

L'insertion subjective des novices de l'enseignement primaire: collaboration et sentiment de compétence

Philippe Losego, Catherine Amendola et Michèle Cusinay

Cet article montre que l'insertion subjective des enseignants novices de l'école primaire dépend assez faiblement des critères objectifs classiques (stabilité, temps plein, adéquation de l'emploi à la formation) et très fortement de leur sentiment de compétence. Parmi les compétences, l'insertion subjective est surtout liée au sentiment de compétence pour le travail collectif. Par ailleurs, les pratiques insérantes sont les pratiques collectives normales du métier contemporain: travail en groupe, projet d'école, etc. et notamment les échanges systématiques de matériel didactique. Cette étude en revanche met en doute la pertinence pour l'insertion subjective des dispositifs exclusivement adressés aux novices.

Les recherches les plus récentes menées sur l'insertion des enseignants font état d'un accord sur le fait que l'insertion a une dimension objective et une dimension subjective (Mukamurera, Bourque & Gingras, 2008). Obtenir un titre d'enseignant, trouver un emploi dans un établissement scolaire, ne suffit pas pour se sentir inséré. Encore faut-il avoir le sentiment d'avoir «réussi» son insertion sur son lieu de travail. Quelles sont les conditions de ce sentiment de réussite? Y a-t-il des établissements scolaires plus «insérants» que d'autres? C'est le propos de cet article.

L'insertion: produit de trois ruptures historiques

Pour Dubar (2001) le concept d'insertion professionnelle est le produit d'une double rupture: la première est le hiatus provoqué entre la famille et le travail par la scolarisation à la fin du 19^e siècle, la seconde est le décrochage entre la formation et l'emploi intervenu au cours des années 1970 avec la banalisation du chômage (Tanguy, 1986). La notion d'insertion professionnelle rend compte du fait que le passage entre la formation et l'emploi est devenu de plus en plus lent et problématique.

La troisième rupture: L'insertion subjective

En réalité, au cours des années 1990 a lieu une troisième rupture: jusqu'alors on parlait «d'insertion» pour indiquer qu'il y avait un étirement de la période entre l'issue de la formation et l'accès à un contrat à durée indéterminée (CDI), à temps plein et conforme aux attentes générées par la qualification du candidat. En revanche, à la fin de la décennie, ces critères eux-mêmes (stabilité, temps plein et adéquation à la formation), vont être bousculés et relativement délégitimés en tant que normes de l'insertion (Trottier, 2000). Ainsi, Vincens (1997), constatant que les individus tendent de plus en plus à accepter des emplois dits «d'attente» puis éventuellement à revoir leurs prétentions, aboutit à la conclusion que l'on peut considérer que le jeune salarié est inséré lorsqu'il le ressent subjectivement, sur la base de critères comme la continuité de l'activité (même à base de contrats précaires renouvelés), l'adéquation relative entre les attentes et la position acquise (après avoir éventuellement révisé ces attentes), et, enfin le sentiment que l'amélioration de sa position est impossible.

Mais ce raisonnement maintient l'insertion dans la logique de – *l'homo economicus* –, un individu qui adapte ses prétentions à l'état du marché. En fait, il s'agit d'une subjectivité théorique: elle n'est ici qu'une correction des données objectives. On a simplement introduit un nouveau paramètre dans le modèle, sans demander aux acteurs ce qu'ils en pensent.

Quelques années plus tard, en revanche, des chercheurs québécois (Fournier, Monette, Pelletier & Tardif, 2000) prenant au sérieux la nécessité, dans un contexte de flexibilisation générale, de s'aider de critères subjectifs pour évaluer la réussite de l'insertion, ont mené cette enquête¹, aboutissant à la hiérarchie synthétisée dans le tableau 1.

Tableau 1: Définitions de l'insertion par les acteurs

| Définition de l'insertion par les acteurs | % de répondants |
|---|-----------------|
| Satisfaction au travail | 30% |
| Adéquation entre formation et emploi | 23% |
| Sentiment de maîtrise des compétences | 10% |
| Reconnaissance par les pairs et le milieu professionnel | 10% |
| Stabilité de l'emploi | 10% |
| Autonomie financière | 9% |
| Processus sans fin | 8% |
| Total | 100% |

d'après (G. Fournier et al., 2000)

On trouve ici deux niveaux de subjectivité: d'une part, on a demandé aux acteurs de définir eux-mêmes les critères d'insertion, et d'autre part, parmi ces critères, deux au moins (la «satisfaction au travail» et le «sentiment de maîtrise des compétences») ne peuvent être «mesurés» que par les individus eux-mêmes.

Le cas de l'insertion des enseignants

D'ailleurs une enquête québécoise citée plus haut (Mukamurera et al., 2008) qui adopte la même démarche vis-à-vis des enseignants en leur demandant ce que signifie «être inséré» selon eux, aboutit à ce constat: on peut se sentir inséré sur un emploi précaire et ne pas se sentir inséré sur un emploi stable. Il y a donc une part d'indépendance entre les deux dimensions subjective et objective.

Alors que la littérature générale sur l'insertion professionnelle s'était longtemps préoccupée des critères objectifs, les études portant sur l'insertion des enseignants à l'inverse ont insisté d'emblée sur la dimension subjective. Cela s'explique par le contexte: elles ont été provoquées au cours des années 1990 en Amérique du Nord (Etats-Unis et Canada), par la précarisation des conditions de travail qui conduisait justement à l'affaiblissement des critères objectifs (CDI et adéquation à la formation) (Martineau, Vallerand & Bergevin, 2008). Mais cela s'explique aussi par le point de vue adopté: alors que les enquêtes générales s'inquiètent simplement du chômage et de la précarité des jeunes, les études portant sur les enseignants se préoccupent de la démographie enseignante et du – *turn over* – dans les établissements scolaires. En effet, les taux d'attrition au cours des trois premières années d'exercice sont très élevés: environ 25% sur trois ans aux USA (Boyd, Grossman, Lankford, Loeb & Wyckoff, 2009, mars) et 15% par an au Québec (Martineau, Gervais, Portelance & Mukamurera, 2008, p. 5). En Suisse, on estime très grossièrement que chaque année 2 à 3% des personnes quittent le métier, sans compter les départs en retraite qui représentent à peu près le même volume (CSRE, 2010). La moitié du besoin de renouvellement provient donc des abandons, survenant principalement en début et en fin de carrière (Müller, Alliaat & Benninghoff, 2005)². Ces chiffres semblent faibles. Cependant, les hautes écoles ne sont actuellement pas en mesure de combler ces besoins. L'insertion subjective pourrait donc constituer un enjeu important des politiques de l'enseignement, si un effort de compréhension de ses déterminants permettait de réduire les besoins de renouvellement (OCDE, 2005).

Socialisation vs professionnalisation?

Les chercheurs travaillant sur l'insertion des enseignants sont souvent des formateurs³ qui investissent dans ces recherches un certain prosélytisme: ils veulent faire des novices les vecteurs du «changement» dans les établissements (Fournier & Marzouk, 2008). C'est pourquoi certaines études sur la question croient percevoir une «tension» entre la socialisation et la professionnalisation (Hétu, Lavoie & Baillauquès, 1999). La – *socialisation* – impliquerait le conformisme vis-à-vis des pratiques traditionnelles du groupe des collègues et conduirait le novice à oublier rapidement les principes novateurs de sa formation. La – *professionnalisation* – serait au contraire le développement d'une «autonomie réflexive» permettant au novice de s'adapter sans se raccrocher aux «recettes» des anciens. On voit bien la charge morale de cette opposition, qui d'ailleurs devient paradoxale aujourd'hui alors que parmi les dimensions novatrices du métier, la nécessité de collaborer tend

à s'imposer comme une norme (Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud & Tardif, 2007; Marcel & Piot, 2005; Tardif & Levasseur, 2004): comment valoriser la collaboration tout en dévalorisant la socialisation?

Notre enquête montrera que la socialisation et la professionnalisation peuvent être une seule et même chose. Mais pour cela, il faut abandonner la perspective individualisante souvent adoptée dans une littérature qui insiste assez fortement sur «l'identité» (Cattonar, 2008; Guibert, Lazuech & Rimbert, 2008; Guillot, 1998; Wentzel, 2007) mais ne la saisit qu'au niveau de l'individu. Car on ne s'insère pas seul, ni par la grâce de son capital humain, ni par des modifications identitaires endogènes. On s'insère toujours dans un contexte social et professionnel concret. Si l'insertion subjective est une construction dont le siège est l'individu, si ses critères sont définis et mesurés par les individus eux-mêmes, ses conditions ne sont pas individuelles.

Matériaux et méthodes

Cette étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche inter-cantonale mise en œuvre par des chercheurs des Hautes écoles pédagogiques de Suisse romande et du Tessin (INSERCH, 2008). Elle combine une enquête par entretiens semi-directifs et une enquête quantitative annuelle par questionnaire en ligne adressé à tous les nouveaux diplômés vers la fin de leur première année de fonction (en mai). Cette dernière est continue et nous avons exploité ici les données cumulées de 2007 à 2010 en focalisant notre analyse sur les novices de l'enseignement préscolaire et primaire (794 questionnaires soit 50,1% de la population de référence).⁴

Dans le questionnaire, la question centrale posée aux novices est la suivante: «Considérez-vous que votre insertion professionnelle a été réussie?» avec une proposition de scores de 1 (non réussie) à 6 (très réussie). Le croisement des réponses à cette question avec de très nombreuses autres questions⁵ nous permet d'explicitier le sens subjectif du mot «insertion professionnelle» pour les novices, notamment par des méthodes de régressions linéaires multiples. Les interprétations qui en sont tirées ont été complétées en recourant aux entretiens.

Enfin, dans le questionnaire administré en 2007 et 2008, nous avons demandé aux répondants de mentionner s'ils étaient favorables (ou non) à un entretien. C'est sur la base de ce volontariat que nous avons effectué 22 entretiens auprès d'enseignants dans leur 2^e année d'exercice. Une analyse de contenu a permis d'isoler plusieurs thèmes, et le présent article repose essentiellement sur la catégorie d'analyse «insertion subjective » qui permet de donner du corps à nos résultats statistiques.⁶

La condition subjective essentielle: le sentiment de compétence

Le sentiment de compétence: l'explication statistique la plus forte

Si se sentir inséré, selon le sens commun et selon l'enquête citée plus haut (Fournier et al., 2000), c'est être satisfait de sa condition professionnelle, dans le cas de l'enseignement, certains auteurs ont déjà montré l'importance du sentiment de compétence (Martineau & Presseau, 2003). Une autre recherche (Mukamurera et al., 2008) indique que la définition de l'insertion la plus citée par une population d'enseignants est la «maîtrise pratique du travail» bien loin devant l'accès à la permanence de l'emploi ou l'adéquation formation/emploi (p. 63).

On retrouve ce résultat dans notre enquête: se sentir inséré, c'est avant tout se sentir compétent. L'indice de sentiment de compétence⁷ explique 23,4% de la variance du sentiment d'insertion⁸ alors que l'indice de satisfaction n'en explique que 14,3%⁹. A titre de comparaison, l'impact des critères objectifs traditionnels peut être résumé ainsi:

- Il n'y a aucun lien statistique entre l'adéquation formation/emploi et le sentiment d'insertion¹⁰.
- La stabilité du contrat a un effet très faible sur l'insertion subjective (2,5% de variance expliquée) car le contrat à durée déterminée (CDD) est une situation normale pour la plupart des novices, et n'est donc pas en soi un indicateur de précarité.
- La durée du contrat¹¹ est un peu plus déterminante: 7.3%. Les CDD à l'année étant souvent des sortes de «proto-CDI» et ceux dont la durée est inférieure à un an généralement des remplacements (maternité, maladie, décharges ou détachement, congés de formation, etc.), les novices qui ont un contrat d'un an se sentent beaucoup plus insérés que ceux qui sont recrutés pour une durée inférieure.
- Enfin, le sentiment d'être inséré augmente avec le taux d'emploi, mais là encore, l'effet est faible: 3%.

Ces comparaisons donnent une idée de l'impact du sentiment de compétence. La relative faiblesse de l'effet de ces conditions objectives sur l'insertion subjective, cohérente avec les résultats d'autres travaux (Mukamurera et al., 2008), prouve que la subjectivité est un ordre de réalité relativement autonome vis-à-vis des conditions objectives et qu'elle ne saurait en constituer un simple ajustement.

D'où vient le lien entre sentiment de compétence et sentiment d'insertion? Il s'explique très peu par la formation: le lien entre le bilan de la formation¹² et le sentiment d'insertion est très faible: 2.8% d'explication de variance. Ce qui contredit l'idée que la formation soit le levier principal d'une insertion réussie. Ce sentiment de compétence, relève-t-il simplement d'une forte confiance en soi? L'hypothèse que nous faisons est que le sentiment de compétence est lié à une insertion subjective réussie: l'estime de soi serait ainsi favorisée par un environnement professionnel qui renvoie aux novices des signaux de compétence.

Deux conceptions de la compétence

L'enquête spécifiait le sentiment de compétence en 20 dimensions. Si l'on cherche à raisonner toutes choses égales par ailleurs et évaluer l'effet propre de chaque item sur l'insertion subjective, on voit s'opposer deux compétences très nettement différentes (cf. tableau 2): on se sent d'autant mieux inséré que l'on se sent compétent pour «participer activement à des groupes de travail avec les collègues de l'établissement», et d'autant plus mal inséré que l'on se sent compétent pour «traduire les contenus à enseigner en objectifs d'apprentissage».

Tableau 2: Modèle de régression linéaire multiple

| Y= Sentiment de réussite de l'insertion | | | | | |
|--|-------------------------------|-----------------|---------------------------|--------------|-------------|
| Xi: sentiment de compétence. "Je réussis à...." | Coefficients non standardisés | | Coefficients Standardisés | | Sig. |
| | A | Erreur standard | β | T | |
| (Constante) | 1,677 | ,531 | | 3,156 | ,002 |
| Maîtriser les contenus à enseigner | ,247 | ,134 | ,219 | 1,837 | ,069 |
| Traduire les contenus à enseigner en objectifs | -,419 | ,138 | -,388 | -3,04 | ,003 |
| Organiser mon enseignement avec des différenciations | ,165 | ,118 | ,161 | 1,399 | ,164 |
| Utiliser les nouvelles technologies en fonction d'un choix fondé | ,182 | ,096 | ,190 | 1,893 | ,061 |
| Motiver les élèves qui n'entrent pas dans les apprentissages | -,179 | ,122 | -,167 | -1,472 | ,144 |
| Faire progresser les élèves en retard dans le programme | ,123 | ,140 | ,120 | ,877 | ,383 |
| Evaluer les élèves en fonction des objectifs d'apprentissage | ,116 | ,128 | ,112 | ,903 | ,368 |
| Etre préparé-e comme je le souhaite pour faire la classe | -,104 | ,109 | -,112 | -,950 | ,344 |
| Définir des règles de vie pour la classe | ,124 | ,127 | ,132 | ,975 | ,332 |
| Maintenir le respect des règles de vie en classe | -,059 | ,149 | -,059 | -,395 | ,694 |
| Prévenir les comportements non appropriés chez les élèves | ,105 | ,138 | ,105 | ,764 | ,446 |
| Intégrer les élèves présentant des troubles du comportement | ,041 | ,116 | ,043 | ,352 | ,725 |
| Réaliser de façon autonome les tâches administratives | ,000 | ,084 | -,001 | -,006 | ,995 |
| Participer activement à des groupes de travail | ,254 | ,092 | ,281 | 2,767 | ,007 |
| Impliquer les parents par différentes formes de rencontres | -,008 | ,099 | -,008 | -,077 | ,939 |
| Trouver les informations théoriques si j'ai besoin d'aide | -,029 | ,083 | -,032 | -,346 | ,730 |
| Trouver mes repères dans l'établissement | ,044 | ,114 | ,043 | ,389 | ,698 |
| Organiser mon enseignement en fonction des élèves allophones | -,051 | ,185 | -,060 | -,274 | ,785 |
| Organiser mon enseignement en fonction des élèves migrants | ,143 | ,179 | ,172 | ,797 | ,427 |
| Organiser mon enseignement en fonction des élèves spécifiques | -,007 | ,107 | -,008 | -,063 | ,950 |

r² ajusté = 30%

Le tableau se lit ainsi: toutes choses égales par ailleurs, les deux sentiments de compétences significativement liés à un sentiment de réussite de l'insertion (en caractères gras) sont le sentiment d'être capable de traduire les contenus enseignés en objectifs pédagogiques (corrélation négative) et le sentiment d'être capable de participer activement à un groupe de travail (corrélation positive). Le risque de première espèce retenu (risque de ne pas écarter l'hypothèse nulle alors qu'elle est valable, colonne « Sig ») est inférieur à 0.05 (5%). Les coefficients A (non standardisés) indiquent l'impact relatif de chaque items de sentiment de compétence sur le sentiment de réussite de l'insertion. Les coefficients β indiquent la même chose, mais ils ont été standardisés pour les rendre comparables. Ces coefficients n'ont de sens que dans le cas des deux items significativement corrélés.

Ce modèle oppose donc ce que les auteurs d'un article sur une première phase de la même enquête (Bourque et al., 2009) appellent «tâches scolaires» et «tâches parascolaires». Cependant cette appellation de «parascolaire» nous paraît un peu inadéquate: la compétence au travail collectif relève d'une exigence certes relativement récente mais toute aussi centrale dans le métier contemporain que la compétence plus traditionnellement exigible de la transposition didactique. Ainsi, la socialisation ne s'oppose pas à la professionnalisation: ce sont deux conceptions de la compétence qui s'opposent. Se sentir inséré, n'est pas adhérer passivement aux valeurs d'un groupe, mais se sentir capable de travailler collectivement. Il y a là plus qu'une nuance. Ce sentiment de compétence doit probablement être permis par l'établissement, plus ou moins «insérant», dans lequel le novice se trouve.

L'impact de l'environnement: qu'est-ce qu'un établissement insérant?

L'opinion des novices: refus de la relation hiérarchique et médiation par le matériel didactique

Si l'on demande aux novices ce qui favorise l'insertion, les réponses (cf. tableau 3) valorisent les échanges de matériel didactique, la convivialité et les relations de parité.

Tableau 3: Scores moyens des opinions des novices

| Quelles mesures seraient utiles pour favoriser l'insertion? | Moyenne | Ecart-type |
|---|---------|------------|
| banques de matériel didactique (en ligne ou classeurs disponibles à l'école) | 5.14 | 1,057 |
| contact avec un collègue avant l'entrée en fonction | 5.13 | 1,055 |
| moments de convivialité entre collègues (apéro, réception, etc.) | 5.06 | 1,067 |
| recours à du matériel d'enseignement mis à disposition par d'autres collègues | 5.03 | 1,043 |
| facilité d'accès à la formation continue | 4.72 | 1,209 |
| personne-ressource attitrée au niveau de l'école | 4.52 | 1,364 |
| accueil formel par la direction ou le représentant légal de l'établissement | 4.43 | 1,560 |
| appartenance à des groupes de travail (équipes pédagogiques) | 4.43 | 1,279 |
| non-attribution des classes difficiles aux enseignants récemment diplômés | 4.13 | 1,495 |
| analyse réflexive d'une situation de classe entre collègues débutants | 3.91 | 1,481 |
| enseignement en duo avec un enseignant expérimenté | 3.81 | 1,544 |
| un mentor ou un parrain assigné à l'enseignant | 3.73 | 1,627 |
| évaluation de l'enseignement par la direction de l'école ou un inspecteur | 3.41 | 1,458 |
| observation occasionnelle de votre classe par un collègue | 3.18 | 1,395 |
| échanges dans un forum sur Internet | 2.51 | 1,463 |
| TOTAL | 4.22 | |

La limite entre les deux zones grisées se justifie ainsi: la moyenne du total des scores étant de 4.22, les items en gris foncés sont ceux dont la moyenne se situent en dessous de la moyenne du total.

Elles récusent en revanche les relations hiérarchiques (mentorat, parrainage) et/ou inquisitoriales (évaluation par le directeur, un inspecteur, voire un enseignant chevronné). Les novices privilégient donc les relations horizontales contre les relations verticales. Les réponses données récusent aussi les dispositifs spécifiques qui stigmatisent. Ainsi, le «groupe de débutants» n'aide pas à l'insertion car il renvoie forcément au noviciat.

Ce qui aide les novices à s'insérer, c'est le fait que l'on reconnaisse leur compétence en tant que pairs (Martineau & Presseau, 2003). Par ailleurs, le travail collectif n'est jugé insérant que s'il se situe hors de la classe (échanges de matériel, participation à des groupes de travail, etc.), ce qui est conforme aux valeurs classiques de la profession enseignante (Tardif & Lessard, 1999). Ainsi, le duo, qui oblige à une relation de travail autour d'une même classe, est ressenti comme plutôt intrusif: c'est pourquoi il n'est pas jugé pertinent pour l'insertion.

Le duo: un exemple de rapport individuel et hiérarchique

Les novices de l'enseignement primaire sont souvent amenés, sans l'avoir désiré, à partager une classe en duo avec un collègue chevronné. Cette situation présente des avantages certains pour une insertion «en douceur» (Donati & Changkakoti, 2008): elle permet, en cette première année, d'alléger le travail de préparation et établit une intersubjectivité rassurante entre les deux personnes lors de situations conflictuelles avec des élèves ou des parents. Elle favorise une division des domaines d'enseignement en fonction des centres d'intérêt de chacun (Gremaud & Losego, 2008) et fournit une aide précieuse dans la réalisation des tâches administratives¹³. En revanche, il est plus difficile pour les novices de construire «leur» classe. Qu'on le veuille ou non, la collaboration entre une novice et une maîtresse d'expérience peut difficilement ne pas être hiérarchique. Rassurante au début, elle devient assez souvent étouffante au fur et à mesure que les novices prennent de l'assurance:

«Maintenant ma collègue a 48 ans donc des fois c'est très difficile parce que j'ai l'âge de ses filles. Et puis elle est très très maman poule alors... Ben l'année passée c'était super parce que elle m'a bien coaché... enfin quand fallait voir les parents, j'étais sécurisée parce qu'elle, elle avait l'habitude alors suivant ce que je disais elle pouvait euh... modifier pour que ça passe mieux parce qu'on fait des erreurs. Puis par contre ben cette année où j'ai pris un peu plus d'assurance, ben c'est plus difficile parce que euh... voilà je suis pas toujours d'accord avec elle, elle a ses habitudes depuis toujours que ben l'année passée je regardais, puis cette année j'ai voulu imposer un petit peu ma... mes façons de faire.» Joëlle

Ainsi, le duo pédagogique bloque l'émancipation, et partant, l'insertion. La portée symbolique de la maîtrise – *personnelle* – d'une classe, comme rite d'initiation marquant la véritable entrée dans la profession, est difficilement contournable (Donati & Changkakoti, 2008).

La socialisation par des échanges de matériel didactique

Qu'est-ce qui conduit les novices à valoriser autant les échanges de matériel didactique (cf. tableau 3: les items «banques de matériel didactique» et «recours à du matériel d'enseignement mis à disposition par d'autres collègues»)? Bien sûr, le prêt de matériel didactique par d'autres enseignants épargne aux novices les situations d'urgence:

«Qu'est-ce qui a facilité votre entrée dans le métier?

La passion du métier. Le... ben l'aide des collègues quand on sait qu'on peut aller prendre du matériel à gauche à droite. Ça sécurise beaucoup et puis... après on refait des choses à notre sauce mais on a une base parce que si on doit tout créer c'est vrai que c'est assez stressant.» Joëlle

Mais l'enjeu est loin d'être purement instrumental. L'accès au matériel, c'est l'accès aux relations sociales entre enseignants:

«Je m'entends bien avec mes collègues, c'est très important pour moi et euh... eux j'ai le sentiment qu'ils sont très ouverts aussi, donc on peut parler de telle et telle manière de faire, on peut se donner des conseils, on peut se prêter du matériel moins parce que... C'est pas euh... on on on n'en a pas vraiment besoin... moi j.. j'ai pas besoin de matériel pour le moment, mais je dirais que la collaboration c'est avant tout du ... presque du coaching... hein... presque de l'intervision finalement, c'est pas du tout formel, c'est dans la salle des maîtres.» Noël

Musgrove définissait les matières scolaires (– subjects –) comme des «systèmes sociaux soutenus par des réseaux de communication, des supports matériels et des idéologies» (Musgrove, 1968, p. 101). L'échange de supports matériels donne aux novices un accès à l'organisation sociale et économique de la profession:

«La collaboration a commencé il y a deux ans, quand moi et ma collègue, nous avons été engagées. Elle aussi était récemment diplômée, mais elle avait fait déjà une année de remplacements. À ce moment-là, le directeur nous a dit «vous aurez une quatrième et il y a ces deux enseignants qui enseignent aussi en quatrième. Essayez de les contacter». L'expérience a été très belle. Nous avons eu la nouvelle relative à l'engagement à moitié juillet et, en août, nous avons déjà commencé à travailler avec eux, à programmer. Et, puis, pendant l'année scolaire, chaque mardi nous nous sommes rencontrés pour la programmation hebdomadaire. Et, comme je disais précédemment, il y a un échange. Si je prépare du matériel des sciences, je le donne. S'ils préparent du matériel des sciences ou bien d'une autre discipline, ils me le donnent aussi. Un grand échange. Quand quelqu'un a une idée, celui parmi nous quatre qui a plus de temps, la réalise.

Donc, faites-vous le programme ensemble?

Oui, oui.

Et, donc, pouvez-vous vous échanger le matériel, de semaine en semaine?

Oui, oui. Si je fais la surface du losange... Ou, peut-être, c'est mon collègue qui l'a faite en premier, et puis moi, et après l'autre collègue. Nous sommes très... Puis, peut-être, l'un parmi nous est un peu en retard, car il fait quelque chose de plus. Mais, en général, nous restons, plus au moins, au même niveau. » Antonella

Collaboration, programmation, échange, évaluation des ressources de chacun, division du travail. À travers l'échange de matériel, les enseignants parviennent à fonctionner comme une organisation apportant plus d'harmonie et de rationalité dans la gestion de leurs deux ressources fondamentales (temps et compétences).

L'intérêt d'échanger du matériel n'est pas seulement de recevoir mais aussi de donner. Aider des collègues plus anciens renforce le novice dans son sentiment de compétence:

«Une collègue beaucoup plus âgée m'a dit: «Mais tu me prêtes ton... ton dossier?» Je lui fais: «Oui, prends.» Donc j'étais flattée que ce soit pas moi qui aille toujours chercher chez les anciens mais aussi l'inverse.» Joëlle

La production collective des matériels est insérante car elle permet de comparer la compétence des producteurs quels qu'ils soient (novices ou chevronnés). Ce n'est certes pas la seule compétence pédagogique, mais sa matérialité en fait un bien partageable et mesurable, alors que d'autres compétences comme celles qui concernent la gestion de classe sont difficiles à transmettre ou à prêter et restent invisibles. Il est ainsi difficile de trouver meilleure manière de se valoriser et de s'insérer que celle qui consiste à entrer dans l'échange de matériel didactique.

Enfin, si les novices plébiscitent plus les «banques de matériel didactique» (c'est l'item le plus cité) que le «matériel d'enseignement mis à disposition par des collègues» (cf. tableau 3), c'est parce que cela leur permet de ne pas avoir à discuter, justifier ou reconnaître leurs lacunes. Par leur caractère impersonnel, ces banques constituent un ensemble de savoir-faire socialement organisés mais aussi... un peu secrets. Elles donnent la possibilité aux novices de faire leurs choix et leurs expériences sans avoir à en rendre compte. Entrer dans le métier, c'est aussi avoir sa part d'ombre, construire son art personnel, découvrir ses premières ficelles, comme l'explique cette enseignante, reconnaissante à l'une de ses collègues qui lui laissait son matériel à discrétion:

«Déjà, parce qu'elle m'a laissé tout son matériel, donc j'avais tout à disposition. Donc je bénéficiais de l'aide de quelqu'un sans avoir l'impression de ne rien savoir faire et de devoir toutes les deux minutes lui demander comment faire. Donc je pouvais à ma guise aller chercher dans ses classeurs, sans que personne sache, entre guillemets, ou sans que j'aie besoin de la harceler tout le temps.» Estelle

Les activités efficaces: collectives, horizontales et non spécifiques

Dans le paragraphe précédent nous nous sommes préoccupés de l'opinion des novices sur ce qui peut aider à l'insertion. Si l'on s'intéresse désormais aux pratiques statistiquement associées à une réussite de l'insertion subjective (éventuellement hors de la conscience des acteurs), les résultats sont convergents et apportent quelques informations supplémentaires: ce qui est efficace pour insérer les novices, c'est de les mettre d'emblée en relation avec le groupe des collègues et non dans un colloque singulier avec une personne spécifique. Ainsi, toutes choses égales par ailleurs, les pratiques déterminantes sont la participation

à un «projet d'école au sein de l'établissement», «le partage d'expériences avec des collègues» et «les groupes de travail entre collègues» (cf. tableau 4).

Au contraire, «la formation continue », «l'accompagnement formel par une personne attirée» ou la «demande de conseils à une personne-ressource (collègue, directeur, etc.)», bref, tout ce qui renvoie les novices à leur déficit (Schneuwly, 1996), n'a pas d'effet. Pire, le «soutien psychologique», probablement stigmatisant, est négativement corrélé au sentiment d'insertion.

Tableau 4: Modèle de régression linéaire multiple

| Y = sentiment de réussite de l'insertion | | | | | |
|--|-------------------------------|-----------------|---------------------------|--------|------|
| Avez-vous participé à des activités pour favoriser votre insertion professionnelle ? | Coefficients non standardisés | | Coefficients standardisés | | Sig. |
| | A | Erreur standard | β | T | |
| (Constante) | 3,867 | ,194 | | 19,889 | ,000 |
| Projet école au sein de mon établissement | ,094 | ,025 | ,181 | 3,789 | ,000 |
| Partage d'expériences avec des collègues | ,122 | ,036 | ,170 | 3,383 | ,001 |
| Groupe de travail entre collègues | ,059 | ,027 | ,109 | 2,197 | ,028 |
| Activités d'accueil (repas, rencontres, etc.) | ,009 | ,025 | ,017 | ,360 | ,719 |
| Accompagnement formel par une personne attirée | -,005 | ,025 | -,009 | -,187 | ,852 |
| Perfectionnement ou formation continue | ,029 | ,025 | ,052 | 1,129 | ,259 |
| Soutien psychologique | -,084 | ,038 | -,097 | -2,202 | ,028 |
| Demande de conseils à une personne-ressource (collègue, directeur, etc.) | -,033 | ,040 | -,042 | -,826 | ,409 |

r² ajusté: 10.6%

Ce tableau se lit selon les mêmes règles que le tableau 1.

Ainsi, les pratiques d'insertion efficaces sont collectives, horizontales et surtout non-spécifiques:

- Collectives car elles doivent faire entrer les novices, non dans une relation, mais dans le système des relations de l'établissement.
- Horizontales (*i. e.* non-hiérarchiques) car le métier suppose une prise d'autonomie professionnelle minimale et toute relation de sujétion ne fait que retarder cette émancipation. Les relations d'aide notamment, tendent à être hiérarchiques et sont donc peu insérantes.
- Non-spécifiques, car toute activité d'insertion qui se désigne comme telle maintient les novices dans leur statut. Les dispositifs efficaces sont ceux qui sont dédiés à l'intégration des enseignants dans leur ensemble (et pas seulement les novices) autour d'une activité «normale» (projet d'école, collaboration, etc.) et non pas une activité «d'insertion».

Conclusion: L'insertion contre l'induction

C'est le sentiment de compétence qui détermine le plus fortement l'insertion subjective. Bien loin d'opposer socialisation et professionnalisation, nos résultats montrent que l'insertion subjective des enseignants est liée au sentiment d'être capable de travailler collectivement. Les pratiques insérantes sont des pratiques normales du métier contemporain: travail en groupe, projet d'école, etc. Insérer les enseignants ne signifie pas les «aider» ou les «soutenir», mais leur ménager des places dans un système de relations articulé autour d'un procès de travail collectif, dans lequel leur compétence sera visible et reconnue au même titre que celle des autres. Notre étude a permis de mettre en exergue l'importance des échanges systématiques de matériel didactique pour constituer la profession enseignante au concret.

Ne cachons pas que cela jette un doute sur l'intérêt ou l'efficacité des initiatives dites «d'induction», de «mentorat» et sur les dispositifs explicitement dédiés à l'insertion. Malgré les plaidoyers (souvent – *pro domo* –) dont ils bénéficient (Beckers, Jardon, Jaspar & Mathieu, 2008; Gremaud, 2007; Lamontagne, Arsenaault & Marzouk, 2008; Weva, 1999), ces dispositifs n'ont fourni aucune preuve de leur efficacité: la plupart des études consistent à questionner par entretien quelques acteurs de ces dispositifs ou quelques bénéficiaires qui vont difficilement pouvoir dire que ces actions sont inefficaces.

Est-ce à dire que les directions ou les administrations scolaires n'ont aucune responsabilité dans l'insertion? Certes non: puisque la formation a peu d'effet et que c'est l'établissement qui doit être insérant, les autorités et les directions ont le devoir de favoriser une mise en collectif du travail pédagogique, qui est seule à même d'assurer l'insertion des novices en même temps que l'intégration de tous les enseignants. C'est une bonne nouvelle, car cela signifie que l'insertion n'est pas une tâche supplémentaire pour les directions: c'est le fonctionnement normal de l'établissement qui doit insérer. Si des ressources doivent être investies (Gervais, 2007), c'est dans ce travail d'intégration. En définitive, cela signifie aussi que la qualité de l'insertion subjective dans un établissement est un bon indicateur de la qualité de sa gestion.

Notes

- 1 Enquête menée auprès de 134 jeunes en parcours d'insertion.
- 2 Dans le cas de Genève, les études du SRED, évaluant les désertions par âge, constataient en 2005 que 35% des enseignant-e-s de 21 ans abandonnaient l'enseignement, que ce taux diminuait jusqu'à près de 0% à 35 ans et recommençait à monter à 53 ans (Müller et al., 2005).
- 3 C'est aussi notre cas...
- 4 La population de référence est de N= 1586.
- 5 Ces questions concernent essentiellement le mode d'accès à l'emploi, sa qualité, la satisfaction vis-à-vis de cet emploi, un jugement sur la formation initiale reçue, le sentiment de compétence, les activités d'insertion professionnelle pratiquées, des opinions sur la

- meilleure manière d'insérer et une évaluation des besoins en matière de formation continue. Les réponses aux questions sous forme de scores sont toujours données sur une échelle de 1 à 6. Les indices de satisfaction et de sentiment de compétence sont les moyennes non pondérées de plusieurs de ces échelles.
- 6 Les entretiens étaient plutôt directifs et donc assez fortement structurés a priori par les catégories suivantes: le parcours préalable à la formation, la formation initiale, le mode d'accès à l'emploi, les débuts, l'environnement physique, les élèves, les parents, l'environnement professionnel, l'insertion subjective, les pratiques et les compétences mises en oeuvre, le besoin de formation continue et l'identité professionnelle. La grille d'analyse de contenu était constituée de ces catégories.
 - 7 L'indice de sentiment de compétence est la simple addition de tous les items recensés dans le tableau 2, – *infra* –.
 - 8 Toutes les variances expliquées sont ici exprimées en r^2 ajusté, c'est-à-dire le critère le plus «sévère».
 - 9 Ces résultats sont en contradiction avec les résultats déjà publiés sur une première phase de la même enquête (Bourque et al., 2009). Cela s'explique par l'augmentation considérable de l'échantillon qui fait apparaître des corrélations non significatives jusque-là.
 - 10 Dans le contexte très restreint de la profession d'enseignants du primaire et du préscolaire, dans lequel «l'inadéquation» ne concerne que des différences de cycles (une enseignante de préscolaire recrutée au primaire), ou de spécialités mineures (une généraliste recrutée comme spécialiste de l'éducation physique ou des activités créatrices manuelles, etc.).
 - 11 La durée (en mois) du contrat «explique» 7.3% de la variance des scores de sentiment de réussite de l'insertion (r^2 ajusté).
 - 12 Le «bilan de la formation» effectué par les novices est aussi une question-échelle de 1 à 6.
 - 13 Avec un score de 2,19 sur 6, la compétence à réaliser les tâches administratives assignées aux enseignants constitue selon les novices la plus grande lacune dans la formation qui leur a été donnée.

Bibliographie

- Beckers, J., Jardon, D., Jaspar, S. & Mathieu, C. (2008). Le projet «Insertprof»: Un dispositif d'accompagnement pour les jeunes enseignants favorisant une insertion réussie dans la vie professionnelle. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau & C. Gervais (Éd.). *L'insertion dans le milieu scolaire: Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 205-227). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Bourque, J., Gremion, F., Akkari, A., Broyon, M.-A., Boéchat-Heer, S. & Gremaud, J. (2009). L'insertion professionnelle en enseignement: Validation d'un modèle inspiré de Bronfenbrenner. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31, (2), 355-376.
- Boyd, D., Grossman, P., Lankford, H., Loeb, S. & Wyckoff, J. (2009, mars). Who leaves? Teacher attrition and student achievement. *CALDER Working Papers*, 23. Consulté le 15 janvier 2011 dans <http://www.urban.org/publications/1001270.html>
- Cattonar, B. (2008). L'entrée dans le métier d'enseignant: Un moment important d'élaboration identitaire. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau & C. Gervais (Éd.). *L'insertion dans le milieu scolaire: Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 87-103). Québec: Presses de l'Université Laval.
- CSRE. (2010). *L'éducation en Suisse. Rapport 2010*. Aarau: CSRE.
- Donati, M. & Changkakoti, N. (2008). Transition entre la fin des études et l'obtention du premier emploi en tant que nouveau diplômé. Dans INSERCH (Éd.). *Hier étudiants, aujourd'hui enseignants». Recherche sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP romandes et du Tessin*.
- Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Education et sociétés*, 7, (1), 23-36.

- Fournier, G., Monette, M., Pelletier, R. & Tardif, P. (2000). Les diplômés et l'insertion professionnelle: Résignation déguisée ou adaptation saine à un marché du travail insensé? Dans G. Fournier & M. Monette (Éd.), *L'insertion professionnelle: Un jeu de stratégie ou un jeu de hasard?* (pp. 1-35). Québec: Presses de l'Université de Laval.
- Fournier, J. & Marzouk, A. (2008). Regard des formateurs universitaires sur la préparation à l'insertion professionnelle en formation initiale. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau & C. Gervais (Éd.), *L'insertion dans le milieu scolaire: Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 31-47). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Gervais, C. (2007). L'insertion professionnelle des enseignants au Québec: Politique, rôle des acteurs et des établissements, dispositifs. *Actes de la recherche de la HEP BEJUNE*, 6, 75-88.
- Gremaud, J. (2007). Introduction à la profession: Concept pour l'accompagnement des enseignant-e-s débutant-e-s dans les degrés préécolaires et primaire du canton de Fribourg. *Actes de la recherche de la HEP BEJUNE*, 6, 103-107.
- Gremaud, J. & Losego, P. (2008). Quelques pratiques et gestes professionnels des néo-titulaires. Dans INSERCH (Éd.), «*Hier étudiants, aujourd'hui enseignants*». *Recherche sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP romandes et du Tessin* (pp. 62-87). Consulté le 10 janvier 2011 sur <http://www.inserch.ch>
- Guibert, P., Lazuech, G. & Rimbart, F. (2008). *Enseignants débutants. «Faire ses classes»: L'insertion professionnelle des professeurs du second degré*. Presses Universitaires de Rennes.
- Guillot, A. (1998). *Les jeunes professeurs des écoles: Devenir enseignant*. Paris: L'Harmattan.
- Héту, J.-C., Lavoie, M. & Baillauquès, S. (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* Paris: De Boeck.
- INSERCH (Éd.), (2008). «*Hier étudiants, aujourd'hui enseignants*». *Recherche sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP romandes et du Tessin*. 167 pages. Consulté le 10 janvier sur <http://www.inserch.ch/>
- Lamontagne, M., Arsenault, C. & Marzouk, A. (2008). Les composantes des programmes d'insertion professionnelle destinés aux enseignants débutants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau & C. Gervais (Éd.), *L'insertion dans le milieu scolaire: Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 187-203). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. & Tardif, M. (Éd.) (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles: de Boeck
- Marcel, J.-F. & Piot, T. (Éd.). (2005). *Dans la classe, hors de la classe. L'évolution de l'espace professionnel des enseignants*. Lyon: Institut national de recherche pédagogique.
- Martineau, S., Gervais, C., Portelance, L. & Mukamurera, J. (2008). L'insertion professionnelle des enseignants: Une problématique complexe qui requiert un regard multiple. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau & C. Gervais (Éd.), *L'insertion dans le milieu scolaire: Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Martineau, S. & Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Éducation*, 12, (2), 54-67.
- Martineau, S., Vallerand, A.-C. & Bergevin, C. (2008). Portrait thématique des écrits sur l'insertion professionnelle en enseignement. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau & C. Gervais (Éd.), *L'insertion dans le milieu scolaire: Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 11-30). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Mukamurera, J., Bourque, J. & Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau & C. Gervais (Éd.), *L'insertion dans le milieu scolaire: Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 49-72). Québec: Presses de l'Université Laval.

- Müller, K., Alliata, R. & Benninghoff, F. (2005). *Gestion prévisionnelle des enseignants. Edition 2005*. Genève: SRED.
- Musgrove, F. (1968). The contribution of sociology to the study of the curriculum. Dans J. F. Kerr (Éd.), *Changing the curriculum* (pp. 96-109). University of London Press.
- OCDE. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE.
- Schneuwly, G. (1996). *Introduction des nouveaux enseignants à la profession*. Berne: CDIP.
- Tanguy, L. (Éd.). (1986). *L'introuvable relation formation-emploi*. Paris: La Documentation française.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Québec-Bruxelles: Presses Universitaires de Laval-DeBoeck Université.
- Tardif, M. & Levasseur, L. (2004). L'irruption du collectif dans le travail enseignant. Dans J.-F. Marcel (Éd.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe* (pp. 251-266). Paris: L'Harmattan.
- Trottier, C. (2000). Le rapport au travail et l'accès à un emploi stable, à temps plein, lié à la formation: Vers l'émergence de nouvelles normes? Dans G. Fournier, B. Bourassa, A. Baby & Y. Pépin (Éd.), *Les 18 à 30 ans et le marché du travail: Quand la marge devient la norme*. Québec: Presses Universitaires de Laval.
- Vincens, J. (1997). L'insertion professionnelle des jeunes. À la recherche d'une définition conventionnelle. *Formation et emploi*, 60, 12-36.
- Wentzel, B. (2007). L'identité professionnelle en question. De l'autrui significatif en formation des enseignants. *Actes de la recherche de la HEP BEJUNE*, 6, 91-101.
- Weva, K. W. (1999). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants: Responsabilité de l'administration scolaire. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Éd.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (pp. 187-219). Paris: De Boeck.

Mots clés: Enseignants débutants, novices, insertion subjective, sentiment d'intégration, sentiment de compétences professionnelles, collaboration, pratiques d'intégration professionnelle

Die subjektiv wahrgenommene Integration beim Einstieg in den Primarlehrberuf: Zusammenarbeit und Gefühl kompetent zu sein

Zusammenfassung

Dieser Artikel zeigt, dass die subjektiv wahrgenommene Integration der Berufseinsteiger/innen auf der Primarstufe weniger durch die hergebrachten objektiven Kriterien (Vollzeitstelle, Stabilität, Übereinstimmung von beruflichen Aufgaben und Ausbildungsprofil) bestimmt wird als von dem Gefühl, kompetent zu sein. Hierbei kommt dem Gefühl der Kompetenz, im Kollektiv arbeiten zu können, für die subjektive Integration eine besondere Bedeutung zu. Bei den integrierten Arbeitsweisen handelt es sich um die im heutigen Lehrberuf üblichen kollektiven Arbeitsweisen: Teamwork, Schulprojekte und insbesondere der regelmässige Austausch von didaktischem Material. Demgegenüber lassen die Unter-

suchungsergebnisse Zweifel an der Zweckmässigkeit von Massnahmen aufkommen, die sich ausschliesslich an Berufsanfänger richten.

Schlagnote: Berufseinstieg Berufseinführung, Primarlehrpersonen, Integration, Kompetenzgefühl

L'inserimento soggettivo dei nuovi docenti della scuola elementare: collaborazione e sentimento di competenza

Riassunto

Questo articolo mostra che l'inserimento soggettivo dei nuovi insegnanti della scuola elementare dipende poco dai criteri obiettivi classici (stabilità, tempo pieno, adeguamento dell'impiego alla formazione) e molto dal loro sentimento di competenza. Appare che tra tutte le competenze quella più fortemente correlata al sentimento di competenza è quella per il lavoro collettivo. Peraltro, le pratiche che favoriscono l'inserimento sono le pratiche collettive quotidiane del mestiere: lavoro di squadra, progetto di istituto ecc., e particolarmente gli scambi sistematici di materiale didattico. Questo studio mette invece in dubbio la pertinenza, per l'inserimento individuale, dei dispositivi esclusivamente destinati ai nuovi insegnanti

Parole chiave: Insegnanti principianti, soggettività, sentimento di competenza, relazioni tra pari, pratiche inserenti nella scuola

Beginning elementary teachers' feeling to be integrated: Collaboration and self-concept of professional skills

Abstract

This article shows that the feeling of being integrated (subjective insertion) of primary education novice teachers quite slightly depends on usual objective criteria (stability, full-time job, match between the job and the degree), but very sorely on their self-concept of professional skills. Among the perceptions they have of their skills, the subjective insertion first of all is linked to the perception to be competent for collective work. Besides, perceived practices fostering the feeling of being integrated are the usual collective ones featuring the nowadays job of teaching: working in groups, school projects, and notably the systematic sharing of didactic material. However, with respect to subjective insertion, this study challenges the relevance of initiatives and other settings specifically dedicated to novice teachers.

Key words: Beginning teachers, perceived integration, self-concept of professional skills, collaboration, inductive school practices, primary school