionnel durant laquelle sont offerts aux enseignants débutants une supervision et un support à mesure qu'ils s'adaptent à leur nouveau rôle». <sup>31</sup> J. H. C. Vonk indique qu'elle «débute au moment où le diplômé détenteur d'un baccalauréat en enseignement entre en fonction et se termine au moment où il devient un enseignant compétent. Cette période d'évolution professionnelle peut s'étendre sur environ sept ans»(J.H. Vonck, 1988).

Si l'insertion professionnelle est un processus formel, elle ne peut donc s'opérer sans l'adhésion réfléchie de l'enseignant débutant, sans une prise de conscience de son « développement » personnel et professionnel, même s'il s'agit d'une prise de conscience limitée, dans la mesure où tout ce que celui-ci va vivre ne peut être appréhendé, dans la mesure aussi où ce métier se complexifie. La place, l'énergie que l'enseignant débutant mobilise pour mener à bien son insertion professionnelle est essentielle ; des recherches, portant sur différents aspects de cette question, déjà évoquées ci-dessus, ont permis de le mettre en évidence. Epinglons-en encore quelques-unes. Analysant vingt tra-

<sup>29</sup> A. Akkari & M. Tardiff, L'insertion professionnelle dans l'enseignement : quelques repères sur une réalité complexe in Enjeux pédagogiques N°1, novembre 2006, Haute Ecole Bejune, Porrentruy (Suisse), p.14.

<sup>30</sup> S. Baillauquès, Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation : éléments d'une problématique de professionnalisation, in J.-C.Hétu, M. Lavoie, S. Baillauquès (Eds), op. cit., p.40; Kabule W. Weva fait également référence à tout un éventail de concepts analogues comme l'accueil, l'initiation, l'introduction, l'acclimatement, l'orientation, l'intégration et l'adaptation; cfr. Kabule W. Weva, Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire in J.-C. Hétu, S. Baillauquès, M. Lavoie, op.cit., p.189.

<sup>31</sup> A. Akkari & M. Tardiff, op.cit., p.15.

jectoires individuelles d'enseignants débutants, J. Mukamurera a mis en évidence deux traits caractéristiques de leur insertion: « d'une part, leurs trajectoires en tant que processus temporels, n'obéissent pas à une logique linéaire comme autrefois, et, d'autre part, elles possèdent tout de même une certaine cohésion et une orientation historique ».<sup>32</sup> Dans les recherches qu'elle a réalisées, Th. Nault constate que l'enseignant débutant passe par trois étapes : l'euphorie émancipatrice, moment où le jeune enseignant accède au métier, le choc de la réalité, étape qu'il découvre en s'insérant dans le métier, et, enfin, la consolidation des acquis. Par rapport à ce « choc de la réalité » que constitue le moment d'insertion professionnelle, Th. Nault dégage trois types de réactions chez l'enseignant-débutant: « il répétera aveuglément les modèles auxquels il a été exposé, soit au moment où il était lui-même élève, soit pendant sa formation initiale, soit dans son milieu de stage ou encore en imitant un collègue (conformisme aveugle) »; ou il cherchera des solutions à son problème « en se conformant aux us et coutumes d'une école tout en étant conscient des limites des structures professionnelles existantes (conformisme réfléchi); ou encore, « étant plus audacieux, plus autonome et confiant professionnellement, il trouvera lui-même des solutions originales à ses problèmes et saura les faire adopter par le milieu, même s'il est conscient qu'il agit en marge des coutumes locales » (conformisme dynamique).<sup>33</sup> Dans l'enquête qu'ils ont menée auprès des nouveaux enseignants du secondaire, P. Rayou et A. Van Zanten distinguent trois types de trajectoires, en fonction de la manière dont ceux-ci puisent dans les ressources liées à leurs différentes socialisations et conjuguent les rapports entre le statut et le métier. La première catégorie désigne des enseignants souvent minoritaires, avant tout soucieux de « se mettre au service d'une cause qui dépassait largement leur propre personne » et qui considèrent l'enseignement comme une vocation. La deuxième désigne « les jeunes professeurs dont l'engagement paraît trop peu étayé pour tenter d'agir avec succès sur les difficiles situations qu'ils rencontrent et qui optent pour des « stratégies de survie »; celles-ci revêtent de multiples formes, mais il s'agit souvent de se rabattre sur le niveau attendu des élèves pour pouvoir conduire la classe sans conflits majeurs avec elle ». Enfin, la troisième catégorie définit ceux qui considèrent le métier comme « une mise à l'épreuve de soi »: « ce sont des « pragmatiques » pour lesquels l'école est le lieu où ils vont développer un projet et se donner les moyens de le réaliser ; ils pratiquent la « stratégie du pas à pas ».<sup>34</sup> S. Veenman, évoqué plus haut, souligne l'importance de la première année d'enseignement: « Outre qu'elle soit un déclencheur de la profession, cette première année de l'enseignement, constate ce chercheur, est également une entrée dans le monde des adultes avec ses responsabilités, passant de la liberté de vie d'étudiant, aux exigences et aux responsabilités de la vie professionnelle, faisant de cette première année une période d'intense apprentissage ».<sup>35</sup> Ces différentes observations et ces essais de catégorisation

<sup>32</sup> J. Mukamurera, *op.cit.*, pp.24-26.

<sup>33</sup> Th. Nault, Eclosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe, in J.-C. Hetu, S. Baillauquès, M. Lavoie, *op.cit.*, p.149. Cfr. aussi Th. Nault, Qu'est-ce que l'insertion professionnelle dans l'enseignement ? in *Vie pédagogique*, N°128, sept.-oct.2003, pp. 21-22.

<sup>34</sup> P. Rayou et A. Van Zanten, *op.cit.*, pp.59-77.

<sup>35</sup> S. Veenman (1984). Perceived problems of beginning teachers. in Review of Educational Research, 51(2), pp.143-178.

des trajectoires des enseignants débutants soulignent clairement la nécessité de favoriser leur insertion.

Mais cette insertion suppose aussi un accompagnement : elle constitue donc « un processus formel et planifié visant à introduire, à orienter ou à initier les nouveaux enseignants à leur nouvelle fonction afin de maximiser, aussitôt que possible, leur satisfaction, leur motivation au travail et leur rendement » ; elle propose aussi « un programme d'activités élaboré dans le but d'aider formellement et systématiquement les nouveaux enseignants au début de leur carrière ou au début de l'exercice de leur fonction ».<sup>36</sup> R. Ingersol et J.-M. Kralik ont procédé à l'évaluation de dix programmes d'insertion professionnelle, en particulier des programmes de mentorat, appelés aussi de tutelle; ils ont pu constater que ceux-ci avaient un impact positif sur l'enseignant débutant et son maintien dans l'enseignement (R. Ingersol et J.-M. Kralik, 2004). I. Raskin a dressé un inventaire des moyens mis en œuvre pour assurer un accompagnement de l'enseignant débutant classés selon quatre axes: situationnel, individuel, professionnel et relationnel (I. Raskin, 2002).

Parmi les programmes d'insertion, une place privilégiée semble avoir été accordée à l'accompagnement (mentorat); sans doute convient-il de ne pas considérer ce dispositif comme une aide, un soutien à sens unique, mais plutôt comme une forme privilégiée de partenariat qui puisse bénéficier à la fois à l'enseignant débutant, à l'enseignant chevronné et à l'institution. C. Gervais observe que « le mentorat a souvent pour effet de renforcer une pratique individualiste de l'enseignement. Il ne peut pas constituer la solution unique aux difficultés liées à l'insertion, ni répondre à tous les types de besoins ressentis par le débutant », d'autant que cette méthode peut déboucher sur l'exclusion de celui-ci lorsqu'il ne répond pas au « modèle attendu ».<sup>37</sup>

Il convient de ne pas négliger d'autres approches susceptibles de faciliter l'insertion, comme la métacognition. « L'écriture est un outil puissant de construction de soi, si elle se dégage des contraintes scolaires, note J.-C. Hetu. Une écriture non formelle, créatrice, fait alors inévitablement place au monde intérieur de la personne, et son accompagnement doit prendre la forme d'une présence accueillante. Avec ce type de présence, les discussions permettent à l'auteur de ressentir la nature des forces qui l'habitent et de faire confiance à son jugement ». Ce même chercheur ajoute: « Théoriser sa pratique par le biais de l'écriture est une composante professionnelle susceptible non seulement de réduire le sentiment d'écart entre la théorie et la pratique mais surtout d'asseoir une autonomie, un pouvoir de consolider, de trier et de transformer, un sentiment de compétence ».<sup>38</sup>

G. Boutin fait utilement remarquer que « le processus d'insertion est à la limite une entreprise collective qui exige la collaboration de tous les agents d'éducation ».<sup>39</sup> G. Nault et Th. Nault ont précisément cherché à encourager des pratiques de partage d'expériences : « Se retrouvant seuls pour surmonter ces défis, faute de programmes formalisés de soutien, les enseignants novices ne savent pas toujours vers qui se tourner pour obtenir de l'aide au cours de cette

<sup>36</sup> Kabule W. Weva, *op. cit.*, p.189.

<sup>37</sup> C. Gervais, Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants in Vie pédagogique, Ministère de l'éducation, Sainte-Foy (Québec), N°111, avril-mai 1999, pp. 12-17.

<sup>38</sup> J.-C. Hetu, *op. cit.* pp.72 et 76.

<sup>39</sup> G. Boutin, Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier, in J.-C.Hétu, M. Lavoie, S. Baillauquès (Eds), *op.cit.*, 52.

période cruciale pour amorcer leur formation continue, constatent ces chercheurs ». Désireuses de « soutenir les enseignants novices dispersés dans les écoles », G. Nault et Th. Nault ont créé des conférences électroniques thématiques, sortes de forums de discussion accessibles en ligne. Cette expérience a débouché sur le développement d'une communauté de pratiques d'enseignants novices (G. Nault & Th. Nault, 2003). « Pour exister, ce lieu doit rassembler des pairs en dehors de toute relation d'autorité et demande un type d'animation particulier, observe J.-C. Hetu » qui ajoute : « La stimulation que le groupe d'échange entre pairs apporte au plan personnel développe la volonté d'y voir clair par des réflexions dans l'écriture du journal ». C'est un « laboratoire qui sert de moteur à la réflexion personnelle et théorique ». <sup>40</sup>

## II.2. Insertion professionnelle et formation initiale

La recherche sur l'insertion professionnelle pose aussi-assez logiquement- la question de la place de la formation initiale dans ce processus. Dès 1977, C. Lacey a mené des investigations sur les types de stratégies adoptées par les étudiants dans le cadre de leur pratique professionnelle ; il en a dégagé trois : l'ajustement intériorisé, la soumission stratégique et la redéfinition stratégique ou résistance aux pressions personnelles et institutionnelles (C. Lacey, 1977). Dans une approche plus récente, J.-C. Hetu s'y montre aussi particulièrement sensible<sup>41</sup>. Il distingue essentiellement deux modes dans le processus d'accompagnement émancipatoire qui détermineront deux modes d'accès au métier: d'une part, la socialisation, « processus par lequel un individu acquiert de façon sélective les valeurs, les attitudes, les intérêts, les habiletés et les connaissances qui composent la culture particulière du groupe de professionnels dans lequel il veut devenir membre » ;<sup>42</sup> d'autre part, la professionnalisation, caractérisée par l'organisation d'une formation initiale conçue dans « une perspective de développement continu », mettant l'accent sur la maîtrise de la pratique réflexive et le développement d'une autonomie professionnelle (« moi professionnel »). Le terme « professionnalisation » peut faire peur parce qu'il met à mal une longue et lourde tradition autour de la carrière enseignante, souvent synonyme de stabilité, de sécurité; il bouscule donc une certaine vision de l'enseignement. Par ailleurs, ainsi que l'écrit G. Fourez : « le discours sur la professionnalisation n'est pas sans ambiguïté. Il peut facilement véhiculer une vision technocratique de l'école. Sous prétexte de professionnalisme, on demanderait aux sciences de l'éducation de résoudre de façon neutre et sans référence à des choix de société, c'est-à-dire technocratiquement !-les problèmes dans lesquels une politique de l'éducation a à s'engager. Le danger, constate G. Fourez, n'est pas illusoire dans la mesure où la didactique des disciplines tend à se centrer plus sur les techniques de transmission des savoirs que sur une

<sup>40</sup> J.-C. Hetu, Pratique réflexive, démarche d'interprétation et recherche de sens chez des novices : vers un mode d'accompagnement d'un processus de transformation in J.-C.Hétu, M. Lavoie, S. Baillauquès (Eds), op.cit., pp.76-77.

<sup>41</sup>J.-C. Hetu, idem, pp.61-83.

<sup>42</sup>Ce processus comporte cinq phases: la socialisation informelle (l'individu s'inscrit dans un programme de formation; le «moi» professionnel est un moi idéalisé), la socialisation formelle (l'individu commence sa formation professionnelle et est soumis à diverses formes de « pressions » liées à la formation); l'insertion professionnelle (confrontation du « moi » professionnel aux réalités de l'action); la socialisation personnalisée ; et, enfin, la socialisation du rayonnement.

mission d'éducation, voire de formation à la recherche du sens ». <sup>43</sup> J.-C. Hetu observe en tout cas que « la volonté de professionnaliser la pratique de l'enseignement-un mouvement de professionnalisation à peine amorcé-a conduit à enclencher une révision des pratiques de formation des maîtres à toutes les étapes de leur développement professionnel et amène à tenter de mieux articuler ces étapes les unes par rapport aux autres sans vraiment changer les mentalités». Et il ajoute: « Derrière ce mouvement de professionnalisation, il faut bien le reconnaître, se profile une révolution des mentalités ».

Approfondissant sa réflexion sur cette nécessaire interdépendance des stratégies de formation initiale et d'insertion professionnelle, le même auteur constate que « socialisation » et « professionnalisation » sont donc deux voies intimement liées dans le métier, apparemment contradictoires, mettant en tension deux attitudes. Certes, écrit-il «la réussite de la formation et du développement professionnel s'appuie sur la maîtrise cognitive de techniques pédagogiques adaptées à la polyvalence des situations d'apprentissage, mais elle ne se conçoit pas, selon nous, sans une mise en relation avec l'identité personnelle et professionnelle des enseignants et sans prendre, alors, la forme d'une réussite d'auto-construction de cette identité». Le même auteur précise : « C'est cet arimage de la maîtrise technique et de la construction de soi que nous voulons comprendre et, par ailleurs, faciliter à toutes les étapes de la formation, car nous estimons que c'est précisément la dissociation de ces deux aspects de la formation qui est responsable de bon nombre des difficultés rencontrées particulièrement en insertion professionnelle». Pour cette raison, il propose une troisième voie, la transformation: «le changement professionnel s'appuie plutôt sur la conscience de son propre mode de fonctionnement, sur une capacité à interpréter les événements en fonction d'elle, une capacité à lier le passé, le présent et le futur, à voir ainsi une évolution graduelle dans sa pratique, sur une liberté finalement de poursuivre l'apprentissage avec plaisir, malgré les paradoxes, et de vouloir agir en fonction de cette conscience ».

J.-C. Hetu évoque en particulier l'initiative prise, dès 1995 à l'université de Montréal, dans la formation initiale des enseignants, à travers l'élaboration, par chaque étudiant, d'un dossier professionnel et culturel, dossier, qui doit témoigner de l'intégration de ses apprentissages durant la formation, et qui est aussi le lieu de la formulation des prises de conscience quant à sa trajectoire personnelle et de son sens, et de l'évolution de sa vision de l'éducation et de la manière d'y exercer son rôle ». <sup>44</sup>

Les apports de la recherche montrent la nécessaire attention à porter à l'insertion professionnelle des enseignants débutants ; les réformes introduites dans la formation initiale illustrent la manière dont elle a été progressivement pensée.

### **III. L'insertion professionnelle des enseignants débutants en Communauté Française de Belgique**

Comment concevoir et organiser l'insertion professionnelle des enseignants débutants en Communauté Française de Belgique ? Dans une déclaration commune, les responsables politiques ont affirmé vouloir construire un projet de

<sup>43</sup> G . Fourez, Les formations initiales des enseignants, in Revue Nouvelle, N°9, sept. 2002, pp.96-103.

<sup>44</sup> J.-C. Hetu, op. cit., pp.62-65 & p. 80.

contrat pour l'école associant élèves, enseignants et autres acteurs de l'école: « L'éducation est un enjeu majeur. L'enseignement influe considérablement sur le présent et l'avenir de notre société, sur les plans culturel, social, économique et démocratique. La qualité de l'éducation est une condition nécessaire du développement durable». <sup>45</sup> Au-delà des belles intentions, il convient de se confronter à la réalité, en particulier celle du métier d'enseignant. Le projet de contrat stratégique a prévu deux mesures pour favoriser l'insertion des enseignants débutants: le tutorat et le retour au centre de formation. <sup>46</sup>

### III.1. L'accès de l'enseignant débutant au métier

Il est avant tout utile de s'interroger sur les modalités concrètes d'accès à la profession enseignante. Si l'insertion professionnelle est comprise comme marquage, comme passage formel de la formation initiale au métier d'enseignant, actuellement, en Communauté Française de Belgique, ce moment n'est sanctionné par aucune épreuve ni aucun concours de recrutement, comme cela se fait, par exemple, en France (P. Rayou & A. Van Zanten, 2004) ou au Grand Duché de Luxembourg (ISERP, 2000), ni par une épreuve de probation, comme c'était le cas récemment encore au Canada (J. C. Héту, M. Lavoie, S. Bailauquès, 1999 ;Th. Nault, 2003). L'accès à un poste d'enseignant varie en fonction des réseaux<sup>47</sup>. Dans l'enseignement public, le recrutement des candidats enseignants est centralisé: les candidatures doivent être adressées à la Direction générale des Personnels au moment de la publication au Moniteur belge d'appels aux candidats. Dans l'enseignement libre ou officiel subventionné par la Communauté française, chaque pouvoir organisateur d'établissement scolaire est autonome et, dans les limites des dispositions statutaires respectives, procède à ses engagements de personnel en toute indépendance; dans les réseaux libres subventionnés (confessionnels et non confessionnels), il convient de se faire connaître auprès des directions des établissements qui vous agréent. Concrètement, entre, d'une part, ceux qui ont la chance, l'opportunité d'obtenir un poste « ouvert » et nourrissent l'espoir de trouver rapidement un peu de stabilité et, d'autre part, ceux qui n'ont pas trouvé un poste à la rentrée et qui se sont donc inscrits comme demandeurs d'emploi à l'ONEM (Office national de l'emploi) et attendent les premières indemnités de chômage, il existe toute une gamme de situations, comme par exemple, être appelé, pendant quelques semaines à assurer le remplacement d'un enseignant malade, souvent « ex abrupto».

---

<sup>45</sup> Déclaration commune entre le Gouvernement de la Communauté Française, les Organisations représentatives de la Communauté Educative et les partenaires sociaux, 29 novembre 2004.

<sup>46</sup> Projet de contrat stratégique, op. cit. p.59, mesures 8 et 9

<sup>47</sup> Il existe trois réseaux d'enseignement : le réseau de l'enseignement libre subventionné confessionnel (SEGEC) et non confessionnel (48,7%), le réseau de la Communauté Française (15,8%) et le réseau de l'enseignement communal et provincial (CPEONS) (35,5%). Les enseignants appartenant à chacun de ceux-ci sont rémunérés par la Communauté Française. Les enseignants qui fonctionnent dans l'enseignement libre ne sont pas des fonctionnaires (au même titre que les Enseignants des écoles de la Communauté française); ils sont liés aux P.O. de l'enseignement libre par un statut et un contrat de droit privé.

### III.2. Liens entre les institutions de formation et le terrain

Peu de liens sont véritablement tissés entre les centres de formation initiale et les institutions scolaires, hormis pour l'organisation des stages : les premiers se trouvent en situation de demandeurs; les seconds rechignent de plus en plus souvent à accueillir des étudiants, en dépit des accords de collaboration qui ont été signés. Th. Nault constate, par ailleurs, que « dans plusieurs milieux de formation des maîtres, certains professeurs qui dispensent les savoirs académiques ne connaissent pas toujours les milieux réels de l'action, soit parce qu'ils sont devenus professeurs sans avoir eux-mêmes œuvré en milieu scolaire, ou soit qu'ils ne sont pas retournés dans les écoles depuis longtemps ». <sup>48</sup> La commission de pilotage du système éducatif estime qu'il est souhaitable, tant pour l'enseignement primaire que pour l'enseignement secondaire, que les maîtres assistants acquièrent non seulement une expérience de terrain mais avant tout une formation en didactique.

En outre, cette commission de pilotage constate que « la formation initiale semble souffrir d'un décalage, d'une part, entre les finalités du décret « formation initiale » (former des praticiens réflexifs) et les préoccupations des étudiants (apprendre les gestes professionnels essentiels) et, d'autre part, entre le profil des candidats à la formation initiale et les exigences des formateurs relatives aux exigences du métier. Ces considérations l'ont ainsi conduite à estimer que « l'entrée dans le métier gagnerait à faire l'objet d'un accompagnement spécifique des jeunes enseignants, une sorte de « parrainage » bien défini mais reconnu statutairement pour éviter l'isolement du jeune professeur mais aussi pour garder des contacts avec la formation initiale » <sup>49</sup>

### III.3. Mise en place de dispositifs d'insertion

Si la nécessité de développer un encadrement spécifique du début de carrière des nouveaux diplômés a été prévue à partir du 1<sup>er</sup> septembre 2004, « suivant des modalités qui seront fixées par le Gouvernement », il n'existe pas à ce jour de dispositifs d'insertion institutionnalisés <sup>50</sup>; des actions concrètes sont menées sur le terrain, mais elles restent très isolées. Nous en avons relevé essentiellement trois: l'une à travers un dispositif de recherche-action; deux, à travers la formation continuée des enseignants.

Dans une optique de revalorisation du métier, une équipe de chercheurs en sciences de l'éducation a mis en place à destination des enseignants débutants un dispositif de recherche « Insert' prof » <sup>51</sup>, qui s'inscrit dans le cadre de la réforme de la formation des instituteurs et des régents ainsi que des agrégés.

<sup>48</sup> Th. Nault, *op. cit.* in J.-C. Hetu, S. Baillauques, M. Lavoie, *op. cit.*, p.144.

<sup>49</sup> Proposition provisoire de la Commission de pilotage relative aux améliorations à apporter à la formation initiale des enseignants afin de l'inscrire dans les objectifs du contrat pour l'école, Service général du pilotage du système éducatif, Com. Française 2006.

<sup>50</sup> Décret relatif à la formation initiale des instituteurs et des régents, *op.cit.*(article 28).

<sup>51</sup> Service de didactique générale et formation des enseignants, faculté des sciences de l'éducation, Université de Liège ; Cfr. J. Beckers, D. Jardon, S. Jaspar & C. Mathieu, Insert'prof, pour un dispositif de formation favorisant une insertion réussie dans la vie professionnelle-Bilan et propositions 2004, actes du 3<sup>e</sup> congrès des chercheurs en éducation, Ministère de la Communauté Française de Belgique, Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, pp.205-208.

gés<sup>52</sup>. Il poursuit un quadruple objectif: « décrire les conditions d'exercice du métier propre aux débuts de carrière, identifier les besoins des jeunes enseignants, expérimenter des modalités d'accompagnement qui favorisent la construction d'une identité professionnelle positive et autonome et, enfin, dessiner progressivement les modalités d'un dispositif efficace et adapté à notre communauté éducative». Cette recherche-action s'articule autour de deux axes interdépendants: d'une part, des activités avec les jeunes enseignants(organisation de soirées-débats proposant des réunions d'information menées avec la participation de personnes-ressources, organisation de réunions plus formatives axées sur le développement-dans un temps limité-de compétences ciblées, mise en place de projets décidés par des petits groupes d'enseignants) ; d'autre part, le recueil d'informations auprès des différents acteurs du système éducatif afin d'identifier les initiatives qu'ils prennent déjà en matière d'insertion professionnelle et le rôle qu'ils se verraient jouer dans un dispositif institué.

L'expérimentation du dispositif Insert'prof a permis de relever une série de situations problématiques ou ambiguës permettant de souligner l'importance de mettre en place un dispositif d'accompagnement des enseignants débutants : la précarité du statut, une mobilité géographique parfois importante, des changements fréquents d'établissements qui entraînent des adaptations constantes à de nouvelles conditions de travail, un morcellement de la tâche, l'introduction non progressive à la complexité de la tâche, l'affectation à des tâches restantes laissant supposer un privilège accordé aux plus anciens. L'équipe des chercheurs a également observé que «la pénibilité des conditions de l'entrée en carrière est une source de non-engagement dans la formation et d'abandon de la profession ».

Dans le cadre de la formation continuée des enseignants, des organismes proposent des formations spécifiques d'insertion professionnelle aux enseignants débutants. Dans l'enseignement libre subventionné, une équipe de conseillers pédagogiques a mis en place un module d'accompagnement des enseignants du secondaire dans le but d'« observer les débuts d'une carrière, d'en inventorier les sources de difficultés, de repérer les besoins importants, de broser, dans la mesure du possible, le portrait du jeune enseignant d'aujourd'hui ». <sup>53</sup> La Focef, organisme de formation des enseignants du fondamental de l'enseignement libre subventionné catholique, propose aux enseignants des formations longues de trois jours, qui les invitent à s'approprier des outils de développement personnel destinés à se constituer et à faire évoluer un projet professionnel personnel, ou à utiliser des démarches et des outils pour apprendre à se connaître et à communiquer, ou encore apprendre à gérer son temps et son stress. Dans son programme de formation 2007-2008, la Focef(Liège) propose une formation continue destinée à favoriser l'insertion des jeunes instituteurs ; elle poursuit les objectifs suivants : faciliter la transition entre la formation initiale des instituteurs et leur entrée dans la vie professionnelle; développer les capacités d'analyse conceptuelle afin de faciliter l'insertion et la sauvegarde du

<sup>52</sup> Les détenteurs d'un diplôme universitaire désireux d'enseigner sont tenus de préparer une agrégation assurée par l'université.

<sup>53</sup> M.Garant, L.Paquay, M. Belleflamme, F. Constant & J.-P. Mergeai, L'accompagnement de la rénovation dans l'enseignement secondaire, GRHE-Belgique, 2000. M. Garant et F. Vranckx, L'insertion professionnelle de l'enseignant débutant au premier degré de l'enseignement secondaire. Enquête dans l'enseignement libre subventionné de Bruxelles-Capitale, in Actes du 2<sup>e</sup> congrès des chercheurs en éducation, « L'école, dans quel(s) sens ? », 12 et 13 mars 2002, pp.115-117.

projet personnel et professionnel du jeune enseignant. Elle propose des activités sous forme d'intervision, à partir de situations vécues par de jeunes enseignants ; elle organise des modules destinés à faciliter l'insertion et communique aux enseignants débutants des données de la recherche en éducation et en sociologie sur les conditions d'insertion et le vécu des jeunes enseignants.

« Le succès de participation à ce module est variable, souligne un formateur; ils sont souvent une quinzaine à l'entamer ; ils ne sont parfois plus que deux quelques mois plus tard »; « il semblerait, explique-t-il, d'après un rapide sondage mené auprès des participants, qu'ils en ont moins besoin après. Nous informons les directions d'école sous des formes diverses ; nous organisons également des formations d'enseignants-accompagnateurs ».

Dans le réseau de la Communauté Française, le Service général des Affaires pédagogiques offre à des enseignants débutants six possibilités de formation continue à l'insertion professionnelle longues d'une journée.<sup>54</sup>

Un certain nombre d'outils concrets sont également mis à la disposition des enseignants et des différents acteurs (directeurs, inspecteurs...); la Communauté française a ainsi édité récemment une plaquette intitulée « Le petit guide du jeune enseignant » qui donne quelques conseils pratiques relatifs aux premières démarches administratives à remplir à la sortie de la formation, propose quelques pistes pour réussir ses premiers pas dans l'enseignement et informe des modalités offertes aux enseignants pour gérer leur formation et être attentifs aux initiatives qui leur sont proposées.<sup>55</sup> Le SEGEC propose également une brochure permettant à chaque directeur de mettre en place dans son école une démarche d'accueil et de soutien. Ce document décrit les démarches qui devraient faciliter l'accueil et l'accompagnement des enseignants-débutants.<sup>56</sup>

#### **IV. Enquête menée en Communauté Française auprès d'une trentaine d'instituteurs**

##### **IV.1. Interroger des enseignants débutants**

A côté de recherches à caractère sociologique ou pédagogique, portant sur les modalités d'insertion professionnelle, la littérature scientifique propose aussi d'intéressants témoignages d'enseignants débutants sous la forme de journaux, de récits ou, plus simplement de témoignages d'insertion qui permettent de saisir leur expérience singulière et d'être ainsi attentif à des aspects que le chercheur n'a pas pu appréhender.<sup>57</sup> La plupart des recherches portent sur les enseignants du secondaire; il existe nettement moins de recherches sur les enseignants du primaire.

C'est précisément pour cette raison que j'ai voulu réaliser une étude exploratoire sur la manière dont des enseignants de l'enseignement primaire vivent leurs débuts dans l'enseignement. En entreprenant cette recherche, je me suis

<sup>54</sup> [http://www.restode.cfwb.be/ROOT/pgfc/2007-2008/fondamental/fondFCC\\_0708.pdf](http://www.restode.cfwb.be/ROOT/pgfc/2007-2008/fondamental/fondFCC_0708.pdf). (consulté le 12/11/07).

<sup>55</sup> Communauté Française de Belgique, édition 2005, 64 pp.

<sup>56</sup> Démarche d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant, CECOSUP, 11pp.

<sup>57</sup> Déjà évoqués plus haut. Lire aussi D. D'Hondt, Première chance dans une école de la dernière, in Revue Nouvelle, avril 2006, N°4, pp.58-62; ou encore M. Boucher, «Aux âmes bien nées...portrait de trois jeunes enseignantes», in Vie pédagogique, N°118, fév.-mars 2001, pp.9-10.

fixé trois objectifs : tout d'abord, je souhaitais recueillir le témoignage des acteurs par rapport à ces débuts dans l'enseignement ; par ailleurs, je voulais relever les décalages existant entre la formation et le métier ; enfin, je désirais prendre connaissance des modes d'insertion qui sont effectivement proposés à ces enseignants et vérifier la nécessité de mettre à leur disposition des outils d'insertion spécifiques.

Comme j'ai voulu le montrer, l'accompagnement des enseignants débutants constitue un aspect important de l'entrée dans le métier et de leur engagement durable. Je formule l'hypothèse que «les conditions d'une insertion professionnelle véritablement soutenue semblent variables suivant les écoles et les acteurs (direction, enseignants). Il ne semble pas y avoir en cette matière de pratiques fortement institutionnalisées et suffisamment répandues pour que l'on soit rassuré sur les conditions d'insertion dans le métier des jeunes enseignants » (J. Beckers, 2005).

#### IV.2. Brève présentation du dispositif méthodologique

J'ai donc proposé à quelques dizaines d'enseignants débutants, bacheliers en éducation primaire, issus des promotions 2004, 2005 et 2006, sélectionnés de manière aléatoire, de répondre à un questionnaire d'enquête.<sup>58</sup> Ce questionnaire invite l'enseignant débutant à porter un regard rétrospectif sur les conditions dans lesquelles il vit ses débuts dans le métier, en particulier les modalités de son insertion. Engagé depuis deux décennies dans la formation initiale des enseignants, j'ai régulièrement l'occasion de rencontrer sur le terrain, à des rencontres pédagogiques, mais aussi en dehors de l'enseignement, des enseignants débutants. Je recueille de leur part, de manière informelle, des échos très utiles mais souvent fragmentaires. Au cours de ces derniers mois, j'ai cherché à contacter de façon formelle des enseignants débutants et je leur ai adressé un questionnaire d'enquête. J'ai souhaité les interroger sur leurs débuts dans le métier : le choix pour celui-ci, le choix de la formation, l'orientation prise à l'issue de celle-ci, l'appréciation générale de l'entrée dans la carrière professionnelle, l'évaluation de la formation acquise, l'accueil reçu dans l'école, l'intégration dans le métier, les difficultés rencontrées, les relations établies et vécues avec les différents acteurs de l'école, et les modalités d'insertion professionnelle. J'ai ainsi voulu proposer à ces enseignants une analyse et une réflexion sur leurs premiers pas dans la profession. La plupart ont manifesté un réel intérêt pour ce sujet qui les touche bien sûr de très près. « J'espère réellement, disait Florence, qu'une telle enquête pourra aider à dénoncer certaines choses et être le début d'une longue suite de changements vitaux pour l'enseignement ».

#### IV.3. Première analyse des résultats recueillis à travers cette enquête<sup>59</sup>

##### *Le choix de se former et d'enseigner*

Je crois tout d'abord important de relever que les 32 enseignants débutants interrogés, soit 30 filles et 2 garçons présentent une réelle hétérogénéité de situations dès l'entrée dans la formation initiale. Je distinguerai trois catégories.

<sup>58</sup> Diplômés en 2004(15), 2005(7) et 2006 (10).

<sup>59</sup> Pour préserver l'anonymat des enseignants interrogés, je leur ai donné des prénoms d'emprunt.

Tout d'abord, une première catégorie, soit dix-huit enseignants débutants, qui a entamé la formation dès la sortie du secondaire et a ainsi fait de la formation initiale d'enseignants son premier choix, un choix clair, évident. Ainsi, Adeline explique: « J'ai toujours été attirée par ce métier ». Cécile confie: « J'ai toujours aimé le contact avec les enfants ». Un point de vue également partagé par Charlotte : « Oui, j'ai toujours voulu être institutrice. J'ai réussi mes études sans souci et, si c'était à refaire, je recommencerais, malgré l'instabilité de l'emploi. « Oui, explique Perrine, je désirais être institutrice depuis ma 4<sup>e</sup> année d'humanités et je suis entrée à l'école normale dès ma sortie de l'enseignement secondaire ». Elise, avec une pointe d'idéalisme, répond: « Oui, je voulais faire ce métier pour m'expatrier; aller enseigner en Afrique était un rêve ».

La deuxième catégorie, comportant douze enseignants débutants, a hésité avant de s'orienter vers le métier d'enseignant et de choisir cette formation. Quentin, qui, jusque là, n'avait guère eu l'occasion de s'intéresser activement à l'éducation des enfants, a d'abord pensé à s'engager à la police, puis a voulu entamer des études d'infirmier, métier qu'il appréciait pour le contact qu'il procure avec les patients et répond au besoin de se sentir utile; finalement, il a choisi l'enseignement. Laura explique: « je souhaitais être professeur de français-histoire. Mais j'avais peur de parler devant un public adulte; je me suis donc tournée vers les enfants ». Parmi ces enseignants débutants, certains ont d'abord entrepris sans succès des études universitaires ou non-universitaires. Violaine raconte: « Je souhaitais travailler avec des enfants ; je me suis d'abord orientée vers la logopédie, puis j'ai remarqué que j'avais plutôt envie d'enseigner que de porter remède à des situations individuelles ». Séverine a également commencé des études de logopédie qu'elle a abandonnées pour entamer une formation d'institutrice. Corine a suivi pendant un an une formation d'assistante sociale. Lucie explique: « J'ai entrepris d'autres études, mais je me suis vite rendu compte que je voulais finalement enseigner. J'ai arrêté en cours d'année pour entrer à l'école normale ». Florence a commencé sans succès des études d'architecture. Thérèse a aussi hésité, mais pour un tout autre motif: « Au fond de moi, je crois que j'ai toujours voulu faire ce métier; j'ai commencé autre chose avant d'entrer à l'école normale. Mes parents n'ont pas du tout apprécié mon choix pour l'enseignement; ils sont tous les deux universitaires et cela leur posait beaucoup de problèmes; la pilule a été très difficile à avaler, mais maintenant ça va ».

Enfin, la troisième catégorie compte des enseignants qui ont d'abord entrepris avec succès d'autres formations; elles sont deux à avoir exercé un métier pendant plusieurs années avant d'entamer une formation d'institutrice. Alice raconte: « J'ai travaillé pendant 6 ans dans le secteur agro-alimentaire en tant qu'ingénieur agronome, puis deux ans et demi dans le secteur Horeca ». La situation vécue par Virginie est proche de la précédente: « Après des études de tourisme et cinq ans dans un emploi occupé dans le secteur commercial, j'ai enfin décidé de faire ce qui me tenait le plus à cœur, bien qu'une maman institutrice m'en ait dissuadé ! ».

Parmi ces enseignants débutants interrogés, cinq ont décidé de postposer l'entrée dans le métier. Deux d'entre eux, animés par un intense besoin d'ouverture, ont décidé d'aller à l'étranger. Aude, qui a réussi brillamment, explique : « Déjà, au cours de la dernière année de ma formation, j'ai éprouvé des doutes par rapport à mon projet initial d'enseigner. Puisque j'avais entamé ces études, j'ai décidé de les terminer. Après quoi, j'ai exercé quelques petits bou-

lots, dans le but d'épargner un peu d'argent pour partir à l'étranger. J'ai pris des renseignements sur différents pays; en effet, je souhaitais m'intégrer, l'espace de quelques mois, à un projet à caractère humanitaire. Finalement, grâce à l'aide d'un membre de ma famille, j'ai pu aller au Venezuela rejoindre une association humanitaire qui développait un projet d'accueil d'enfants des rues; j'y ai travaillé environ quatre mois ». Quant à Aurore, elle confie : «Oui, j'ai toujours voulu exercer ce métier et j'ai vraiment apprécié mes stages ; mais, après avoir entendu plusieurs proches dans l'enseignement me faire part du manque de respect incroyable dont les enseignants souffrent, la quantité de choses qui leur sont demandées sans aucune reconnaissance en retour et, de plus, avec un maigre salaire, vous comprendrez sûrement mon choix ». « Je suis partie une année aux USA, poursuit-elle, non pas pour enseigner, mais uniquement pour apprendre l'anglais dans une école spécialisée dans ce domaine. C'était un rêve que je faisais depuis longtemps mais que je n'avais jamais osé accomplir et, à la fin de ma dernière année à l'école normale, je me suis enfin décidée à partir ; j'ai besoin de beaucoup de changement, de voir beaucoup de monde et de voyager ». Le voyage n'a guère permis à Aude de voir clair dans ses choix. « Au cours de ce séjour dans un « barrio » proche de Caracas, explique-t-elle, mes doutes sont revenus; non par rapport à l'intérêt que je porte aux enfants, mais plutôt dans mon rapport à l'autorité. J'ai décidé d'interrompre ma participation à ce premier projet et j'ai gagné le Sud du Venezuela pour entamer un autre séjour dans un internat tenu par des religieuses. J'ai été invitée à y enseigner; j'ai été à nouveau reprise par mes doutes. J'ai préféré participer à un atelier de couture. J'ai acquis la certitude que gérer une classe ne me m'intéressait pas». De retour en Belgique, Aude a accompli différents jobs dans une cité universitaire. « J'ai encore tenté de donner un cours de religion quelques mois dans l'enseignement spécialisé ; j'ai apprécié la dimension humaine de l'expérience, conclut-elle, mais j'ai compris que l'enseignement ne me plaisait pas réellement». Aurore est revenue avec un nouveau projet dans la tête : « Maintenant j'ai décidé de changer d'orientation, confie-t-elle; donc plus d'enseignement pour moi, du moins pour l'instant. Je vais entreprendre des études dans l'organisation d'événements à la Rochelle; depuis mon stage effectué aux USA dans une société qui s'y consacre, j'ai vraiment pris goût à ce métier et je pense pouvoir mieux m'y épanouir. Il faut reconnaître que le salaire d'une institutrice n'est pas des plus élevés; bref, pour l'instant, je ne vois plus l'intérêt de ce métier ».

Cinq autres jeunes diplômés ont décidé de compléter leur formation ou d'entreprendre d'autres études. Jérôme évoque sa rencontre, pendant sa formation, avec un maître de stage « qui l'a vraiment ébloui et lui a donné envie d'aller plus loin ». « Lorsque j'ai eu mon diplôme, déclare-t-il, je ne me sentais pas prêt à entrer dans la vie active. Je me suis dit que, comme j'avais encore le goût des études, c'était le moment de m'ouvrir des portes vers d'autres métiers de l'éducation ». Jérôme achève actuellement des études en sciences de l'éducation. Séverine a suivi le même chemin: «J'ai poursuivi mes études pour deux raisons essentiellement. D'abord, je ne me sentais pas prête à entrer dans la vie active, tout simplement. Ensuite, j'ai appris à découvrir la psychologie et la pédagogie à l'école normale. Je ressentais le besoin d'aller plus loin, d'approfondir mes connaissances. J'adore le métier d'institutrice primaire, mais j'estimais que ce métier ne serait pas suffisant à mon épanouissement. Je ne me voyais pas enseigner à des enfants tout au long de ma vie. Je compte à l'heure

actuelle toujours enseigner. Ce sera selon les opportunités qui s'offriront à moi, mais j'espère combiner les deux, le métier d'institutrice primaire et celui de pédagogue ». Quant à Caroline, elle explique: « Oui, devenir institutrice constituait mon premier choix ; mais, dès la deuxième année d'étude, je savais que je continuerais des études pour approfondir mes connaissances mais aussi élargir mes possibilités d'emploi ». Caroline poursuit également des études universitaires en sciences de l'éducation.

Avant de se mettre au travail, deux autres enseignantes, fraîchement diplômées, ont souhaité compléter leur formation initiale : après avoir décroché un diplôme d'institutrice maternelle, Emilie a effectué une année complémentaire dite « année passerelle » pour obtenir le diplôme d'institutrice primaire; quant à Corine, institutrice primaire, elle a décidé de suivre une année de spécialisation en ortho-pédagogie avant de commencer à enseigner.

Les autres, soit 25 sur les 32 enseignants débutants interrogés, sont entrés immédiatement dans le métier. Plus de la moitié sont autonomes, vivant seuls ou en couple ; quelques-uns, comme Virginie, élèvent des enfants. La plupart ont commencé à enseigner à temps complet, et l'ont fait de manière quasi ininterrompue, à l'exception d'une seule enseignante, Corine, qui a chômé environ sept mois, « une situation difficile à vivre », a-t-elle confié. Il faut aussi évoquer la situation particulière de Katia, une jeune enseignante d'origine étrangère, qui n'a pu enseigner que quelques semaines après avoir dû compléter de nombreuses demandes de dérogation. « Douze semaines de remplacement pour un an de paperasse, a-t-elle expliqué ». Pour le moment, Katia travaille comme animatrice dans un centre culturel, en attendant sa naturalisation.

### *Les aléas de l'entrée dans le métier*

Comment ces enseignants débutants ont-ils vécu leur entrée dans le métier ? J'observe tout d'abord qu'ils y exercent, dès le départ, des tâches assez diverses qui sont fonction des postes disponibles dans l'institution qui les embauche: titulaire d'une classe ordinaire, d'une classe verticale (à plusieurs divisions), ou d'une classe passerelle, chargé d'assurer des activités de remédiation au sein de l'école ou encore de dispenser le cours de morale ou le cours de religion.

Plusieurs font état de leur inquiétude: ils évoquent souvent un poste d'intérimaire à assumer pendant des périodes indéterminées-de quelques semaines à quelques mois-dans plusieurs écoles (de 1 à 8 écoles différentes au cours d'une seule année scolaire). L'enseignant débutant se trouve alors confronté à des classes abandonnées par des enseignants malades, parfois déprimés, dont il faut assurer le remplacement. Sans doute, ces situations constituent des occasions de découvrir une variété de situations d'enseignement, de classes ou d'écoles, mais elles laissent ces jeunes enseignants souvent seuls et assez démunis. L'entrée dans la carrière professionnelle est assez souvent perçue comme chaotique. Maud est heureuse de pouvoir exercer un travail rémunéré ; elle apprécie le fait de pouvoir rencontrer d'autres collègues, d'avoir un contact particulier avec les enfants et de jouir d'une indépendance financière : « Pour le moment, explique-t-elle, j'ai envie de continuer dans cette voie. J'ai essayé l'an passé de changer de direction...J'ai donc arrêté pendant un an de travailler pour me mettre à la recherche d'emploi dans un autre domaine. Mais le diplôme d'instituteur ne mène nulle part. Découragée, j'ai repris l'enseignement; on

verra si je tiendrai le coup jusqu'au bout ». Astrid, qui a pourtant fait de l'enseignement sa priorité et s'est fortement impliquée dans sa formation initiale, est un peu déconcertée: « Je pense que je me serais engagée dans un autre domaine si je n'avais pas pensé au « futur ». Il est vrai, explique-t-elle, que je reconnais les côtés positifs de la vie de famille ». Pour Florence, les débuts dans le métier ont été synonymes d' « insécurité ». Charlotte, intérimaire pour la troisième année, vit cette situation avec angoisse: « Je ne me sens ni découragée, ni dégoûtée de l'enseignement. J'adore mon métier, mais c'est très difficile car, à chaque fois, il faut s'adapter à un nouveau fonctionnement d'école, à une nouvelle équipe, et à des enfants auxquels on s'attache et qu'il est difficile de quitter; nous ne sommes que de passage: la « remplaçante » comme nous surnomment les enfants. C'est un peu dégradant, je trouve ». Isabelle partage le même sentiment: « J'aime mon métier et j'ai envie de continuer, mais le fait d'être encore en situation intérimaire pour la troisième année consécutive, de ne pas être sûre de mon boulot, donc de ne pas pouvoir obtenir de prêt pour une maison, le fait aussi d'être jugée sans arrêt pourrait à long terme finir par me décourager et me faire changer d'orientation ». Beaucoup d'enseignants débutants font la découverte du « choc de la réalité » et expriment leur angoisse.

Laura est plus pessimiste: « Je n'envisage pas de faire ma carrière dans l'enseignement, car je vois trop d'injustices sur le plan administratif et psychologique. Ce n'est vraiment pas facile tous les jours ». D'autres sont plongés dans une réalité encore plus complexe: engagés pour quelques semaines ou quelques mois, ils assurent des tâches de remédiation, travaillent dans l'enseignement spécial, dans des écoles à discrimination positive et même dans l'enseignement secondaire professionnel.

Plusieurs enseignants débutants ont choisi d'interrompre, voire d'abandonner la carrière, à l'issue de deux, voire de trois années d'enseignement. C'est le cas de Virginie, qui, après deux années peu enthousiasmantes, est partie s'installer à Gerona, en Catalogne, avec toute sa famille, pour y ouvrir une maison d'hôte: « C'est un projet que nous avons depuis toujours, mais nous pensions le réaliser plus tard ; et puis les aléas de la vie ont fait que nous y voilà déjà ». La situation de Monica est plus dramatique: « Tout simplement, j'étais à bout, avoue-t-elle; j'ai donné tout ce que je pouvais, en travaillant énormément et en sacrifiant quasiment ma vie de famille. Il faut savoir que je donnais cours dans toutes les classes et dans trois écoles différentes. Je n'ai pas reçu de suivi suffisant par rapport à mon travail et donc j'ai fait un peu de « sur place » sans jamais me sentir spécialement soutenue ». Florence a aussi remis son tablier : « J'ai interrompu cette carrière dans l'enseignement devant l'ampleur de la tâche; rien ne soutient les enseignants; tout est plutôt mis en place pour rendre leur travail le plus compliqué et le plus lourd possible ». Thérèse, qui avait pourtant entamé, sans avoir pu la terminer, une formation complémentaire en orthopédagogie, lorsqu'elle enseignait dans l'enseignement spécialisé, réfléchit à la manière d'en sortir. « Je me retrouve actuellement sans emploi, dégoûtée par ce qui s'est passé ; car ce sont « les méchants qui gagnent »; alors, oui, actuellement, j'envisage de faire autre chose mais pas tout de suite. J'adore ce métier et je le fais avec beaucoup de motivation ; donc, je me laisse encore un peu de temps pour vivre, je l'espère, autre chose de plus positif ».

Sans toujours l'avouer, quelques enseignants débutants s'engagent dans le métier en n'ayant pas fait de l'enseignement leur premier choix ; ils souhaitent avant tout assumer leur vie, seuls ou en couple. Isabelle, elle, s'en explique:

« Je savais très bien ce que je ne voulais pas faire comme études, mais je n'étais pas certaine de ce que je voulais faire ! Enseignante a été mon premier choix, mais pas par vocation ».

Un tiers des enseignants interrogés se disent enthousiastes et vivent leurs débuts dans l'enseignement comme « agréables », voire « très agréables ». Elodie déclare: « après cette année, qui s'est passée dans les meilleures conditions, je suis prête à mener une carrière complète dans l'enseignement ». Alice, qui enseigne depuis deux ans, dit: « Je suis ravie de ce début de carrière, c'est ce que je voulais et je compte bien y rester! ». « A l'heure actuelle et d'après ce que j'ai pu vivre sur le terrain, dit Maud, cette carrière me correspond bien quant à mes priorités et à mes attentes dans la vie ». « Pour l'instant, dit Violaine, je me sens respectée par l'équipe éducative, par les élèves, et je pense encore avoir le feu sacré; j'ai donc toujours envie de continuer. Mais le jour où je viendrai avec des pieds de plomb, j'espère trouver le courage d'arrêter et de faire autre chose ». « Actuellement, dit Catherine, je ne m'imaginais jamais pouvoir un jour arrêter ce métier. J'adore le contact avec les enfants et j'ai besoin de travailler avec eux ». « Je pense mener une carrière complète dans l'enseignement, dit Perrine, car rien pour l'instant ne m'amène à changer d'avis ». Adeline partage aussi cet avis : « Je me sens encouragée à mener une carrière complète dans l'enseignement. On me donne des responsabilités, ce qui me motive à être toujours parfaite et à continuer dans cette direction ». Enfin, Isabelle goûte « le plaisir d'apprendre aux contacts des enfants, de leur enseigner, de leur apprendre des choses, d'être dans la vie professionnelle, de gagner ma vie ».

Remarquons que deux des enseignantes interrogées poursuivent, tout en travaillant, des études universitaires en psycho-pédagogie et qu'une troisième, qui enseigne également, s'est inscrite à l'institut de pédagogie, où elle participe aux unités de perfectionnement du samedi.

### *L'importance de l'accueil*

La plupart des enseignants débutants interrogés se disent très sensibles à l'accueil qu'ils reçoivent de la part de l'institution et de leurs collègues. Certains, assez spontanément, font part de leur satisfaction. Isabelle dit avoir été bien accueillie. Perrine se dit « touchée par l'accueil chaleureux qu'elle a reçu de la part de certains collègues en début de carrière ». Cet accueil est déterminant, comme le confirme Catherine: « J'ai été parfaitement accueillie dans l'école dans laquelle j'enseigne. L'ambiance avec les collègues compte également énormément dans la façon dont on perçoit le métier ». Elise, qui a pourtant très mal débuté, enseigne à présent dans une école accueillante : « Les collègues font tout ! constate-t-elle. Depuis que je suis dans cette école, j'ai repris goût au métier ; j'ai envie de faire de mon mieux, même si je dois travailler très tard tous les jours; cette reconnaissance que j'ai de la direction et de mes collègues me donne énormément de motivation et je m'implique davantage dans la vie de l'école. Si je n'étais pas tombée dans cette école, je serais sûrement en train de rechercher un autre boulot ». Par contre, Claire se dit outrée : « lorsqu'on débute dans une école, il serait intéressant que l'on soit présenté et que l'on n'arrive pas comme un cheveu dans la soupe. Virginie exprime aussi quelques regrets: « Je n'ai pas toujours été super bien accueillie; les enseignants sont préoccupés par leurs problèmes et ne s'intéressent pas à autre chose. Il règne

souvent un ras-le-bol général. Ils sont assez nombrilistes et ont tendance à se lamenter plutôt que de trouver des solutions ! Ils passent parfois plus de temps à se tirer dans les pattes qu'à construire et à envisager des solutions pour un meilleur fonctionnement du travail et une meilleure ambiance dans l'école ! ».

### *L'intégration, une phase délicate*

Une fois qu'il se sent accueilli, l'enseignant débutant entame sa phase d'intégration. Céline l'évoque avec joie : « L'intégration s'est faite de manière assez rapide, grâce à la gentillesse et aux conseils des collègues ». Perrine est satisfaite et considère son « intégration réussie tant au niveau du travail que des collègues, des enfants ou encore des parents ». Alice est aussi très satisfaite : « J'ai appris énormément au contact des équipes enseignantes : j'ai expérimenté des approches et des pédagogies différentes, j'ai vécu des conditions de travail particulières ». Maud se réjouit du « très bon contact qu'elle a pu établir avec la direction et l'équipe éducative ». Elise dit avoir apprécié particulièrement les qualités humaines de ses collègues et de la direction ». Cécile ressent « un réel équilibre dans ce qu'elle fait et cela la passionne jour après jour ». Elle apprécie « la richesse des échanges avec les collègues ». Pour Quentin, l'intégration dans la réalité de l'école a été bonne dans l'ensemble : « La nuit précédant mon premier jour de cours, explique-t-il, j'ai éprouvé pas mal de stress car je ne savais pas comment les choses allaient se passer; qui plus est, je commençais avec une classe de 30 élèves dans une école à discrimination positive. Bref, pas la meilleure manière de débiter. Mais, au moins, en ayant commencé par là, je ne pouvais qu'« être blasé » après cet intérim. Les collègues sachant que je débutais, m'ont rapidement aidé et proposé leur aide afin que je ne me sente pas perdu. De plus, en m'invitant à enseigner là-bas, ils savent très bien qu'ils ont intérêt à me garder ; les enseignants se font de plus en plus rares dans la capitale. Etant de nature très sociable, je n'ai donc pas eu de difficultés à m'intégrer. Si ce n'est qu'on revient systématiquement à l'argent: attention, ne pas dépenser trop car... ;mais, comment faire sans matériel convenable ? ».

La réussite de cette intégration suppose que l'enseignant débutant y prenne une part active, qu'il prenne sa place dans l'école. Charlotte exprime sa satisfaction: « de caractère sociable, confie-t-elle, je me suis très bien intégrée à l'équipe et je me suis investie dans les activités réalisées par l'école ». Alice, qui a déjà exercé un métier pendant plusieurs années avant de se lancer dans le métier d'institutrice, apprécie la facilité avec laquelle elle s'est intégrée : « Ça s'est très bien passé ; à mon avis, c'est dû à mon vécu, à mon âge et à mon expérience ». Pour Laura, l'intégration dans la réalité de l'école s'est opérée de manière assez « radicale »; « quand on a la responsabilité d'une classe unique, on n'a pas le choix, explique-t-elle, on est obligé de bien s'intégrer, sinon, c'est la chute de l'école ». Assez satisfaite également, Astrid explique: « Je m'en sors personnellement parce que j'ai toujours été débrouillarde et que je me permets de prendre une place au sein de l'école. Je m'investis beaucoup moi-même; c'est moi qui vais vers les collègues et qui me fais une place, sinon je serais considérée comme une stagiaire J'avoue que, sans certains traits de caractères, dont la confiance en moi, ce ne serait pas si facile ». Cette intégration peut être influencée par d'autres facteurs : ainsi, Florence, qui a fini par mettre un terme à l'enseignement, observe: « Mon intégration a été très facile; je n'ai

donc pas eu de surprise par rapport au travail, mais j'ai été impressionnée par l'état de santé que connaissaient les quatre collègues avec lesquelles je travaillais: trois ont été remplacées pour dépression ; l'une d'entre elles se trouve dans une situation extrême ».

Pour d'autres enseignants débutants, soit un tiers de l'échantillon examiné, cette insertion n'est pas aisée. Claire vit mal son intégration au sein des différentes équipes éducatives dans les cinq écoles où elle travaille : « Les enseignants ne respectent pas toujours mon travail de maîtresse spéciale de morale, explique-t-elle. Ils ne me préviennent pas le jour où ils partent en excursion avec les enfants alors que j'avais normalement cours; j'apprends la chose en arrivant à l'école. Ou bien ils rentrent plusieurs fois dans la classe pendant que je donne cours car il s'agit de LEUR classe». Pour Virginie, «il n'est pas facile de s'intégrer dans une équipe enseignante qui se connaît et se réfère beaucoup au passé. »

Pour certains, enfin, les choses se passent franchement mal. Monica, chargée d'assumer le cours de religion dans toutes les classes dans trois écoles différentes se plaint : « On profite que nous sortons de l'école normale pour nous donner ce que personne ne veut, certain que l'on ne refusera pas une place qui semble s'ouvrir ». « J'ai d'ailleurs changé d'orientation, poursuit-elle, parce que j'étais à bout d'avoir donné tout ce que je pouvais». A l'issue de trois ans d'enseignement, Thérèse n'est pas du tout heureuse : « L'année qui vient de se terminer a été particulièrement difficile. Une équipe qui a complètement dégénéré alors que nous étions très peu: ragots, mensonges, et j'en passe. Des histoires, il y en a eu tous les jours. La direction rentrait dans le jeu et n'a jamais réagi pour le bien-être de l'école et de l'équipe. Ce qui est encore plus frustrant, c'est que cette école a un énorme potentiel, mais certaines collègues ne veulent rien entendre, et, finalement, cette école est sans vie, sans projet. Il manque le capitaine sur le bateau. J'ai délibérément quitté ce panier de crabes en laissant derrière moi quinze petits bouts à contre-cœur, après deux ans et demi d'efforts».

### *Regard rétrospectif sur la formation initiale*

Interrogés sur la formation qu'ils ont suivie, la plupart des enseignants débutants déclarent l'avoir globalement appréciée, sans toutefois ménager leurs critiques. Ils apprécient le rôle « humain » joué par la plupart des professeurs. Quentin souhaiterait tout de même « que les écoles normales ne pratiquent pas l'élitisme, comme elles tendent de plus en plus à le faire ». Il voudrait également « qu'elles collent davantage avec la réalité ». Isabelle déplore parfois « le manque de réalisme dans certains moyens proposés pour enseigner; ils sont très beaux mais impossibles à faire dans la réalité » ». Florence critique également cette « volonté de toujours innover dans la pédagogie », qui n'est pas toujours pertinente et peut conduire à une perte de temps pour tout le monde et surtout pour les enfants ». Adeline trouve que « les enseignants devraient favoriser la réussite des étudiants. Ils devraient être plus psychologues: « casser les étudiants n'est pas la meilleure manière de les motiver, dit-elle. On nous a tellement poussés à encourager et à valoriser le travail des élèves; il faudrait aussi appliquer ce principe à l'école normale ». Claire regrette que « les cours soient donnés de façon frontale alors que l'on nous enseigne le contraire». Adeline déplore également « les pressions inutiles ». Astrid

critique le manque de concertation entre les professeurs de l'école normale. Elodie se plaint du manque d'implication de ces mêmes profs. Quelques-uns déclarent avoir particulièrement apprécié le fait qu'une formatrice ait enseigné plusieurs années et ait ainsi acquis une expérience comme enseignante avant de former des enseignants. Katia propose d'engager des professeurs de pédagogie qui puissent concrètement prouver une expérience d'au moins cinq années dans des classes primaires.

Les enseignants débutants interrogés déclarent avoir apprécié les cours théoriques : la richesse du cours de pédagogie, la rigueur dans les cours de français, la qualité des cours d'éveil. Caroline regrette une formation lacunaire en psychologie. Pour ce qui est de la formation pratique, tout en reconnaissant l'apport essentiel de la préparation concrète à l'enseignement, en particulier au travers des stages, dont ils ont apprécié la diversité, ces enseignants débutants regrettent tout d'abord la manière dont sont organisés les ateliers de formation professionnelle ; certains s'interrogent également sur le rôle des maîtres de formation pratique. Ils déplorent aussi le manque de suivi apporté à la supervision des stages. Ils sont nombreux à critiquer les modalités d'évaluation de ces stages : « sans avoir rien vu, les profs cotent un stage, en se basant sur le rapport du maître de stage ou en se fiant à leur avis personnel qui ne porte que très rarement sur l'ensemble du stage réalisé, déplore Florence ». « Ou alors, dit-elle, les profs évaluent un stage, lorsqu'ils viennent, sur une moitié de leçon donnée, parfois même moins... Comment l'étudiant peut-il se sentir soutenu ou même simplement évalué à sa juste valeur ? ». Ces enseignants débutants redoutent l'évaluation certificative telle qu'elle est appliquée à propos des stages, et qui est en général perçue comme trop normative; à leur avis, c'est l'évaluation formative qui semble faire défaut.

A la question de savoir ce qui pourrait être amélioré dans la formation, Cécile réclame « davantage d'échanges, de formations à l'extérieur auxquelles on pourrait s'inscrire; être davantage confronté à la réalité de terrain ». Pour Astrid, « plutôt que de s'attarder à la révision des contenus à enseigner, il faudrait accorder du temps aux méthodologies et à la construction de séquences didactiques valables ». Lucie s'inquiète également : « on nous apprend comment enseigner la matière, mais pas quelle matière enseigner ». Pour sa part, Maud propose de « supprimer certains cours et de les remplacer par d'autres plus directement liés à notre formation »; à son avis, il faudrait « revenir à plus d'heures de pédagogie, privilégier la pratique, aller dans les classes, voir ou même donner de temps en temps une activité ». Laura souhaiterait plus de stages pour la formation pratique; elle aimerait également voir s'améliorer les contacts entre les professeurs et les étudiants. Lucie émet un autre souhait : « En stage, les professeurs pourraient, surtout à partir de la troisième année, laisser un peu plus de liberté aux étudiants, notamment au niveau des préparations. Des jeunes enseignants se retrouvent parfois dépassés car ils avaient l'habitude de faire de très longues préparations et analyses-matières en stage. Sur le terrain, cela ne se passe pas comme cela ». Violaine aimerait qu'on fournisse davantage de pistes pour l'utilisation d'outils, tels le journal de classe de l'enseignant. Quant à Charlotte, elle souhaiterait qu'on puisse « proposer un module sur les démarches à entreprendre à l'issue de la formation ». Perrine regrette aussi « le manque d'information quant aux démarches à entreprendre à la sortie de l'école », mais aussi par rapport à la procédure de recherche d'un emploi; elle voudrait en outre qu'on l'aide à « mieux connaître ses droits ». Elle

se demande aussi pourquoi on a supprimé les leçons à l'école d'application. Perrine pense que « la pratique devrait être plus importante en première année car beaucoup d'élèves ne se rendent pas compte, dès le début, qu'ils ne sont pas à leur place dans ce métier. Certains ne s'en rendent compte qu'en deuxième année, et d'autres, seulement lorsqu'ils ont leur diplôme en poche et commencent à enseigner ! ». Perrine, qui a eu de nombreuses discussions avec des collègues sorties avant 2001, trouve que « la formation que celles-ci ont reçue à l'époque était bien mieux organisée et plus efficace que la nôtre ». Elle ajoute: « le centre de formation devrait davantage nous informer sur les syndicats, les réseaux, les conditions pour être nommée ». Elise pense que l'école normale devrait assurer une sélection plus stricte des candidats: « en effet, explique-t-elle, du fait du manque d'enseignants sur le marché du travail, il me semble que certains étudiants qui ont choisi de se former dans une école normale n'ont ni les compétences, ni la maturité pour avoir la responsabilité d'une classe ». Virginie estime qu'« il devrait y avoir plus de cours d'expression orale, voire d'improvisation ; car une grande partie du métier, pense-t-elle, c'est cela aussi... De même, accentuer la prise de conscience de la gestion du temps. Mais peut-être que cela s'apprend uniquement avec la pratique ? ». Violaine trouve que, « durant la formation initiale, il serait utile de préparer les futurs enseignants à mieux gérer les réactions des élèves, en recourant par exemple à la technique des jeux de rôle, et ainsi leur donner des pistes pour réagir efficacement face aux comportements grossiers, inacceptables, de certains enfants.

Faut-il prolonger la formation initiale ? La majorité des enseignants débutants n'est pas opposée à une telle éventualité. Céline, par exemple, pense qu'« après trois ans d'études on n'est pas suffisamment prêt à gérer une classe à tous points de vue (pédagogique, administratif, relationnel...) »; Maud estime, pour sa part, que « chaque formation est enrichissante, on ne peut donc qu'y gagner ». C'est aussi l'avis de Laura: « ce serait une très bonne chose, déclare-t-elle: pour ma part, je suis sortie de l'école et je suis tombée dans une classe unique. Nous ne sommes guère formées pour cela ». Elodie pense également que ce serait une bonne chose: « cela permettrait de réduire le nombre d'heures de cours par jour; cela permettra aussi de renforcer les stages ». Violaine est d'accord de prolonger la formation initiale « par des modules intéressants tels que le développement artistique ou musical, qui manque tant à l'enseignement ». Virginie approuve également: « prolonger la formation d'un an, ce serait une bonne chose. De cette manière, il y aurait plus de pratique, et le suivi des stages pourrait être réalisé plus en profondeur. De même, ce serait bien de créer une année supplémentaire pour la méthodologie et la pratique en première primaire car c'est une année super importante pour les enfants, et les jeunes enseignants se trouvent parfois fort démunis devant l'ampleur de la tâche. Or, on n'a pas droit à l'erreur ». « Prolonger la formation ? Pourquoi pas, répond Caroline ? », elle précise tout de même : « il faut voir les cours qui seront ajoutés ainsi que les stages ». Adeline déclare: « Oui, peut-être d'un an; mais une année pendant laquelle nous n'aurons que des stages ». Perrine pense aussi que ce serait une bonne chose « à condition que ce soit de la pratique ». Alice est également d'accord, mais à certaines conditions: « pour approfondir certaines méthodologies, oui, précise-t-elle ! Mais alors le métier devrait être valorisé ». Alise propose une solution plus progressive: « Je trouve qu'une année supplémentaire vécue en co-titulariat avec un enseignant serait

une bonne chose ». Violaine est aussi favorable à une « année de parrainage, pour se rendre compte de la réalité du métier. » Pour Corine, ce serait « une bonne chose que d'ajouter un an, mais pas deux, précise-t-elle ».

D'autres, moins nombreux, ne sont pas franchement favorables à cet allongement de la formation, en tout cas dans les conditions actuelles: « Ce serait déjà une bonne chose d'exploiter au maximum les trois années, estime Astrid. Par contre, poursuit-elle, je ferais volontiers une à deux années de plus pour être mieux formée, favoriser la professionnalisation de ce métier et ainsi être mieux reconnue, y compris du point de vue pécuniaire. L'avis de Maud est plus tranché: « S'il s'agit d'allonger la formation pour y ajouter des cours d'ouverture sur le monde, je pense que cela n'est pas nécessaire ». Florence estime que prolonger la formation initiale d'un an, « ce serait une mauvaise chose; cela ne servirait à rien; on a déjà souvent l'impression que la troisième année existe parce qu'il faut bien, car, mis à part les stages, on n'apprend plus vraiment quelque chose de nouveau ». Quentin désapprouve également cette éventualité : « non, quand je vois mes collègues qui ont été formés en deux ans, je trouve que c'est bien suffisant ; c'était sans doute géré autrement ; ils ne sont pas moins compétents que nous, loin de là ». Charlotte partage l'avis de Quentin : « non, je ne vois pas en quoi on serait mieux formé; j'ai personnellement trouvé la formation complète et bien menée ». Katia déclare : « Je ne suis pas prête à retourner de l'autre côté du bureau; et puis je pense que prolonger la formation ferait courir le risque d'ajouter des heures de cours inutiles. Je trouve, conclut-elle, que trois ans, c'est un bon compromis, à condition de répartir intelligemment les heures de cours ». Quant à Catherine, elle n'y pense pas non plus: « pour moi, le meilleur endroit pour se perfectionner, c'est le terrain ».

### *Compétences professionnelles et image de soi*

Interrogés sur la perception qu'ils ont par rapport à leurs compétences professionnelles, la plupart des enseignants débutants interrogés s'estiment performants, voire très performants. Néanmoins, ils vivent assez mal le décalage entre ce sentiment de compétence, qu'ils affirment avoir atteint à tous points de vue (connaissance des matières, pédagogie, relation à l'enfant...), et le regard peu encourageant que l'opinion leur porte. Ils mettent en premier lieu en cause la faible attractivité du salaire, qu'ils jugent néanmoins « satisfaisant ». Ils perçoivent clairement le scepticisme, voire la méfiance des parents, très exigeants à l'égard de « Leur » enfant et qui leur témoignent rarement de la reconnaissance. Ils sont conscients que la sécurité de l'emploi n'est plus du tout garantie. Ceux qui envisagent encore de faire carrière n'écartent pas de se réorienter s'ils en ont l'opportunité, tout en constatant qu'ils n'y parviendront pas facilement. Ayant mesuré le peu de possibilités de promotion que leur offre leur métier, c'est à leur conscience professionnelle qu'ils attachent le plus d'attention; c'est elle, qui a leurs yeux, doit surtout être valorisée. Exception faite pour quelques-uns d'entre eux, ces enseignants débutants n'évoquent guère de perspectives de formation continue, hormis celles qui leur sont proposées par leur école. Comme d'autres, Claire cherche à construire avec les enfants une relation professionnelle de qualité: « Je suis très attentive à leurs besoins et et à leurs attentes, dit-elle. Je les écoute beaucoup tout en leur fixant un cadre ». Isabelle reconnaît néanmoins sur ce plan « une difficulté à faire la part des

choses, en particulier quand on prend sur soi les problèmes des enfants à la maison ».

### *Les difficultés rencontrées*

Quelles sont les principales difficultés rencontrées par ces enseignants débutants ? D'abord il faut relever un sentiment dominant: « la peur de mal faire » ; Elise l'exprime clairement; d'autres y font également allusion sans la nommer clairement. Par ailleurs, nombreux sont ceux qui sont confrontés à l'instabilité professionnelle. Les enseignants chargés d'enseigner dans plusieurs classes ressentent même un réel malaise: « Par la diversité des écoles et des enseignants que je rencontre, explique Astrid, je prends conscience de la vie des classes. Avec certains collègues, j'apprends à mieux pratiquer, par l'échange d'idées. Mais changer d'école toutes les trois semaines ou presque me pompe de l'énergie. A peine arrivée, je dois déjà être au « top » afin de satisfaire parents, enseignants, direction et enfants». « La difficulté, dit Charlotte, c'est de garder sa place dans la même école. Petit à petit, nos collègues nous connaîtraient mieux ainsi que les enfants et leurs parents ».

Il n'est sans doute pas aisé de gérer la discipline en classe, d'autant que les enfants des classes primaires sont devenus plus difficiles. En général, les enseignants débutants interrogés ne s'en plaignent pas ; par contre, ils avouent éprouver davantage de difficultés à organiser le travail en classe, à prendre en compte les différences individuelles, à varier les méthodes pédagogiques, même s'ils peuvent appliquer assez souvent en classe les méthodologies apprises au cours de leur formation. Evaluer n'est pas perçu comme une tâche aisée, gérer les conflits non plus. Mais, c'est la planification des apprentissages à longue échéance qui pose surtout problème à l'enseignant débutant. C'est ce qu'explique Isabelle: « personnellement, ce qui m'a cruellement manqué quand je suis sortie, c'est un programme reprenant toutes les matières à voir pour chaque année; c'est basique et peut-être démodé par rapport aux compétences mais celles-ci sont parfois un peu floues». Ils reconnaissent également être très peu familiarisés avec les questions administratives (décrets ministériels, etc.) Parmi les autres difficultés relevées, rares sont les enseignants débutants qui évoquent la taille de la classe où ils enseignent, qui varie en moyenne de 12 à 25 élèves (pour trois d'entre eux, elle oscille entre 26 et 31 élèves), sans qu'il s'agisse là d'une réclamation véritablement essentielle. Rares sont aussi ceux qui se plaignent de la taille de l'école où ils enseignent. Néanmoins, Adeline, qui travaille dans une école comptant plus de 500 élèves, déclare « avoir éprouvé des difficultés à s'intégrer dans une si grande école ». La taille de l'établissement n'a cependant pas toujours un rapport direct avec l'idée qu'on en a ; Thérèse, par exemple, a vécu une communication chaotique avec l'équipe éducative et la direction d'une école qui comptait moins de 50 enfants, une situation qui l'a pourtant fait souffrir: « Comment peut-on tolérer ce genre d'agissements alors que nous devons transmettre aux enfants des valeurs telles que le respect de soi et des autres, l'honnêteté, la franchise ?».

### *Gérer les relations au sein de l'école*

L'examen des réponses recueillies auprès des enseignants débutants interrogés permet de constater que les relations établies avec l'équipe éducative, a-

vec les élèves, avec la direction, ne posent pas problème à l'enseignant débutant. Souvent même, ils disent les apprécier; quelques-uns font tout de même état d'un manque de soutien de la part des collègues et du directeur ou déplorent le climat qui règne dans l'établissement. Même si elle fait référence à un contexte local, la réflexion émise par Virginie est sans doute interpellante: « Le monde enseignant est malade, dit-elle, et la lourdeur administrative n'aide en rien. Pour ma part, je ne suis pas dégoûtée mais je n'aurais pas pu travailler à temps plein, car c'est usant. J'observe seulement dans mon entourage qu'il n'est pas facile de rester motivée dans la mesure où une ambiance individualiste est souvent présente. De plus, avec les nominations, de nombreux-trop à mon sens-enseignants querelleurs font du tort à l'ambiance de l'école, mais surtout font du tort aux enfants en commettant des fautes pédagogiques ou des fautes de matière..».

Les relations avec l'inspection, le pouvoir organisateur et avec l'administration sont moins simples à gérer par les enseignants débutants, tout en étant perçues comme « normales ». Par contre les relations avec les parents, qui sont bien entendu libres d'inscrire leurs enfants dans l'école de leur choix, et sont en fin de compte les véritables évaluateurs, sont le plus souvent mal vécues. La plupart des enseignants débutants interrogés les décrivent comme inquiets, méfiants. « Les parents n'ont pas confiance en nous, confie Thérèse»; Perrine déplore aussi « le manque de confiance des parents qui voient arriver une petite jeune ». Violaine redoute « le manque de confiance de la part de parents d'élèves prêts à tout pour vous dégoûter du métier et vous faire éjecter; ils ne laissent rien passer ». Aurore, qui n'est finalement pas entrée dans l'enseignement, justifie ce non-choix: «ce qui m'a surtout fait changer d'avis, c'est tout ce qu'il y a autour: les parents qui vous disent comment vous devez enseigner, les comités de parents qui demandent des choses inimaginables, la direction ou l'inspecteur dans certains endroits...Je trouve que le métier d'enseignant a perdu toute sa valeur aux yeux de la société ; il n'y a plus aucun respect ni aucune limite de la part des parents, et ça, j'ai vraiment du mal à l'accepter ». Isabelle vit mal « le fait de devoir se justifier sans cesse auprès des parents »; la plupart des parents se considèrent comme des professionnels de l'éducation et n'hésitent pas à nous faire des reproches et à nous apprendre notre métier ».

Quentin nuance tout de même un peu les choses : « au départ, les parents étaient inquiets car ils ne me connaissaient pas, ce qui est normal. Mais je les ai trouvés emballés lors de la première réunion des parents. Ils me trouvaient compétent et sympathique. Mes deux objectifs sont atteints quand les enfants travaillent et qu'on s'amuse ».

Il apparaît également, à travers l'enquête, que ces enseignants novices redoutent aussi la confrontation avec eux-mêmes ; derrière la peur, se cache un profond sentiment de fragilité.

### *Utilité d'une insertion professionnelle*

Les enseignants débutants reconnaissent-ils l'intérêt de réaliser une insertion professionnelle ? Interrogés sur ce sujet, les enseignants débutants sont assez unanimes. Céline, par exemple, déclare : « On a besoin d'être guidés, car on ne se rend pas vraiment compte de la gestion d'une classe ». Elise a aussi senti la nécessité de pouvoir compter sur « un appui de l'école dans laquelle

l'enseignant débutant arrive; un accueil rassurant, qui ne juge pas celui-ci en fonction de l'école normale qui l'a formé ». Maud croit qu'« une bonne insertion professionnelle permet à l'enseignant de s'épanouir plus aisément dans son travail, et une bonne insertion professionnelle se réalise avec l'équipe et non individuellement. Oui, ajoute-t-elle, nous sortons de l'école normale avec peu d'expérience et nous devons gérer tout et seuls. C'est vraiment une période de stress, de mal être pour le jeune enseignant; je trouve donc qu'un soutien proposé par d'autres enseignants, le directeur, des parents...est indispensable au bon déroulement du début de carrière des enseignants ». « Oui, répond Perrine. Il est clair qu'un nouvel enseignant sera content et rassuré de recevoir de l'aide et des conseils de ses collègues et d'autres personnes de son entourage. Néanmoins, il faut aussi qu'il se lance... Il a son diplôme, donc, c'est qu'il est capable d'enseigner ! Le tout est une question de confiance en soi ». La réflexion que propose Lucie résume assez bien les différents points de vue exprimés: « Il est clair qu'en sortant de l'école normale, on ne sait pas trop où l'on va. Cela fait du bien de sentir qu'on a quelqu'un qui est là si on a besoin d'être quelque peu guidé. D'un autre côté, il est important aussi de se lancer et de faire parfois ses propres erreurs pour ne pas les répéter par la suite. Le problème dans l'enseignement, c'est que l'erreur est difficilement pardonnée. Se lancer dans une carrière d'enseignant, c'est stressant. On a besoin de se sentir rassuré. Mais c'est en même temps extrêmement enrichissant ». Elodie croit aussi qu'« il est important qu'un enseignant se sente intégré et aidé dans son travail. Ce sera plus facile pour lui, il s'épanouira d'autant plus. Lorsqu'une équipe éducative est fermée à l'intégration d'une nouvelle personne, celle-ci peut très mal le prendre, même remettre en cause ses capacités, son envie d'avancer. Elle peut perdre confiance en elle ». Isabelle déplore : « Oui, malheureusement, cette insertion se fait généralement avec l'inspection, avec la direction, mais, avant tout, en vue de porter un jugement par rapport à nos compétences et non pour prodiguer des conseils ». Virginie est du même avis « L'insertion, c'est un moyen de motiver au maximum les jeunes enseignants qui sont parfois dans de telles situations que, même s'ils sont très compétents... ils pourraient être trop vite dégoûtés du plus beau métier du monde. Il faut faire quelque chose ». Alice ne nie pas l'intérêt de l'aide à l'insertion; elle reconnaît que « l'enseignant débutant a besoin d'un appui, mais pas vraiment pour son insertion professionnelle, cette aide devrait plutôt être financière; en tout cas, accorder des facilités... ». « Est-ce vraiment nécessaire, s'interroge Quentin ? Il est vrai, explique-t-il, que pour certains enseignants débutants, cela peut s'avérer certainement bénéfique ». Alice, qui a pu compter sur le soutien de collègues de cycle, pense : « Oui, mais c'est aussi à l'arrivant de se bouger, d'aller chercher les réponses et de montrer son intérêt, sa motivation en se mêlant à l'équipe. »

### *Comment idéalement assurer cette insertion ?*

Pour réagir à cette question, Katia déclare que « cet appui, on le trouve spontanément, en demandant de l'aide et des conseils autour de soi. Il vient volontiers de la part de l'entourage à partir du moment où l'on n'a pas peur d'admettre que le fait d'avoir un diplôme de l'enseignement ne fait pas encore de nous des enseignants parfaits ».

Perrine pense au contraire que cette aide à l'insertion doit être assurée : « elle pourrait être organisée à trois niveaux : le directeur qui doit être une oreille attentive aux besoins du nouveau et le guider vers l'une ou l'autre personne de l'équipe éducative; l'équipe éducative qui partage des expériences, des contenus, ce dont le nouveau aura besoin; l'inspecteur qui veillera à organiser des formations pour jeunes enseignants et ainsi leur apporter des pistes, des conseils, des documents».

Maud préconise également « un soutien quotidien, un contact que l'on peut joindre en cas de problème, des réunions ou entretiens de temps en temps avec le directeur et/ou les enseignants. Thérèse: « J'imagine plus une personne qui pourrait être à la disposition des enseignants, à leur propre demande. La direction aussi devrait jouer ce rôle». Claire également: « un parrain ou une marraine volontaire qui prendrait en charge la nouvelle personne, la présenterait aux autres, l'épaulerait, la guiderait...et rappellerait aux anciennes qu'elles sont passées par là». Maud souhaite également que « dès l'entrée dans un établissement, l'enseignant débutant puisse compter sur un coach, une personne ressource à interroger en cas de questions, de besoin d'aide ». Corine propose l'affectation d'un tuteur, « un instituteur, une institutrice faisant partie intégrante de la première école dans laquelle on enseigne, qui soit nommé pour suivre le nouvel enseignant et pour lui assurer un soutien : répondre aux questions, proposer son aide, être chaleureux, expliquer les habitudes de l'école, les obligations professionnelles... ».

Isabelle résume assez bien les solutions exprimées: « Bien que cela soit utopique, je trouve que le fait d'avoir un parrain enseignant au début de sa carrière pourrait être profitable, je pense même intéressant de proposer pour les jeunes diplômés une année d'assistantat comme chez les médecins. Des enseignants chevronnés pourraient poser leur candidature et recevoir un jeune enseignant dans leur classe pendant un an et lui apprendre les « ficelles » du métier». Alice approuve cette solution sans en nier les inconvénients. « Peut-être un parrainage mais cela exigerait beaucoup d'investissement de la part du parrain tout en n'offrant qu'un seul « son de cloche» au nouveau !!

Quentin est davantage favorable à un partenariat : « une sorte de tutorat qui durerait deux ou trois mois et qui serait bénéfique à la fois pour l'enseignant débutant et pour l'enseignant « tuteur»: d'une part, les nouveautés apportées par le premier, et, d'autre part, l'expérience sur laquelle peut s'appuyer le second; l'enseignant «coach », un an avant sa pension, prendrait un mi-temps dans sa classe et, durant l'autre mi-temps, il aiderait l'enseignant qui débute et le prendrait sous son aile dans sa classe. Donc, le jeune enseignant aurait la classe du futur retraité qui viendrait l'aider».

Thérèse pense « que les concertations, si elles sont bien organisées, peuvent être très utiles pour un jeune enseignant et que cela peut lui permettre de prendre sa place, de partager ses doutes et ses idées, de progresser». Tout en reconnaissant l'intérêt du parrainage, Céline souhaiterait également « plus de concertations et de travail en cycle ».

Quelques enseignants interrogés pensent utile d'associer l'institut de formation à ce travail d'insertion ; ils considèrent que la formation initiale ne doit pas être séparée de l'entrée dans le métier. Elise pense que cette insertion devrait se faire en fin de formation initiale: « l'étudiant devrait suivre pendant un an un enseignant dans sa classe pour qu'il puisse se rendre compte de la réalité du terrain de ses propres yeux et sache ce dont il a besoin pour devenir un bon

enseignant». Adeline propose d'« inviter dans le centre de formation d'anciens étudiants qui ont entamé une première année d'enseignement pour discuter avec les enseignants sortants ». Lucie approuve aussi ce type de collaboration: « Pour moi, explique-t-elle, ces pistes d'insertion doivent plutôt venir de l'école normale. On nous y apprend à assurer quinze jours, trois semaines de stage, mais pas une année scolaire complète. Les collègues ne sont pas là pour nous « coacher »; ils peuvent être là pour répondre éventuellement à l'une ou l'autre question que l'on se poserait, mais non pas être sur notre dos continuellement».

Néanmoins, dans leur majorité, ces enseignants débutants ne souhaitent pas voir l'école normale-ni d'ailleurs l'inspection-prendre en charge cette insertion. Par contre, ils formulent d'utiles propositions. Cécile propose une « formation au leadership ou un entraînement à la dynamique de groupe entre collègues ». Florence estime qu'« un partage du vécu avec d'autres enseignants, pas spécialement de la même école, pourrait aussi être une bonne idée »; elle craint tout de même, « si cette idée passe, que l'on oblige les jeunes enseignants à participer à cette aide sans rémunération supplémentaire et sans leur laisser le choix ». Virginie émet une autre suggestion: «Cela dépend beaucoup, à mes yeux, de l'ambiance qui règne dans l'école. Il faudrait, par exemple, enseigner en premier lieu dans des classes travaillant par cycle ou par niveau (2 classes de même année au moins) afin de pouvoir être épaulé par l'enseignant de l'autre classe et pouvoir profiter de son expérience ». Katia croit sincèrement que « l'aide à l'insertion, c'est d'abord une question d'esprit. La considération que l'on porte au métier d'enseignant joue un rôle essentiel, surtout pour un enseignant qui débute et qui a besoin d'un peu plus d'assurance et de considération ». Une autre suggestion est également avancée: mettre au point le programme de l'année conjointement avec un pédagogue de l'école normale, un inspecteur et l'enseignant coach, en fixant des objectifs à atteindre. Chaque mois, il y aurait une visite sur le terrain suivie d'une réunion. De cette manière, le jeune enseignant peut évoluer plus vite et éviter de faire de «grosses erreurs ». De cette manière aussi, il aurait des interlocuteurs pour le guider dans sa manière de faire et répondre à ses questions, consolider ses points faibles, le rassurer, le conseiller, etc.».

### *Les réalités de l'insertion*

Sur qui ont-ils pu compter eux-mêmes pour obtenir un soutien, un appui ? Nombreux sont les enseignants débutants interrogés qui ont pu compter sur un soutien pour assurer leur insertion professionnelle. Céline a pu compter, pendant deux ou trois mois, sur l'« aide d'un enseignant pour planifier l'horaire de la semaine et cibler la matière à enseigner ». Cécile explique qu'un enseignant et le directeur l'ont aidée et conseillée pendant toute la durée de son interim. Quentin a pu compter sur le soutien d'une enseignante et d'une directrice pendant toute l'année:« Dès mon arrivée, je me suis rendu à son bureau, explique-t-il; elle m'a indiqué le programme à voir au cours de l'année scolaire avec la classe de troisième; on s'est vu aussi régulièrement lors des temps de concertation. Je pouvais lui poser toutes les questions que je voulais. Quant à la directrice, elle m'a aidé pour tout ce qui touchait aux questions administratives; elle m'a permis de découvrir l'école et m'a présenté aux collègues ». Dès qu'elle a commencé à enseigner, Charlotte a pu compter sur le soutien par-

ticulier d'un enseignant, qui lui a fourni une « aide dans les préparations de leçon ; il m'a aussi aidée à régler un problème de discipline complexe et a organisé une concertation pour assurer le suivi des élèves ». Maud a pu aussi compter sur l'aide d'une enseignante et de la directrice, qui lui ont apporté des conseils tout au long de son interim et ont mis des manuels à sa disposition. Alice a apprécié l'aide qu'elle a reçue de collègues enseignant au même cycle qu'elle sous la forme d'échanges informels, de dialogues, de concertations, d'observations ou encore de mises en commun de matériel. Violaine a pu compter sur les mêmes soutiens: « le directeur a regardé mon dossier pédagogique, mes préparations; il venait voir comment je me débrouillais en classe ; j'ai reçu également l'inspecteur pour des conseils ; j'ai pu compter sur le soutien moral des collègues et du directeur, notamment face à certains parents. Tout cela a duré trois mois, le temps de mon premier remplacement; l'année suivante, j'ai été reprise, et le directeur est encore passé de temps en temps. Aujourd'hui, je suis toujours dans cette école et, comme j'ai deux classes, je travaille beaucoup en cycle avec mes collègues». Souvent, c'est l'appui apporté par les pairs, de manière informelle, qui est apprécié par les enseignants débutants; il s'avère aussi plus efficace à long terme dans la mesure où il débouche sur un partage de pratiques.

Florence est moins positive: « j'ai pu compter sur une enseignante qui est venue une fois, une seule, pendant une demi-heure, pour que je lui pose des questions, alors que je n'avais pas encore donné une seule heure de cours ; je trouve cela un peu faible, explique-t-elle ». Perrine confie n'avoir pu compter sur aucun appui. Charlotte déclare n'en avoir eu besoin d'aucun.

#### IV.4. Interprétation des résultats de l'enquête

Que font finalement apparaître les résultats de l'enquête ? Je crois pouvoir proposer quelques éléments d'interprétation en réexaminant les données que j'ai pu recueillir.

Tout d'abord, force est de constater que l'entrée dans le métier ne s'opère ni au même rythme, ni avec la même intensité chez les enseignants débutants interrogés. Ceux-ci se distinguent par une grande diversité de parcours et de cheminements. J'observe en particulier, comme le constatent P. Rayou et A. Van Zanten que «les nouveaux professeurs ont ainsi participé à la constitution d'une « réalité » jeune qui, plus qu'une tranche d'âge, est une façon, désormais répandue dans de larges couches sociales, de retarder son entrée dans l'âge adulte, de procéder à une longue expérimentation de soi ». <sup>60</sup> La diversité observée démontre une réelle « mobilité » des enseignants débutants, qui n'exclut, selon les expériences vécues, ni les départs anticipés ou précipités, ni les interruptions, les volte-face, les abandons, ni même les vocations tardives. Le diplôme obtenu ne fige en rien la situation professionnelle qui évolue en fonction de choix personnels qui fluctuent en fonction des opportunités, sans nécessairement conduire à une carrière d'enseignant. D'une manière générale, ce qui apparaît, à travers les témoignages des enseignants débutants, c'est « l'expérience d'une rupture et d'une prise en charge de soi », caractérisée par « une période de tension et d'ambivalence », qui « se traduit par un vécu d'épreuves, qui s'accompagne d'un sentiment de souffrance et d'incohérence à

<sup>60</sup> P. Rayou et A. Van Zanten, op. cit., p. 58.

surmonter pour pouvoir survivre». J.-C. Hetu fait référence à trois attitudes re-  
pérables chez les enquêtés : les uns « s'efforcent » d'assumer cette tension,  
d'autres ont préféré prolonger leur formation, dans laquelle ils trouveront une  
certaine assurance; d'autres enfin finissent pas rompre cette tension ». <sup>61</sup>

Sans doute, les difficultés éprouvées par l'enseignant débutant pour s'insérer  
dans le métier ne sont pas neuves. Parmi les 24 problèmes les plus souvent  
cités dans les recherches qu'il a recensées, S. Veenman, a observé en parti-  
culier que la discipline en classe constituait l'inquiétude la plus fréquemment  
éprouvée par les nouveaux enseignants (S. Veenman, 1984). Cette difficulté  
ne semble pas être prioritaire dans l'enquête que j'ai menée à propos des en-  
seignants débutants du primaire. Par contre, beaucoup connaissent et expriment  
un sentiment d'instabilité; ils cheminent dans l'enseignement un peu  
comme dans un labyrinthe, partagés entre la nécessité d'accepter stoïquement  
ce qui leur est proposé, en entrant dans une période d'attente, et l'envie de se  
tourner vers d'autres métiers ou de reprendre une autre formation. Plus du tiers  
d'entre eux évoquent des débuts peu valorisants, parfois même humiliants:  
« Les tâches offertes aux enseignants débutants sont souvent les moins con-  
voitées par les enseignants déjà en fonction, observe G. Boutin. Une telle situ-  
ation, poursuit-il, ne peut qu'accroître le sentiment de solitude du nouvel  
enseignant, contribuer à une baisse de son estime de soi, et, éventuellement,  
le conduire à quitter la profession ou, ce qui est pire, à s'y accrocher déses-  
pérément faute de mieux ». Supportant un statut précaire, se trouvant affecté à  
des tâches diverses pour lesquelles aucune préparation spécifique n'est vrai-  
ment exigée, l'enseignant débutant semble ainsi condamné à faire en quelque  
sorte de la figuration. « Il se retrouve dans la situation fort inconfortable de  
plaire à plusieurs patrons et de s'adapter sans cesse à des milieux scolaires  
parfois aux antipodes les uns des autres, écrit G. Boutin»; il ajoute : « la situ-  
ation de précarité qui prévaut actuellement dans le milieu scolaire de nombreux  
pays n'aide certes pas le nouvel enseignant à prendre la place qui lui revient.  
Elle contribue plutôt à le maintenir dans un état de dépendance qui lui est pré-  
judiciable. » <sup>62</sup>

Avec la massification et la marchandisation de l'offre scolaire, l'école est con-  
frontée à de nouvelles questions et l'enseignant débutant est placé devant des  
situations inédites. « Les jeunes générations de professeurs, observent  
P. Rayou et A. Van Zanten, se trouvent très rapidement, brutalement parfois,  
plongées dans des difficultés auxquelles les savoir-faire professionnels anté-  
rieurs ne permettent pas vraiment de faire face [...] Parce qu'elle doit remplir  
des tâches assez contradictoires d'intégration et de sélection ». <sup>63</sup>

La phase d'insertion professionnelle constitue ainsi une période de « survie »,  
parfois traumatisante, où le nouvel enseignant vit le choc de la réalité. (Tardif et  
alii, 2001). Elle est de toute façon un patient travail d'osmose: certains ensei-  
gnants en début de carrière ont « senti » les savoir-être pertinents, efficaces;  
leur expérience personnelle de vie en groupe, leur habileté, leur patience ont  
souvent constitué un atout non négligeable; d'autres n'ont pas eu l'occasion de  
développer de telles compétences. Chez certains, cette situation conduit à une  
remise en question du choix du métier, voire à l'abandon de l'enseignement.  
« On peut penser que la décision de quitter, d'abandonner est ainsi celle de

<sup>61</sup> J.-C. Hetu, *op. cit.*, in J.-C.Hétu, M. Lavoie, S. Baillauquès (Eds), *op.cit.*, pp.64-65.

<sup>62</sup> G. Boutin, *op. cit.*, in J.-C.Hétu, M. Lavoie, S. Baillauquès (Eds), *op.cit.*, pp.49-51.

<sup>63</sup> P. Rayou & A. Van Zanten, *op. cit.*, p.56.

faire une place à quelque chose d'important pour soi et qui, jusque là, n'était pas pris en compte, nuance J.-C. Hetu». <sup>64</sup>

La crise que traverse l'enseignement, dont les jeunes enseignants doivent supporter bien malgré eux les conséquences, permet de comprendre que les instituteurs en place dans les écoles primaires, mais aussi à d'autres niveaux (secondaire, supérieur), pressés de toutes parts, par les contraintes budgétaires, administratives, économiques et politiques, sont tentés d'adopter une attitude conformiste, privilégiant les stratégies de survie: chacun cherche d'abord à assurer, à préserver sa place. Etant donné l'absence de reconnaissance sociale, en particulier chez les parents, eux-mêmes inquiets pour leur avenir et celui de leurs enfants, dans un contexte de délocalisation et de pertes d'emploi, étant donné le peu de valorisation salariale, beaucoup d'enseignants cherchent d'abord et avant tout à « s'aligner » sur ce que font les autres; une fois le cap de la nomination atteint, ils décident de réduire leur investissement.

Dans ce contexte, toute mise en place d'un programme d'insertion professionnelle un peu cohérent peut être perçue comme suspecte. Sur qui compter : sur un directeur, déjà accaparé par de multiples tâches ? Sur un enseignant ? Lequel choisir pour mener à bien ce travail ? De quelle formation disposera celui-ci ? Ne risque-t-il pas de voir avant tout l'intérêt qu'il peut tirer lui-même de la situation ? Dans certaines situations, difficilement prévisibles, le jeune enseignant risque de ne pas trouver auprès de ses collègues une stimulation à s'insérer de manière positive et constructive; il trouvera plutôt comment adopter lui-même une stratégie de survie passive, voire d'évitement, en faisant le choix de la mimétisation, de la dépersonnalisation, du « sauve qui peut ». Accueillir un enseignant débutant, l'aider à s'en sortir n'est donc pas LA priorité. Bien entendu, toutes les écoles ne fonctionnent pas sur ce modèle bureaucratique : lorsqu'une équipe éducative, animée par un directeur soucieux de l'intérêt de tous, a pris conscience de sa nécessaire cohérence, elle se rendra compte du bénéfique qu'elle peut tirer de l'accompagnement d'un jeune enseignant désireux lui aussi de travailler dans l'intérêt de la collectivité.

L'enquête que j'ai réalisée tend donc à confirmer l'hypothèse avancée au départ de cette recherche : l'insertion professionnelle des enseignants débutants est essentiellement fonction de l'école et des acteurs (direction, enseignants) qui les accueillent. Il s'avère donc nécessaire, pour ne pas dire urgent, de mettre à la disposition des écoles, de manière organisée et institutionnalisée, une « pluralité potentielle de « formes d'accompagnement » des enseignants débutants, avec l'appui des services d'inspection et les organismes de formation continue. <sup>65</sup>

La recherche et l'organisation de modalités d'insertion professionnelle efficaces des enseignants débutants ne peuvent se réaliser sans prendre en compte également la manière dont est conçue la formation initiale. Les instituts de formation eux-mêmes ont connu de nombreuses réformes. M. Tardif et ses confrères relèvent précisément un paradoxe à leur sujet : « Si la dernière décennie a été celle des réformes de la formation initiale, elle a été aussi en même temps celle des compressions budgétaires, ce qui signifie que les moyens n'ont pas toujours été à la hauteur des ambitions réformistes. Le financement n'est pas seul en cause, poursuivent-ils: la question du temps d'implantation des réformes est aussi importante; il est clair, pour bien des acteurs, que les

<sup>64</sup> J.-C. Hetu, *op.cit.*, in J.-C.Hétu, M. Lavoie, S. Baillauquès (Eds), *op.cit.*, p.68.

<sup>65</sup> Cfr. S. Baillauquès, *idem*, p. 215.

réformes ont été souvent implantées trop rapidement ». Ils constatent par ailleurs que « les réformes ne semblent pas non plus avoir modifié réellement les croyances et les pratiques pédagogiques des formateurs qui continuent d'enseigner comme auparavant et comme ils ont appris à enseigner lorsqu'ils étaient eux-mêmes étudiants à l'université » M. Tardif et ses collègues chercheurs émettent quelques utiles suggestions:« les réformes devraient être négociées et pilotées en partenariat avec les acteurs et les organisations qui les mettent en œuvre. Elles devraient également donner lieu à des phases de rodage, voire à des expériences préalables sur des unités plus petites, de façon à mieux observer leurs difficultés d'implantation et d'évaluer leurs conséquences in concreto». <sup>66</sup>

Abordant plus spécifiquement la question du rapport au savoir, dont la prise en compte s'avère essentielle dans la formation initiale des enseignants, Ph. Losego constate que « les savoirs formalisés représentés par le diplôme ne dispensent pas de l'acquisition de savoirs peu formalisés-appelés aussi par l'auteur « savoirs tacites »-, nécessaires à l'activité professionnelle mais qui ne peuvent être acquis que par l'expérience, c'est-à-dire par l'exposition plus ou moins longue à une série de situations concrètes non prévues par la formation théorique». <sup>67</sup> Ces situations se trouvent cristallisées de façon aigüe à travers des questions touchant à la pratique professionnelle ; elles font l'objet d'âpres discussions entre les formateurs chargés de l'évaluer et sont d'ailleurs souvent contestées par le formé ou le maître de stage. Il est clair, fait remarquer Ph. Losego, que « la construction d'une formation et d'une évaluation des compétences passe par des arbitrages successifs »; autrement dit : « l'indétermination des savoirs pédagogiques (à la fois théoriques et pratiques), souvent décriée, attribuée parfois à l'incompétence des spécialistes ou à l'impossibilité d'une connaissance rationnelle, peut être expliquée sociologiquement par la divergence des intérêts professionnels des auteurs conviés à leur définition ou mobilisés pour peser sur leurs décisions. Et cette divergence, créant de l'incertitude dans les systèmes de formation et d'évaluation, permet aux stratégies des utilisateurs de se déployer ».

G. Boutin critique lui aussi le recours aux compétences utilisées pour définir les grands axes de la formation initiale des maîtres: «l'identification du professionnel à partir des compétences, déclare-t-il, conduit à l'effacement de la personnalité qui devient conformiste. Cette approche par compétences manque à encourager la réflexivité». Pour pallier une telle carence, il défend l'idée que « la démarche de formation [...] s'accorde à un « projet professionnel » et celui-ci est nettement dirigé vers le mieux être de la personne, la clarification de sa position dans le système professionnel, de ses affects et de ses besoins propres, corrélatifs et s'actualise par le biais d'une « attitude réflexive », d'une posture critique, grâce au soutien de l'entourage». <sup>68</sup>

Il faut sans doute regretter la mentalité positiviste qui « hante » les instituts de formation initiale d'enseignants: on voudrait prévenir le futur enseignant contre

<sup>66</sup> M. Tardiff et alii, les programmes de formation initiale à l'enseignement : bilan des réformes récentes et nouvelles tendances pour une formation professionnelle efficace, colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation, formation du personnel enseignant, des éducatrices et des éducateurs. Tendances actuelles et orientations futures, 22-23 mai 2001, Université Laval (Québec) pp.1-21.

<sup>67</sup> Ph. Losego, La construction de la compétence professionnelle et sa mesure : le cas des futurs enseignants formés dans les IUFM, *Revue française de sociologie*, XL-1, 1999, pp.140-146.

<sup>68</sup> Cité par S. Baillauquès, op. cit., in J.-Cl. Hetu et alii, op. cit., p.214.

toute incertitude, contre tout imprévu, garantir que le formé sera en quelque sorte un produit « fini ». Cette recherche d'actualisation constante de la formation ne risque-t-elle pas de conduire à une réelle dispersion des apprentissages ? Plutôt que de proposer des modèles d'adéquation à des situations nouvelles, ne serait-il pas plus utile au futur enseignant d'apprendre à penser au sens qu'il entend donner à son métier, au projet qu'il espère développer dans sa classe ? S'ils paraissent plus sécurisants, cette modélisation, ce « formage » sont à la fois lourds à mettre en place et à contrôler, sans toujours donner des résultats convaincants, ou alors à court terme; en effet, le futur enseignant désireux avant tout de réussir sa formation aura compris qu'il a plutôt intérêt à accepter de se laisser « mouler » ; ce conformisme est à chercher aussi dans une conception de la culture préoccupée par l'immédiat. Nombreux sont les enseignants débutants interrogés qui se disent persuadés en particulier que c'est en multipliant les stages durant la formation initiale qu'ils seront plus performants, réduisant le rôle pourtant tout aussi essentiel et formateur de l'analyse réflexive. Il est aussi important de s'assurer de la maîtrise des savoirs, aspect fragile s'il en est, et qui préoccupe beaucoup les formateurs et qui les empêche souvent, en tout cas au cours de la première année de formation, d'accorder davantage de place aux questions méthodologiques. En ce qui concerne, par exemple, la maîtrise de la langue, la commission de pilotage du système éducatif reconnaît que « la formation initiale des enseignants gagnerait à organiser systématiquement une épreuve diagnostique et libératoire en début de cursus, et à proposer des modules compensatoires pour aider les candidats identifiés comme non satisfaisant à l'épreuve».<sup>69</sup>

Le point de vue développé par C. Gervais va dans le même sens: « la réflexion sur la pratique, tant qu'elle est focalisée sur les difficultés techniques, sur « la réponse à des problèmes immédiats au fur et à mesure qu'ils se posent » donne moins l'occasion de toucher à des dimensions plus fondamentales ou éthiques, de développer par la réflexion critique son identité professionnelle, de s'interroger sur le rôle de l'enseignant et sur la conception qu'il en a. Travailler sur son rôle revient à réfléchir à sa responsabilité et à son efficacité en relation avec celle des autres : les collègues, les mentors et les élèves. » Poussant la réflexion plus avant, G. Boutin considère qu' « il ne pourra y avoir de projet professionnel, que si on clarifie en les hiérarchisant et leur en donnant du sens les différentes tâches d'enseignants ». Pour l'instituteur primaire, par exemple, je me demande personnellement si on ne pourrait pas prévoir un premier poste de maître-auxiliaire, qui aurait pour mission, pendant une année, soit la dernière année de la formation initiale, d'assister le maître-titulaire dans son enseignement, moyennant rétribution adaptée à ce titre. Pourquoi, ensuite, ne pas le titulariser, en conditionnant cette titularisation au dépôt et à la défense d'un mémoire professionnel relatif à cette pratique ? Cette titularisation s'accompagnerait d'une valorisation salariale et de l'octroi d'un emploi fixe. Une promotion supplémentaire-de titulaire chevronné ?- pourrait enfin être accordée à l'enseignant, qui, tout en ayant théorisé sa pratique et ayant accumulé un nombre fixé de crédits de formation continue, soit se verrait affecté à un pool d'enseignants remplaçants, soit serait engagé comme conseiller pédagogique, voire comme formateur, ou encore comme maître de formation pratique dans

---

<sup>69</sup> Proposition provisoire de la commission de pilotage relative aux améliorations à apporter à la formation initiale des enseignants afin de l'inscrire dans les objectifs du contrat pour l'école, op.cit.

une institution de formation d'enseignants. Quant au formateur d'enseignant, il devrait être « libéré » de sa tâche d'évaluateur et s'affirmer davantage comme un expert, un référent, garant des savoirs théoriques et pratiques dispensés, assurant en quelque sorte une évaluation formative, sans rien perdre ainsi de sa crédibilité. La tâche d'évaluation certificative, de sélection professionnelle, serait confiée aux professionnels.

Les réponses des enquêtés, qui constituent des témoignages évocateurs de situations vécues au cours de leur insertion professionnelle, donnent de l'enseignant une image contrastée : à la fois, celle classique de l'enseignant fragile, voire fragilisé, prudent, replié sur lui-même, conformiste, correspondant à une fraction des enseignants interrogés ; et, par ailleurs, correspondant à l'autre fraction, celle du maître-artisan, à la fois « débrouillard », réaliste mais aussi créatif, qui perçoit l'enseignement moins comme une carrière que comme un défi, une « mise à l'épreuve de soi », tonique et enrichissante, même si elle est entamée après d'autres expériences professionnelles, ou celle de l'enseignant-chercheur, qui prend des risques, poursuit sa formation pour se fortifier professionnellement et est potentiellement capable de collaborer avec ses collègues et en constituant avec eux des réseaux. Le rapport de l'OCDE relatif au rôle des enseignants, que j'ai déjà évoqué plus haut, observe, en se basant sur des enquêtes menées dans un certain nombre de pays, « que l'image de soi des enseignants est relativement mauvaise et est en fait, plus mauvaise que l'opinion que le grand public se fait de la valeur de leur travail » ; ce même rapport conclut : « c'est l'image que les enseignants ont d'eux-mêmes qu'il faut améliorer ».<sup>70</sup> Cette inversion du regard sur soi n'est pas facile à susciter dans le contexte que connaît actuellement l'enseignement. Ph. Perrenoud insiste précisément sur la nécessité de cerner et peut-être aussi d'aborder ce qui se trouve au cœur des pratiques pédagogiques, en particulier la peur : « des peurs précises ou des angoisses diffuses, petites ou grandes, qui traversent le métier d'enseignant, dont on ne parle guère, dont on ne parle pas assez », comme la peur de mal faire, de ne pas être à la hauteur de la tâche, mais qu'il faut apprendre à conjurer, en les regardant autrement.<sup>71</sup>

S. Baillauquès regrette l'absence d'un corporatisme enseignant, porteur d'une fierté professionnelle ; elle évoque les difficultés rencontrées par cette « corporation si disparate, si cloisonnée, depuis la maternelle jusqu'aux amphithéâtres de l'université, à « se démarquer » en une unité bien repérable, à « se défendre et à se consolider en commune exigence dans le recrutement des futurs praticiens ».<sup>72</sup> La construction d'une « nouvelle » image de l'enseignant ne peut qu'être le résultat d'une démarche collective, d'une quête partagée. « La société du changement exige un individu trajectoire, qui doit évoluer en permanence. La société d'individus est celle où nous sommes de moins en moins à une place, de plus en plus dans une relation ». (A. Ehrenberg, 1995)

<sup>70</sup> OCDE, *op. cit.*, pp.90 et 108.

<sup>71</sup> Cfr. Ph. Perrenoud, *Autour des mots, Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant*, in *Recherche et Formation*, Paris, INRP, N°20, 1995, p.110.

<sup>72</sup> S. Baillauquès, in J.-C.Hétu, M. Lavoie, S. Baillauquès (Eds), *op. cit.* .

## V. Conclusion

A travers cette présentation, partant d'un examen succinct de la triple crise que connaît l'enseignement, en particulier en Communauté Française de Belgique, j'ai tenté d'en décrire les effets sur le métier d'enseignant, les mutations que celui-ci est appelé à vivre et le rôle essentiel qu'il doit en particulier jouer dans le rétablissement du lien social. Après avoir évoqué les changements qui ont affecté la formation des initiales des enseignants en Communauté Française ces douze dernières années, depuis la création des Hautes Ecoles jusqu' aux dernières recommandations émises par la commission de pilotage du système éducatif en 2006, j'ai voulu montrer, parallèlement, les risques très probables de pénurie d'enseignants, notamment dûs au départ massif d'enseignants dans les dix prochaines années et à la faiblesse du recrutement pour l'avenir. J'ai ensuite brossé un aperçu de la recherche en matière d'insertion professionnelle des enseignants débutants et j'ai aussi examiné les moyens et les modalités favorisant cette insertion, encouragés par la recherche et proposés par les organismes de formation continuée, en particulier en Communauté Française de Belgique. Enfin, j'ai cherché, à travers l'enquête que j'ai menée auprès d'une trentaine d'institutrices et d'instituteurs débutants, à rendre compte de la manière dont ceux-ci vivent leur insertion. J'ai vérifié l'hypothèse, qu'en Communauté Française, la question de l'insertion professionnelle des enseignants débutants se pose de manière aigue et qu'il est nécessaire de leur apporter un réel soutien si nous voulons donner un avenir à notre enseignement. Consciente de l'importance de l'enjeu, la Commission Européenne elle-même vient de décider d'y consacrer un programme de recherche.

Si le métier change sous l'effet des décrets, de la recherche, il change aussi sous l'effet des acteurs, constatent P. Rayou et A. Van Zanten qui, à travers leur enquête, parlent de « nouveaux enseignants ». <sup>73</sup> S'interrogeant sur le sens de ces mouvements incontournables, D. Grootaers se demande avec un brin de nostalgie « si le renoncement à l'empirisme pédagogique ancestral sera bénéfique aux enfants eux-mêmes. En d'autres termes, les élèves ne seront-ils pas les premières victimes d'un professionnalisme froid et distant, ancré uniquement dans une sorte de technologie éducative ? ». <sup>74</sup> Les témoignages recueillis dans l'enquête que j'ai réalisée donnent à penser que, si ces enseignants débutants se revendiquent comme des professionnels, ils le sont plutôt à la manière de l'artisan, ou du chercheur; c'est ainsi qu'ils gèrent leur insertion et entendent construire leur avenir professionnel.

Car, avant tout, l'enseignant n'est-il pas d'abord une personne ? Derrière les intentions, les programmes (anciens ou nouveaux), les normes, les compétences, où est concrètement, la place du « je », du « moi professionnel » ? Ph. Perrenoud : « Le métier d'enseignant me paraît victime d'une exigence excessive de maîtrise, de rationalité, de respectabilité, dit Ph. Perrenoud, il importe de rappeler que l'enseignement est un métier de l'humain ». « Métier de l'humain, souligne Ph. Perrenoud, parce qu'il passe par une rencontre entre des sujets : l'autre, s'il est là pour enseigner ou apprendre, est d'abord un autre, que nous abordons avec des espoirs et des peurs qui viennent de loin, de notre culture, de notre enfance ». <sup>75</sup> D'autant que l'enseignement est par excellence le

<sup>73</sup> P. Rayou & A. Van Zanten, *op.cit.*

<sup>74</sup> D. Grootaers (Dir.), *op. cit.*, p. 191.

<sup>75</sup> Ph. Perrenoud, *op.cit.*, pp.119-120.

lieu où l'attention à l'autre doit être revitalisée et où, par conséquent, l'enseignant a un rôle essentiel à jouer dans l'effort de refondation du lien social. (Ch. Laval, 2006). A condition que, dans cette tâche enthousiasmante mais complexe, il soit considéré comme un partenaire à part entière : « Face à un jeune professeur, je persiste et signe, écrit Ph. Meirieu: on ne construira pas une « école de la réussite de tous », comme nous y invitent les politiques, contre ce qui meut chaque professeur en son projet le plus intime. On ne la construira pas, non plus, sans les professeurs dans leur ensemble. En leur imposant de l'extérieur une série d'obligations déconnectées de leurs préoccupations premières et qu'ils vivent souvent comme des entraves à leur mission». <sup>76</sup>

### Orientation bibliographique

A. Akkari & M. Tardif, L'insertion professionnelle dans l'enseignement : quelques repères sur une réalité complexe in Enjeux pédagogiques N°1, novembre 2006, Haute Ecole Bejune, Porrentruy (Suisse)

H. Arendt, La crise de l'éducation, in La crise de la culture, Paris, Ed. Gallimard, Collection Folio plus philosophie (No 89), 2007.

J. Beckers, Enseigner, une mission impossible, in Education Formation, n°235, Liège, ULG, sept.1994, pp.51-60

J. Beckers, S. Jaspar & M.-C. Voos, Attirer, former et retenir des enseignants de qualité, rapport présenté par la Communauté Française dans le cadre de l'étude thématique de l'OCDE, Département éducation et formation, didactique générale et méthodologie de l'enseignement secondaire, ULG, mai 2003 pp.36-37

J. Beckers, D. Jardon, S. Jaspar & C. Mathieu, Insert'prof. Pour un dispositif de formation favorisant une insertion réussie dans la vie professionnelle-Bilan et propositions 2004, Actes du 3<sup>e</sup> congrès des chercheurs en éducation, Retrouver le plaisir d'apprendre et d'enseigner, Ministère de l'éducation de la Communauté Française de Belgique, Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, 2004, pp.205-208

J. Beckers, S. Jaspar, C. Mathieu, et M.-C. Voos, Face au spectre de la pénurie, une nécessaire revalorisation objective et subjective d'une profession enseignante en quête d'elle-même, Actes du 3<sup>e</sup> congrès des chercheurs en éducation, Retrouver le plaisir d'apprendre et d'enseigner, Ministère de l'éducation de la Communauté Française de Belgique, Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, 2004, pp.213-215

J. Beckers, Attirer, former et retenir des enseignants de qualité en Communauté Française de Belgique, échos d'une enquête, CIFEN (Centre de formation des enseignants), ULG, Liège, juin 2005, Puzzle N°18, pp.3-7

---

<sup>76</sup> Ph. Meirieu, Lettre ouverte à un jeune professeur, Paris, ESF, 2005, p.25

- P. Berthier, Ethnographie de l'école. Éloge critique, Paris, Anthropos, 1996
- R. Boutonnet, Journal d'une institutrice clandestine, Paris, Ramsay, 2005
- J.-P. Brighelli, La fabrique du crétin, La mort programmée de l'école, Paris, Ed. J.-Cl. Gawsewitch, 2005.
- D. Carlier, La stratégie du contrat, in La Revue Nouvelle, N°8, août 2005, p.81
- Démarche d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant, <http://www.segec.be/Documents/Fedefoc/publications/insertion.pdf>. CECOSUP, 11pp.
- D. D'Hondt, Première chance dans une école de la dernière, in Revue Nouvelle, avril 2006, N°4, pp.58-62
- F. Dubet, Le déclin de l'institution, Paris, Ed. Seuil, 2002
- A. Ehrenberg, L'individu incertain, Paris, Calmann-Levy, 1995
- G. Fourez, Les formations initiales des enseignants, in Revue Nouvelle, N°9, sept. 2002, pp.96-103
- M. Garant, L.Paquay, M. Belleflamme, F. Constant & J.-P. Mergeai, L'accompagnement de la rénovation dans l'enseignement secondaire, GRHE-Belgique, 2000.
- M. Garant et F. Vranckx, L'insertion professionnelle de l'enseignant débutant au premier degré de l'enseignement secondaire. Enquête dans l'enseignement libre subventionné de Bruxelles-Capitale, Actes du 2<sup>e</sup> congrès des chercheurs en éducation-« L'école, dans quel(s) sens ? », 12 et 13 mars 2002
- C. Gervais, Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants in Vie pédagogique, Ministère de l'éducation, Sainte-Foy (Québec), N°111, avril-mai 1999, pp. 12-17
- D. Grootaers (dir.), Histoire de l'enseignement en Belgique, Bruxelles, CRISP, 1998,
- J.-C.Hétu, M. Lavoie, S. Baillauquès (Eds), jeunes enseignants et insertion professionnelle: un processus de socialisation? de professionnalisation? de transformation, Bruxelles, De Boeck Université, 1999.
- N. Hirtt, L'école prostituée, Bruxelles, Ed. Labor, 2001
- M. Huberman, La vie des enseignants, évolution et bilan d'une profession, Neuchâtel (Suisse), Delachaux & Niestlé, 1989
- Les indicateurs de l'enseignement, Ministère de la Communauté Française/Etnic, Bruxelles, 2006.
- R. Ingersoll & J. M. Kralik, The Impact of Mentoring on Teacher Retention: What the Research Says, ECS, Teaching Quality Research Reports, February 2004

ISERP, La formation de l'instituteur au Luxembourg, Luxembourg, 2000

L. Katz, Developmental stages of preschool teachers. Elementary school journal, 1972, 73, p.50.

Ch. Laval, Les deux crises de l'éducation, in La Revue du Mauss n°28, Penser la crise de l'école, Paris, La Découverte-Mauss, 2006, pp.96-115

Ch. Laval, Ecole et civilisation in Le Monde, quotidien, 30.05.2003

Ph. Losego, La construction de la compétence professionnelle et sa mesure : le cas des futurs enseignants formés dans les IUFM, in Revue française de sociologie, XL-1, jan.-mars 1999, pp.139-169.

D.C. Lortie, Schoolteacher : a Sociological Analysis, Chicago, University of Chicago Press, 1975

Ch. Maroy & Br. Cottonar, Pénurie et malaise enseignant, in Revue Nouvelle, Bruxelles, Ed. Rencontres, 2002, tome 12, pp.44 à 62

Ph. Meirieu, Lettre ouverte à un jeune professeur, Paris, ESF, 2005

J. Mukamurera, les trajectoires d'insertion professionnelle des jeunes profs au Québec in Vie pédagogique N°111, avril-mai 1999, pp.24-26

G. Nault & Th. Nault, Emergence d'une communauté de pratique d'enseignants novices, in Actes du 2e colloque de Guéret (France), pédagogies.net, inspection académique de la Creuse. Les communautés virtuelles éducatives : pour quelle éducation, pour quelle(s) culture(s) ? 4, 5 et 6 juin 2003, 4pp.

Th. Nault, Qu'est-ce que l'insertion professionnelle dans l'enseignement in Vie Pédagogique, N°128, sept.-oct. 2003, pp.21-22,

J. Nias, Primary Teachers Talking, A Study of Teaching as Work, Routledge, 1989

OCDE, Le rôle crucial des enseignants: attirer, former et retenir des enseignants de qualité, politiques de l'éducation et de la formation, Paris, OCDE, 2005.

L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & Ph. Perrenoud, Former des enseignants professionnels-Quelles stratégies ? Quelles compétences ? Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 1998

Ph. Perrenoud, Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude, savoirs et compétences dans un métier complexe, Paris, ESF, 1996

Ph. Perrenoud, Autour des mots, Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant, in Recherche et Formation, Paris, INRP, N°20, 1995, pp.107-124.

A. Pollard, A Model of Classroom Coping Strategies. in British Journal of Sociology of Education, 1982, 3 (1), 19-37.

I. Raskin, L'insertion professionnelle des jeunes enseignants : analyse des besoins d'accompagnement en début de carrière, Louvain, UCL, L. Paquay, 2002

P. Rayou & A. Van Zanten, Enquête sur les nouveaux enseignants. Change-t-ils l'école ?, Paris, Bayard, 2004.

M. Tardif et C. Lessard, Le Travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels, Bruxelles, De Boeck, 1999.

M. Tardif et alii, les programmes de formation initiale à l'enseignement : bilan des réformes récentes et nouvelles tendances pour une formation professionnelle efficace, colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation, formation du personnel enseignant, des éducatrices et des éducateurs. Tendances actuelles et orientations futures, 22-23 mai 2001, Université Laval (Québec) pp.1-21

S. Veenman, Perceived problems of beginning teachers, in Review of Educational Research, 1984, 54(2), pp. 143-178.

J. H. C. Vonk, L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue, in Recherche et Formation 1988, N°3, pp. 47-60

F. Vranckx , L'insertion professionnelle de l'enseignant débutant, Louvain, UCL, M. Garant, 2002

A.E. Wheeler A.E., La croissance professionnelle vue à travers des manifestations d'inquiétude, in P.Holborn, M.Wideene, I. Andrews(dir.), Devenir enseignant. TII., D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle, Montréal, Les Éditions Logiques, 1992, pp.57-69

P. Woods, Ethnographie de l'école, Paris, A. Colin, 1990

K. M. Zeichner & B. R. Tabachnick, The development of teachers perspectives : social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers, Journal of Education for teaching, 11, 1-25