
Collaborer pour s'insérer ?

Analyse des pratiques collaboratives des enseignants débutants

Jeanne Rey*, Jacqueline Gremaud**

** Haute Ecole pédagogique*

Rte de Morat 36

CH-1700 Fribourg

Rey-PellissierJ@edufr.ch

*** Haute Ecole pédagogique*

Rte de Morat 36

CH-1700 Fribourg

GremaudJ@edufr.ch

RÉSUMÉ. En Suisse romande et italienne, la situation de l'emploi amène beaucoup d'enseignants débutants à amorcer leur carrière par un ou plusieurs emplois à temps partiel, ce qui rend la collaboration au sein de duos pédagogiques incontournable. Dès lors, les collaborations que les enseignants débutants établissent au cours de leurs premières années de pratique constituent un enjeu central tant pour leur insertion professionnelle que pour l'exercice futur de leur profession. Cette étude interroge différents aspects des collaborations des enseignants débutants à travers une analyse qualitative d'entretiens conduits auprès d'enseignants débutants primaires (élèves de 6 à 13 ans) de Suisse romande et italienne en lien avec leur développement professionnel. Les principaux résultats sont présentés autour de quatre thèmes : les objets de la collaboration, ses enjeux du point de vue des enseignants débutants, ses conditions et ses effets.

MOTS-CLÉS : enseignants débutants, insertion professionnelle, collaboration, développement professionnel, degré primaire.

1. Introduction

Face à la complexité croissante du travail des enseignants, de nouveaux dispositifs de formation ont été instaurés dans de nombreux pays avec l'objectif de permettre aux nouvelles générations d'enseignants de développer les compétences nécessaires à l'accomplissement de leur profession. De l'autre côté de la scène, les conditions singulières de l'insertion professionnelle des enseignants débutants influent directement sur la poursuite de leur carrière. Ces conditions varient fortement d'un contexte à un autre, ce qui rend les comparaisons internationales ou interrégionales à la fois pertinentes et complexes (Wentzel, Akkari & Changkakoti, 2008; Wentzel, Akkari, Coen & Changkakoti, 2011). Toutefois, dans de nombreux pays, le constat s'impose d'un abandon précoce de la profession au cours des premières années d'exercice ou avant même l'entrée en fonction (De Stercke et al., 2010; Mukamurera, 2011; Müller Kucera & Stauffer, 2003). En Suisse, selon les cantons et les degrés d'enseignement, on note des taux d'abandon de la profession qui varient entre 20% et 50% au cours des premières années (Swiss Coordination Center for Research in Education, 2011). Ce taux d'abandon soulève des interrogations et souligne la nécessité d'étudier les processus d'insertion professionnelle des enseignants. Il met également en évidence le besoin d'une approche théorique qui dépasse la considération de critères purement objectifs de l'insertion professionnelle (adéquation formation-emploi ; taux d'emploi ; contrat à durée déterminée, etc.). Ceux-ci s'avèrent en effet insuffisants pour rendre compte du phénomène de l'insertion professionnelle (Losego, Amendola & Cusinay, 2011; Mukamurera, 2011) et ne permettent pas d'expliquer la proportion importante d'abandon de la carrière enseignante. Ce constat amène à souligner l'importance des dimensions subjectives de l'entrée en profession et rend nécessaire le recours à une démarche compréhensive du processus d'insertion qui permet d'accéder à des éléments associés au vécu des enseignants et à leur appréhension de leur profession ainsi que des conditions dans lesquelles ils l'exercent.

En Suisse, à l'encontre d'autres contextes européens, la profession enseignante est souvent exercée à temps partiel. Cette situation est notamment due à une féminisation croissante du métier, très forte au niveau primaire où plus de 80% des étudiants se destinant à l'enseignement étaient des femmes en 2007-2008 (Swiss Coordination Center for Research in Education, 2011). La gestion d'une classe en duo pédagogique autorise le travail à temps partiel et facilite la conciliation entre vie professionnelle et vie familiale. Par conséquent, une majorité d'enseignants du degré primaire amorcent leur carrière par un ou plusieurs emplois à temps partiel, ce qui rend la collaboration au sein de duos pédagogiques incontournable (Changkakoti & Donati, 2008; Gremaud & Rey, 2010). Et bien que l'enseignant « seul maître à bord » (Gremaud & Losego, 2008), ayant sous sa responsabilité exclusive la conduite d'une classe, continue de dominer la représentation collective du métier, les évolutions de la pratique tendent à la contredire : de nombreux enseignants débutants devront effectivement partager la responsabilité de leur classe avec un ou une collègue. A cet impératif de collaboration au sein d'un duo pédagogique s'ajoutent les collaborations avec d'autres collègues de l'établissement qui jouent un rôle essentiel dans la socialisation des enseignants, mais aussi dans le développement de leurs pratiques professionnelles. A partir de ce contexte singulier, cet article se propose d'interroger le rôle des pratiques collaboratives dans l'insertion et le développement professionnel des enseignants débutants.

2. La collaboration chez les enseignants débutants

Les collaborations⁵ que les enseignants débutants établissent au cours de leurs premières années de pratique constituent un enjeu central pour l'exercice futur de leur profession en les amenant à quitter une organisation cellulaire et individualiste de l'enseignement pour adhérer à une dimension sociale et interactive de la profession (Tardif & Lessard, 1999). La participation de l'enseignant débutant à des activités collectives, la réflexion au sein de sa nouvelle communauté professionnelle et le soutien des pairs contribuent à son développement professionnel et à la transformation de ses conceptions au sujet de son travail (Beckers, 2007 ; Grangeat & Gray, 2008 ; Maulini, 2009). Cette collaboration s'avère cruciale pour l'enseignant qui débute puisque ses gestes professionnels sont encore peu stabilisés. Les interactions établies entre un enseignant débutant et ses collègues influencent la manière dont il ajuste ses pratiques en vue d'une adaptation continue aux exigences du terrain ainsi que du maintien d'une cohésion interne au sein du collectif, susceptible de lui conférer une certaine légitimité au sein de sa nouvelle communauté professionnelle (Rouve & Ria, 2008 ; Sembel, Leonard, Teruel & Gesson, 2009). Dans leur quête praxéologique auprès de leurs collègues plus anciens, les enseignants débutants semblent friands de réponses concrètes à leurs problèmes ; la collaboration risque alors de se cantonner à des partages de matériel ou à des conseils didactiques au détriment de confrontations sur les représentations du métier, d'échanges autour des démarches pédagogiques et des valeurs sous-tendant les actions éducatives. Ces

⁵ Par collaboration, nous entendons ici toutes formes d'échanges professionnels entre enseignants, ce qui inclut le travail collectif, mais aussi les discussions d'ordre professionnel ou les échanges au sujet des pratiques.

dernières risqueraient en effet de bousculer les conceptions plus intimes, plus impliquantes du métier, voire de dévoiler l'incapacité du débutant à « s'en sortir seul » (Tardif & Lessard, 1999 ; Rayou & van Zanten, 2004).

Si la collaboration est de plus en plus perçue comme une composante à part entière dans la profession enseignante, le travail collectif occupe une part encore largement minoritaire dans les activités professionnelles⁶. Pour les enseignants débutants, le lieu d'apprentissage du métier reste avant tout la classe et le soutien des collègues, jugé important car dépourvu de rapports d'autorité, se réalise essentiellement par des échanges informels, duels et non institutionnalisés (Boutin, 1999; Buhot, 2007) relevant souvent de l'initiative des enseignants débutants (Mukamurera & Tardif, 2004 ; Gremaud & Rey, 2011). Plusieurs études soulignent toutefois, à partir de points d'ancrage différents, qu'une collaboration faible ou absente entre enseignants tend à être perçue négativement par les enseignants débutants. La rareté des échanges au sein des établissements produit un sentiment d'isolement, voire d'abandon chez les enseignants débutants (Guibert & Lazuech, 2011) et la « culture de l'individualisme » ainsi que l'absence de collaboration tendent à accroître leur sentiment d'incompétence (Martineau & Presseau, 2003). À l'inverse, un sentiment de compétence important en matière de collaboration avec les collègues semble contribuer favorablement à l'insertion subjective des enseignants (Losego et al., 2011) qui valorisent particulièrement les échanges et la collaboration entre enseignants dans un rapport non hiérarchique.

À partir de ce contexte théorique, le questionnement que nous souhaitons développer porte sur les objets, les enjeux et les conséquences de la collaboration chez les enseignants débutants : sur quoi portent les collaborations des enseignants débutants avec leurs collègues et d'autres professionnels de l'éducation ? Quels enjeux traversent ces différentes collaborations ? Par quelles contraintes sont-elles régies ? Ces collaborations engendrent-elles des transformations chez les enseignants débutants ? Si oui, à quels niveaux se situent-elles ? Cette étude repose sur une analyse qualitative de 59 entretiens semi-directifs⁷ réalisés auprès d'enseignants débutants de Suisse romande et italienne moins de deux ans après l'obtention de leur diplôme d'enseignant. Elle s'inscrit dans une vaste enquête longitudinale quantitative et qualitative conduite auprès d'enseignants débutants de la Suisse romande et italienne, ayant fait leur formation initiale dans les Hautes écoles pédagogiques (HEP). Le guide d'entretien a été construit en 2006 et ajusté en 2007 dans le cadre d'une première campagne d'entretiens exploratoires. Il aborde plusieurs éléments de l'insertion professionnelle, y compris la collaboration avec les collègues de l'établissement. Effectués en 2008 auprès de 10 enseignants primaires (élèves de 5 à 13 ans) de Suisse romande, 8 femmes et 2 hommes, les entretiens semi-directifs analysés dans le cadre de cet article concernent des enseignants débutants travaillant tous en duo pédagogique partageant la responsabilité de la conduite d'une classe avec un collègue chevronné. L'analyse de contenu (Bardin, 2011) repose sur quatre axes prédéfinis, à savoir les objets de la collaboration, ses enjeux du point de vue des enseignants débutants, ses conditions et ses effets. Au sein de ces quatre axes, notre but consiste à esquisser une vue cohérente et nuancée – une théorie émergente selon le sens que Glaser et Strauss (1967) donnent à ce concept – de l'impact produit par les pratiques collaboratives sur leur insertion dans leur communauté professionnelle et leur développement professionnel.

3. Objets de la collaboration : de la coordination aux conceptions pédagogiques

Nos analyses nous ont permis de dégager un modèle comportant trois niveaux d'objets sur lesquels porte la collaboration chez les enseignants débutants. Ces trois niveaux n'apparaissent pas de manière chronologique et ne sont pas nécessairement soumis à une prescription institutionnelle. Le modèle constitue un outil heuristique qui met en lumière trois types de collaboration, qui sous-tendent également trois degrés d'implication des acteurs dans la collaboration (figure 1). Alors que le premier niveau de collaboration est relativement peu impliquant d'un point de vue professionnel, car il n'engendre pas de véritable échange sur les pratiques professionnelles elles-mêmes, le troisième niveau engage les représentations professionnelles, le rapport à la pratique – tant d'un point de vue éthique que pédagogique – et une ouverture sur les pratiques elles-mêmes.

1. Le premier niveau situe l'objet sur lequel porte la collaboration dans la *planification* et la *coordination* d'actions communes – d'ordre logistique, organisationnel et administratif – étapes particulièrement cruciales, notamment avant la rentrée scolaire. Les collègues chevronnés constituent alors des interlocuteurs privilégiés pour informer et faire participer les enseignants débutants à l'organisation de

⁶ En Belgique par exemple, on notait qu'environ 4% du temps de travail des enseignants est lié au travail collectif (Maroy, 2005).

⁷ Ces entretiens ont été conduits avec des enseignants ou acteurs de l'insertion des enseignants en Suisse romande et au Tessin dans le cadre de la recherche INSERCH. Cette étude fut réalisée avec le soutien du Fonds National Suisse de la recherche scientifique (Projet No 13DPD3-118083) en partenariat avec les membres de l'équipe INSERCH (2008).

l'établissement, les tenir informés des spécificités liées au cercle scolaire ou les initier aux démarches administratives.

« Ce sont [les collègues chevronnées] qui nous ont mis un peu sur les rails pour nous dire : « Eh bien, c'est comme ça que ça se passe dans le cercle scolaire. Il y a un bulletin d'informations pour les parents, il y a ça, ça et ça à mettre dedans. Voilà les informations. » » (Estelle).

2. Les objets sur lesquels se fonde une collaboration résident à un deuxième niveau lorsqu'il s'agit d'une mise à disposition d'un ensemble de ressources matérielles, didactiques, pratiques, qui constituent les fondements mêmes du dispositif de l'enseignement-apprentissage mis en place par l'enseignant débutant dans sa pratique professionnelle. Il convient de souligner le caractère mutuel de l'échange et l'effet valorisant impactant sur l'estime de soi des enseignants débutants engagés dans cet échange⁸.

« J'ai fait tout un thème sur l'alimentation puis une collègue beaucoup plus âgée m'a dit : « Mais tu me prêtes ton dossier ? » Je lui fais : « Oui prends. » Donc j'étais flattée que ce ne soit pas moi qui aille toujours chercher chez les anciens mais aussi l'inverse » (Joëlle).

Les niveaux 1 et 2 de collaboration s'attachent essentiellement à la gestion et à l'organisation de la classe sans questionnement plus approfondi sur l'agir professionnel.

3. L'analyse révèle un troisième niveau de collaboration lorsque l'objet en jeu présente une double dimension stratégique et réflexive. L'enseignant débutant dépasse alors la simple observation de composantes techniques liées à la tâche pour accéder à une analyse des pratiques pédagogiques mises en œuvre pour atteindre les intentions sur lesquelles se fonde son action (a). Une confrontation d'expériences et de savoir-faire inscrits dans un questionnement mutuel affine la perception des mécanismes impliqués dans l'action conduite en classe, apport extrêmement bénéfique lorsqu'il s'agit de résoudre des problématiques atypiques pour lesquelles la formation initiale ne l'a pas forcément préparé (Gremaud & Rey, 2011).

« On avait beaucoup de contacts, on se téléphonait souvent, on se demandait conseil, on avait une classe difficile à gérer au niveau de la discipline, donc on a pas mal transpiré avec [cette classe], mais on pouvait beaucoup discuter : « Moi j'ai des problèmes avec celui-là, il a fait ça et il a fait ça. Qu'est-ce que tu crois, si j'essaie ça ? » C'était très riche » (Estelle).

L'échange peut également servir de déclencheur à une nouvelle compréhension du vécu professionnel : lorsqu'une préoccupation émerge, le fait de l'expliquer, de la commenter, de l'interpréter entre collègues autorise une prise de distance avec l'événement et la cohorte d'émotions qui en découlent (b).

« Au début quand les choses se passent mal, vous vous dites : « Mais qu'est-ce que j'ai fait ? » Après, vous discutez avec des collègues qui vous permettent de relativiser » (Noël).

Enfin, l'échange porte parfois sur les conceptions pédagogiques, ainsi que sur les questions éthiques qui sous-tendent l'action pédagogique (c).

⁸ En effet, les enseignants débutants soulignent souvent la réciprocité dans les échanges qui est d'autant plus appréciée qu'elle instaure, par le caractère symétrique de l'échange, une égalité de statut entre l'enseignant débutant et ses collègues chevronnés.

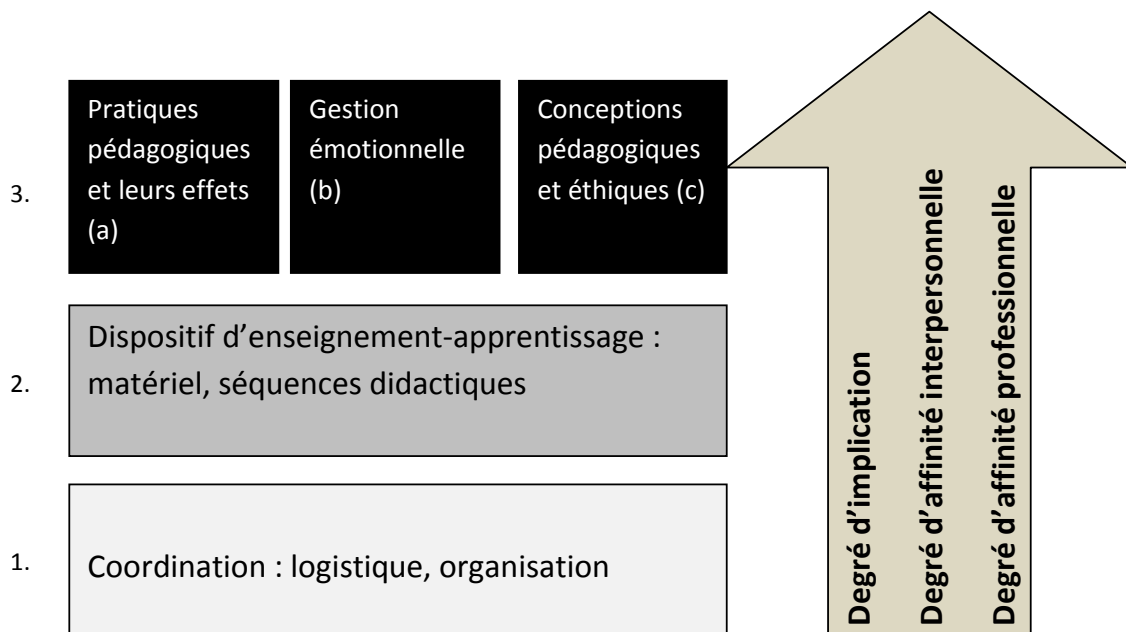


Figure 1. *Objets de la collaboration chez les enseignants débutants*

Notons que ce type de collaboration dépend étroitement des affinités établies entre l'enseignant débutant et ses nouveaux collègues, tant sur le plan personnel que professionnel, ainsi que du degré d'implication dans la collaboration. Notre analyse nous permet d'émettre l'hypothèse selon laquelle les collaborations de niveau 1 (coordination) sont relativement indépendantes des affinités professionnelles et personnelles entre collègues ainsi que du degré d'implication relationnel. Elles peuvent découler d'une prescription institutionnelle. Par contraste, les collaborations de niveau 3 (pratiques et conceptions pédagogiques, gestion émotionnelle) nécessitent des degrés d'implication et d'affinités plus intenses et relèvent d'un choix délibéré de partenaire révélateur du développement d'une relation privilégiée.

4. Enjeux sous-tendant les collaborations

Au travers de leurs pratiques collaboratives, les enseignants débutants laissent entrevoir une variété d'enjeux (figure 2). Certains enjeux sont relatifs aux dimensions contractuelles et à la stabilisation du poste de l'enseignant débutant (1). Celui-ci peut alors saisir l'opportunité d'un travail en collaboration avec un collègue plus ancien dans l'espoir d'obtenir ultérieurement un emploi stable à un taux correspondant à ses souhaits. Les perspectives professionnelles dépendent également de la bonne entente au sein d'une collaboration puisqu'elle constitue l'un des critères susceptibles d'influencer la qualification⁹ de l'enseignant débutant au terme de cette année probatoire.

⁹ Si les pratiques en matière de stabilisation de l'emploi des enseignants débutants varient fortement d'un canton suisse à un autre, elles impliquent parfois leur qualification par une autorité de contrôle. Cette qualification peut constituer un enjeu des collaborations avec les collègues, notamment dans les configurations où ceux-ci entretiennent des liens privilégiés avec l'autorité hiérarchique.

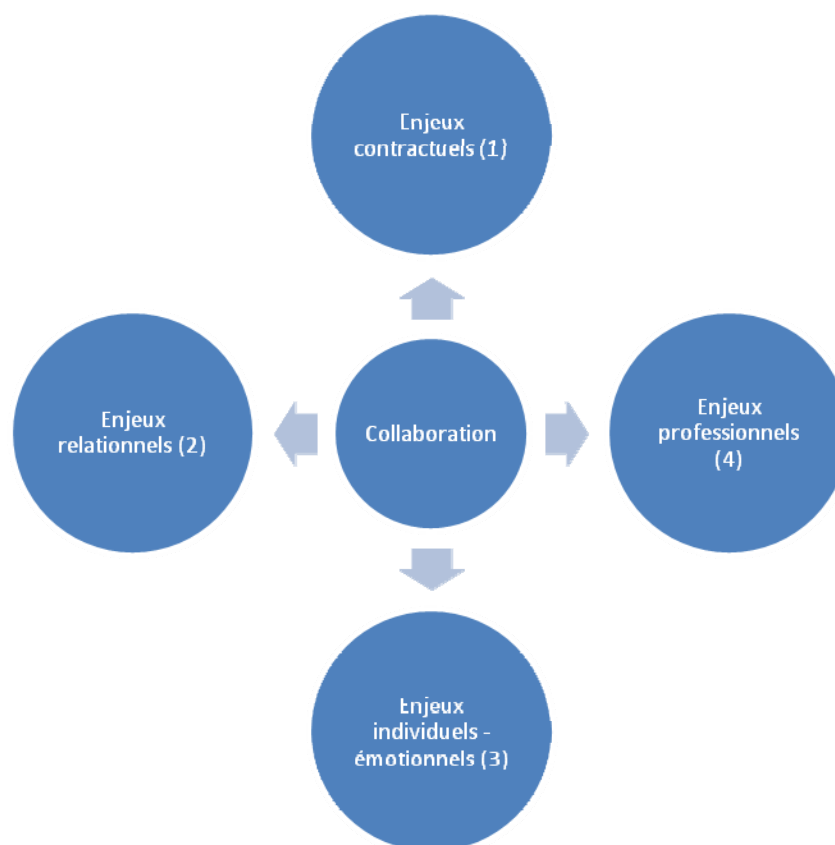


Figure 2. *Enjeux de la collaboration chez les enseignants débutants*

A ces enjeux contractuels se conjuguent des enjeux relationnels (2). Certains d'entre eux sont liés à la légitimité de leur nouveau rôle. Pour un ex-stagiaire, la reconnaissance par l'ensemble du collectif dans lequel il coopère est d'autant plus cruciale que le plus jeune enseignant endosse parfois « *un rôle pas clair pour les enfants* » (Béatrice), ou « *un nom totalement inconnu des parents* » parfois assorti « *d'une impression de nager* » (Charles). Dans cette étape très vulnérable de sa carrière, l'enjeu pour l'enseignant débutant est d'oser s'affirmer tout en tentant de comprendre rapidement les règles implicites des collaborations dans lesquelles il s'engage afin de s'y conformer dans la mesure du possible pour être reconnu au même titre que ses collègues du bâtiment « *sans se mettre tout le monde à dos et en se faisant apprécier* » (Joëlle). Généralement, les enseignants débutants sont soucieux de préserver une cohésion sociale en considérant la différence du partenaire soit comme un atout complémentaire, soit comme un écart infranchissable face auquel il est préférable de faire profil bas pendant la première année de pratique. Il s'agit alors de construire un équilibre et d'essayer de le maintenir afin de garantir la crédibilité du travail collaboratif au regard de l'extérieur, à commencer par les élèves. Cependant, la recherche de cohésion sociale n'est pas nécessairement auto-explicative : ce phénomène renvoie à un faisceau d'enjeux, notamment le désir de prouver son efficacité professionnelle et de renforcer son sentiment d'appartenance au groupe de collègues. Si des conflits ou clivages existent dans un établissement, l'enseignant débutant peut mettre en péril son insertion professionnelle du fait qu'en collaborant avec un réseau restreint de collègues, il signifie clairement son adhésion à un clan plutôt qu'à un autre. Quoiqu'il en soit, en réaction à la présence quotidienne et permanente du groupe d'enfants, l'enseignant débutant éprouve parfois le besoin de sortir de l'isolement de sa classe pour se ressourcer auprès d'autres adultes.

Notre analyse met également en évidence des enjeux d'ordre émotionnel (3) où la collaboration peut servir à épancher les trop pleins d'émotions suscités par les problèmes rencontrés, soit dans le cadre scolaire formel (salle des maîtres, réunions d'établissement), soit à l'extérieur de l'établissement (réunion d'anciens étudiants de la formation initiale, repas entre collègues). A ce regain d'énergie et de motivation issu de la relation avec les collègues, il convient d'ajouter l'enjeu important que constitue le partage des responsabilités pour un enseignant débutant en situation de duo pédagogique. Ce partage permet de « *souffler un peu, de se sentir entourée, coachée* » (Joëlle), d'être « *soulagée dans les choix et les décisions à prendre* » (Manon), « *d'évaluer les apprentissages des élèves* » (Sophie et Lucas) en référence à une norme prescrite, de se répartir les disciplines à enseigner en « *déléguant des branches que l'on n'aime pas forcément* » (Joëlle) et de « *co-conduire en douceur des entretiens avec des parents* » (Mélanie). La collaboration offre en quelque sorte une entrée plus douce dans la prise de responsabilités professionnelles en amortissant certains chocs à l'aide du collègue qui peut faire office de

« parachute » en vertu de son expérience, par exemple lors des premières prises de contact avec les parents d'élèves.

Souvent, les pratiques collaboratives évoquées par les enseignants débutants convergent vers des enjeux professionnels (4). Il s'agit alors de rechercher une efficacité pédagogique ou de se développer professionnellement en bénéficiant de l'appui d'un partenaire sous forme d'apprentissage par étayage ou en sollicitant son avis pour valider ou invalider son action. L'enjeu de la collaboration porte alors sur une amélioration des pratiques ou une meilleure gestion de la situation. Si ces enjeux s'articulent autour de quatre dimensions distinctes (enjeux contractuels, enjeux relationnels, enjeux individuels-émotionnels et enjeux professionnels), ils ne peuvent toutefois être envisagés sans considérer leur caractère interdépendant et multidimensionnel et s'inscrivent toujours dans le milieu professionnel de l'enseignant débutant.

5. Les conditions spatiales de la collaboration

Les collaborations nouées par les enseignants débutants sont influencées par les contextes dans lesquels elles se développent. Ces collaborations sont-elles imposées institutionnellement ou naissent-elles des besoins des enseignants ? Tardif et Lessard (1999) mentionnent certains facteurs influençant les collaborations entre enseignants, tels que la taille et la structure de l'école ou la stabilité des équipes, des facteurs liés aux besoins et attentes personnels des enseignants, aux caractéristiques du collectif scolaire, tels que l'esprit d'équipe ou la solidarité vis-à-vis des élèves, ou encore les ressources disponibles, notamment en termes de temps et d'énergie.

Nous développerons un aspect qui, dans notre recherche, est apparu comme une condition majeure de la collaboration entre enseignants : il s'agit d'un aspect lié à l'agencement matériel et spatial. Il existe un espace dans lequel naissent la plupart des collaborations et se déroulent la majorité des échanges entre enseignants : cet espace est la « salle des maîtres ». Lorsque dans une école, la salle des maîtres fait défaut, les enseignants débutants se plaignent d'un manque de collaboration dans l'établissement. Nous émettons donc l'hypothèse que cette salle des maîtres constitue une condition qui peut favoriser l'émergence d'échanges entre collègues.

Dans cet espace, les enseignants débutants entament leurs premières discussions avec leurs collègues de manière informelle autour d'objets qui constituent presque des incitations à l'échange : la machine à café, la photocopieuse, la table sur laquelle est posé le journal. Entrer dans la salle des maîtres, c'est donc se mettre à disposition pour une discussion, un échange, une collaboration possible avec les collègues. Le temps passé dans cet espace constitue souvent un temps de disponibilité et d'ouverture aux autres enseignants. Une caractéristique des échanges au sein de la salle des maîtres relève d'un glissement perpétuel entre les discussions d'ordre professionnel et non professionnel. Dans un premier temps, les échanges sont essentiellement non professionnels et portent sur la vie et les activités des uns et des autres. Mais un glissement vers une discussion professionnelle peut se faire à tout moment, avant de rebasculer vers des sujets non professionnels. C'est par ce mode de communication particulier que l'enseignant débutant va pouvoir échanger au sujet de sa pratique et des problèmes qu'il rencontre.

« Ce n'est pas du tout formel, c'est dans la salle des maîtres : « Ah, écoute je peux te donner cette idée-là pour ce cours de maths. » « Moi j'ai fait ça, je peux te donner la lettre que j'ai préparée. » C'est plutôt comme ça qu'on collabore. Je n'ai pas l'occasion de collaborer de manière hyper formelle, à part avec la collègue avec laquelle je travaille » (Noël).

C'est aussi dans cette même salle des maîtres que l'enseignant débutant apprend, souvent de manière inductive, les règles généralement implicites du fonctionnement de l'établissement dans lequel il travaille. Puisque ces règles implicites concernent également la collaboration, la culture d'une école ou d'un établissement a une influence directe sur les possibilités de collaboration des enseignants débutants. Souvent, les collègues attendent du nouveau venu qu'il fasse le premier pas, qu'il ait l'initiative du contact¹⁰. Certains enseignants débutants se réjouissent ainsi de l'ouverture d'esprit des collègues de leur école. Ce climat favorable est souvent associé à un échange régulier de matériel entre collègues : fiches, feuilles, valises contenant du matériel didactique¹¹. Cette circulation de ressources entre enseignants peut être envisagée comme un baromètre du climat de collaboration au sein d'un établissement scolaire.

Notre analyse suggère que l'intensité de la fréquentation de la salle des maîtres constitue également un indicateur du climat de collaboration au sein d'une école. La satisfaction ressentie par les enseignants dans les relations établies dans l'établissement est corrélée à l'intensité de leur pratique collaborative (Lessard, Kamanz

¹⁰ Ce constat est également dressé par d'autres acteurs impliqués dans l'insertion des enseignants débutants (inspecteurs des écoles, enseignants chevronnés...) (Gremaud & Rey, 2010).

¹¹ L'échange de matériel didactique est également considéré par les enseignants débutants comme une mesure favorisant leur insertion professionnelle (Losego et al., 2011).

& Larochelle, 2009), et ceci à plus forte raison lorsqu'il s'agit de contextes scolaires accueillant un public difficile où les échanges collégiaux intergénérationnels ont en plus une valeur de soutien moral (Rayou & van Zanten, 2004). Dans notre recherche, certains enseignants débutants déplorent un esprit individualiste qui règne dans leur école, où chacun reste dans sa classe. Il arrive que l'enseignant débutant ne partage pas les conceptions pédagogiques dominantes dans une école, ce qui le positionne dans une situation inconfortable : doit-il s'assimiler au détriment de ses conceptions et idéaux pédagogiques ? Ces tensions amènent certains enseignants débutants à ne fréquenter la salle des maîtres qu'avec parcimonie, afin de ne pas compromettre totalement leurs idéaux, ce qui limite nécessairement les possibilités de collaboration avec les collègues. Parfois, des conflits, tensions et clivages entre plusieurs groupes d'enseignants limitent également les collaborations. L'enseignant débutant qui intègre cet univers conflictuel, se trouve amené à devoir « choisir son camp » au détriment d'un autre.

« Il y a le clan A et le clan B. Mais moi je m'entends très très bien avec celles de B, mais je travaille à A. (...) Je me suis sentie (perdue pendant) un moment : Je fais quoi ? Je vais avec qui ? Je me tiens avec qui ? Je ne parle plus avec qui ? C'était dur ça, je trouve. D'ailleurs je me souviens que les premières semaines, je notais des trucs pour me décharger un petit peu. (...) C'était dur parce que c'était toujours soit avec une équipe, soit avec l'autre » (Charlotte).

La salle des maîtres est un espace conçu en opposition avec la salle de classe. Certains enseignants débutants évoquent la salle des maîtres comme un espace protégé, comme une « grande famille » où l'on peut se ressourcer loin des contraintes de la conduite d'une classe, « dans une forme de coexistence pacifique » (Gather-Thurler, 2000, p. 80). C'est dans cet espace que se rencontrent les collègues, ces *alter ego* avec ou contre lesquels se construisent et se consolident les pratiques et l'identité professionnelles. Pour l'enseignant débutant, le collègue idéal pour la collaboration est une personne avec laquelle il a développé des affinités personnelles, qui est disponible en cas de besoin, mais sans pour autant les anticiper. Ses compétences sont complémentaires à celles de l'enseignant débutant et il partage, dans les grandes lignes, ses conceptions et orientations pédagogiques¹². Il sait donner des conseils sans jamais être directif ni intrusif et considère le jeune enseignant comme son égal à qui il demande également de l'aide ou du matériel pédagogique. La salle des maîtres offre les conditions spatiales de cette attitude de « disponibilité sans intrusion » préalable à la collaboration.

6. Les effets de la collaboration

La collaboration des enseignants débutants avec leurs collègues chevronnés ont des implications sur le développement professionnel des enseignants. Les collègues constituent des modèles, ou parfois des repoussoirs, à partir desquels l'enseignant débutant adapte sa pratique et se construit professionnellement, ce qui ressort également des travaux de Rayou et van Zanten (2004). Dans les cas les plus favorables (collaboration de niveau 3, figure 1), les échanges des enseignants débutants avec leurs collègues les amènent à « faire leur marché » en sélectionnant les personnes qu'ils jugent crédibles, afin d'envisager des solutions alternatives et d'ajuster non seulement leurs schèmes d'action mais également de perception ; la nouvelle communauté professionnelle joue alors un rôle essentiel dans la construction de schèmes interprétatifs de l'enseignant débutant, d'évaluation de situations ou encore dans l'élaboration de routines qu'il choisit de valider ou d'invalidier (Durand, 2008). Ces transformations de schèmes de perception d'une situation et de schèmes d'action interviennent en particulier lorsque la collaboration s'établit autour d'un problème rencontré par l'enseignant débutant ou d'une situation atypique face à laquelle il se trouve démuni ou en manque de repères. Les chevronnés et les spécialistes permettent à l'enseignant débutant de trouver son chemin dans les réseaux de ressources qui sont à sa disposition.

« Moi, j'ai eu la chance d'avoir un collègue qui m'a beaucoup aidée. Ce collègue était mon enseignant de pratique. Donc, il est déjà une personne intéressée par ces choses, une personne impliquée. Et, lui, il m'a beaucoup aidée. Tout d'abord, il m'a écoutée. Car, plusieurs fois, je me suis demandée si c'était moi le problème, ou bien si c'était l'enfant qui avait des problèmes... car c'était ma première année d'enseignement ... car je n'avais pas l'expérience pour affronter aux mieux cette situation. Et donc, je me suis demandée plusieurs fois ce que je faisais faux. Mais, en parlant avec lui, en parlant aussi avec l'inspectrice, en faisant plusieurs activités où les symptômes de l'enfant – si l'on veut les appeler comme ça – ressortaient, j'ai compris que, moi, j'avais sûrement ma part de responsabilité, mais que l'enfant avait besoin d'aide. Et ce collègue m'a aidée, en me donnant des livres, des conseils. » (Béatrice)

¹² Plusieurs enseignants débutants nous font part d'un clivage générationnel entre la nouvelle génération d'enseignants sortie des Hautes Ecoles pédagogiques, de niveau tertiaire, et une partie des enseignants des générations précédentes issus de l'ancienne Ecole normale, de niveau secondaire. Les enseignants débutants cherchent alors un partenaire qui « parle le même langage » qu'eux, dont certains ont une activité en lien avec la Haute Ecole pédagogique.

Lorsque la collaboration ne se déroule pas sous les meilleurs auspices, les conséquences sur le développement professionnel de l'enseignant débutant sont également manifestes. Citons à titre d'exemple quelques cas de figure issus des entretiens analysés. Dans certaines écoles, la collaboration se limite à une coordination minimale mais nécessaire des activités, sans échange approfondi, selon l'esprit « à chacun sa classe, seul maître à bord ». De plus, l'esprit régnant dans les salles des maîtres de certains établissements est peu favorable aux nouvelles formations tertiaires dispensées pour la formation des enseignants. Ceci peut se manifester par une réticence des enseignants face aux savoirs issus de la recherche en matière d'enseignement. Dans un autre cas de figure, si un enseignant débutant se retrouve en duo pédagogique avec un enseignant de médiocre réputation, il héritera d'emblée du stigmate de partager sa classe avec un enseignant peu estimé par ses collègues. Lorsqu'un profond désaccord émerge entre les pratiques ou conceptions pédagogiques de l'enseignant débutant et celles de ses collègues chevronnés, celui-ci est parfois amené à éviter les collaborations et échanges, ou au contraire, à s'affirmer dans ses propres convictions pédagogiques, quitte à provoquer des tensions, quitte à renoncer à l'environnement protecteur de la salle des maîtres. Dans d'autres situations analysées, c'est l'enseignant débutant qui devient un moteur de l'école dans laquelle il apporte un vent d'ouverture et d'innovation qui peut être accueilli favorablement. Enfin, la qualité de la collaboration a un impact direct sur la satisfaction des enseignants débutants dans leur activité professionnelle, et par conséquent sur la poursuite de leur trajectoire professionnelle. En tous les cas, les collaborations des enseignants débutants s'avèrent centrales dans leurs débuts de carrière et contribuent – ou non – à leur développement professionnel.

7. Conclusion

Cette recherche nous a permis de dégager des modèles et des descriptions des pratiques collaboratives entre les enseignants débutants et leurs collègues au cours de leur insertion professionnelle. Il serait souhaitable de développer et d'affiner ces modèles en élargissant notre échantillon. En effet, le nombre d'entretiens analysés ne nous permet pas encore d'atteindre une saturation théorique. Ces modèles doivent donc être envisagés comme une base d'analyse susceptible d'être enrichie par d'autres observations. La pertinence de nos observations et leur transférabilité vers d'autres contextes d'insertion professionnelle devrait également être vérifiée.

Cette analyse souligne que l'un des traits saillants de ces enseignants débutants se traduit par leur aptitude à oser solliciter d'autres collègues, à rechercher des occasions propices aux échanges et à partager leurs préoccupations liées à la pratique, habitudes partiellement développées au cours de la formation initiale, constat d'ailleurs relayé par divers acteurs impliqués dans l'insertion des enseignants débutants (Gremaud & Rey, 2010). Mais la collaboration ne va pas de soi : les enseignants débutants doivent décrypter les règles implicites organisant les relations sur le plan local et institutionnel pour comprendre les rouages du métier. Il en va non seulement de la légitimité et de la reconnaissance de leurs compétences professionnelles, mais également de leur développement professionnel ultérieur. Le travail collaboratif est un puissant levier pour ce développement qui commence bien avant la rentrée scolaire. Par le biais d'échanges factuels, l'enseignant débutant dispose de l'opportunité d'amorcer progressivement une analyse réflexive et critique de sa pratique au fil de ses premières expériences professionnelles, ce qui contribue à accroître son potentiel et à le soutenir dans la construction de son identité professionnelle. Ces collaborations intergénérationnelles nécessitent toutefois une culture commune, tant sur le plan expérientiel qu'au niveau éthique.

Durant ces deux dernières décennies, la recherche et les prescriptions institutionnelles ont encouragé les établissements scolaires suisses à quitter une logique individualiste pour adhérer à une logique axée sur la collaboration professionnelle afin d'accroître la qualité de l'enseignement (Perrenoud, 1999a, 1999b ; Gather-Thurler, 2000 ; Pillonel & Rouiller, 2007). Mais, l'organisation du travail en enseignant « en solo » tend à perdurer dans nos organisations scolaires. Comme Dupriez (2003) le souligne, alors que les prescriptions et les injonctions émises par les autorités scolaires préconisent la collaboration au sein des écoles, force est de constater que, dans les faits, les projets d'enseignants désireux de collaborer ne trouvent pas toujours de place dans les horaires de travail des enseignants, ni dans l'agencement architectural des établissements. L'ensemble des membres de l'institution (institutions de formation, autorités, politiciens, formateurs) doivent œuvrer à la mise en place de conditions propices à la collaboration entre enseignants pour soutenir les débutants dans leur nouvelle fonction, ainsi que dans l'orientation qu'ils donneront à leur cursus professionnel. Si notre étude ne porte pas à proprement parler sur un programme d'introduction à la profession enseignante destinée aux enseignants débutants, les résultats mettent en évidence la nécessité d'envisager les collaborations des enseignants débutants comme d'importants leviers de leur insertion professionnelle. La multiplication des emplois partiels a des effets considérables durant cette phase des débuts de leur carrière. Cette analyse tend à rappeler que l'enrichissement et l'évolution des pratiques des enseignants débutants est notamment redevable des collaborations établies avec les partenaires impliqués dans leur insertion professionnelle. En Suisse, les directions des Hautes Ecoles pédagogiques soutiennent activement l'insertion professionnelle des enseignants débutants (COHEP, 2008). Dans le domaine de l'introduction à la profession, les offres relèvent de chaque

canton, ce qui contribue offrir une diversité typiquement helvétique dans l'éventail des dispositifs d'accompagnement mis en œuvre. Il est essentiel que ces programmes de soutien prennent en compte l'effet produit en parallèle par les pratiques collaboratives au sein des établissements pour élaborer leur offre et orienter leurs activités vers les ressources présentes sur le plan local dans l'établissement de l'enseignant débutant.

8. Bibliographie

Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles : L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.

Bardin, L. (2011). *L'analyse de contenu* (3e tirage.). Paris: PUF.

Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. In J.-C. Hétu, M. Lavoie & S. Baillauquès (Eds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 43-56). Bruxelles: De Boeck.

Buhot, E. (2007). *Equipes d'école et insertion professionnelle des nouveaux enseignants*. Consulté le 26 février 2013 dans le site web du Laboratoire CIVIIC, Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Rouen : http://www.univ-rouen.fr/civiic/archives/Eric_BUHOT_AREF2007_496.pdf.

Changkakoti, N. & Donati, M. (2008). Transition entre la fin des études et l'obtention du premier emploi en tant que nouveau diplômé. In *"Hier étudiants, aujourd'hui enseignants" Recherche sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP romandes et du Tessin*. Groupe de recherche suisse sur l'insertion des enseignants (INSERCH). Consulté le 26 février 2013 dans <http://www.inserch.ch/>.

COHEP (Conférence suisse des rectrices et recteurs des Hautes écoles pédagogiques). (2008). Rapport sur la situation de l'introduction à la profession des enseignantes et enseignants de l'école obligatoire. *Revue des HEP et institutions assimilées de la Suisse romande et du Tessin. L'insertion professionnelle des enseignants*, (8), 115-118.

De Stercke, J., Renson, J. M., De Lièvre, B., Beckers, J., Leemans, M., Temperman, G., Maréchal, C. et al. (2010). *Dynamiser l'insertion professionnelle des enseignants débutants du secondaire (Rapport final)*. Liège, Mons : centre de recherche universitaire, communauté française de Belgique.

Durand, M. (2008). Diversité des situations et unité de savoirs en formation des enseignants. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard & L. Paquay (Ed.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (pp. 33-42). Bruxelles : De Boeck.

GartherThurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris: ESF.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.

Grangeat, M. & Gray, P. (2008). Teaching as a collective work: analysis, current research and implications for teacher education. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 34(3), 177-189.

Gremaud, J. & Rey, J. (2011). L'élève "hors cadre", un défi pour l'enseignant débutant. Dans B. Wentzel, J. Akkari, P. Coen, N. Changkakoti (Ed.), *L'insertion professionnelle des enseignants dans une perspective internationale: entre formation et travail* (pp. 89-110). Bienne : HEP-BEJUNE.

Gremaud, J., Rey, J. (2010). *L'insertion des enseignants HEP dans le canton de Fribourg. Regards portés par les acteurs impliqués dans l'insertion professionnelle des enseignants débutants primaires et enfantines*. Rapport de recherche non publié, Fribourg : Haute Ecole Pédagogique.

Gremaud, J. & Losego, P. (2008). Quelques pratiques et gestes professionnels des néo-titulaires. In *"Hier étudiants, aujourd'hui enseignants" Recherche sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP romandes et du Tessin*. Groupe de recherche suisse sur l'insertion des enseignants (INSERCH). Consulté le 26 février 2013 dans <http://www.inserch.ch/>.

Guibert, P. & Lazuech, G. (2011). Les effets de la socialisation intergénérationnelle dans le processus de professionnalisation des enseignants débutants. In B. Wentzel, A. Akkari, P.-F. Coen, & N. Changkakoti (Éd.), *L'insertion professionnelle des enseignants: regards croisés et perspective internationale* (pp. 109-124). Bienne : HEP-BEJUNE.

Losego, P., Amendola, C., & Cusinay, M. (2011). L'insertion subjective des novices de l'enseignement primaire: collaboration et sentiment de compétence. *Revue suisse des sciences de l'éducation* 33(3), 479-494.

- Maulini, O. (2009). Devenir enseignant : invariants et évolution des débuts dans la profession. In R. Goigoux, L. Ria & M.-C. Toczek-Capelle (Ed.), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (pp. 61-78). Presse Universitaire Blaise Pascal: Clermont-Ferrand.
- Maroy, C. (2005). Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête en Belgique. In : *La profession d'enseignant aujourd'hui: Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles: De Boeck.
- Martineau, S. & Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, 12(2), 54-67.
- Mukamurera, J. (2011). Les multiples dimensions de l'insertion professionnelle: portrait, expériences et significations d'enseignants. In B. Wentzel, A. Akkari, P.-F. Coen, & N. Changkakoti (Ed.), *L'insertion professionnelle des enseignants dans une perspective internationale: entre formation et travail* (pp. 17-38). Bienne : HEP-BEJUNE.
- Mukamurera, J. & Tardif, M. (2004). Rapport aux collègues et collaboration professionnelle entre générations d'enseignants au Québec. *Recherche et Formation*, 45, 55-68.
- Müller Kucera, K., & Stauffer, M. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Etude thématique nationale de l'OCDE. Rapport de base nationale suisse*. Berne: Conférence Suisse de Coordination pour la Recherche en Education.
- Perrenoud, P. (1999a). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris : ESF
- Perrenoud, P. (1999b). Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. (2^e éd.). Paris : ESF.
- Pillonel, M. & Rouiller, J. (2007). Chapitre 6. La conception de projets pédagogiques favorise-t-elle le développement de compétences professionnelles ? Dans F. Cros (Ed.), *L'agir innovatif* (pp. 91-102). Bruxelles : De Boeck.
- Rayou, P. & Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école?*. Paris: Bayard.
- Rouve, M.-E. & Ria, L. (2008). Analyse de l'activité professionnelle d'enseignants néo-titulaires en réseau « ambition réussite » : études de cas *Travail et formation en éducation* [version électronique], Consulté le 26 février 2013 dans <http://tfe.revues.org/index565.html>.
- Sembel, N., Leonard, F., Teruel, B. & Gesson, B. (2009). L'entrée dans la carrière d'une cohorte de professeurs des écoles en Gironde : la construction de l'identité au travail entre adaptation et autonomie. In R. Goigoux, L. Ria & M.-C. Toczek-Capelle (Ed.), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (pp. 135-147). Presse Universitaire Blaise Pascal: Clermont-Ferrand.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative: techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. (M.-H. Soulet & S. Emery, Trad.). Fribourg Suisse: Academic Press / Saint-Paul.
- Stercke, J., Renson, J. M., De Lièvre, B., Beckers, J., Leemans, M., Temperman, G., Maréchal, C., et al. (2010). *Dynamiser l'insertion professionnelle des enseignants débutants du secondaire. Rapport final de recherche*. Bruxelles.
- Swiss Coordination Center for Research in Education (2011). *Swiss Education Report 2010*. Aarau.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Presses Université Laval.
- Wentzel, B., Akkari, A., Coen, P.-F. & Changkakoti, N. (2011). L'insertion professionnelle des enseignants : quelques clés de lecture d'un objet de recherche complexe. In B. Wentzel, A. Akkari, P.-F. Coen, & N. Changkakoti (Ed.), *L'insertion professionnelle des enseignants: regards croisés et perspective internationale* (pp. 7-15). Bienne : HEP-BEJUNE.
- Wentzel, B., Akkari, A & Changkakoti, N. (2008). Introduction: L'insertion professionnelle des enseignants : états des lieux et perspectives de recherche. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin. L'insertion professionnelle des enseignants*, 8, 5-10.