

L'expérience de remplacement apporte une satisfaction professionnelle et s'avère formatrice à différents niveaux comme le montrent nos analyses. Notons encore que les futurs enseignants énoncent différents constats, dans leurs réponses, permettant d'esquisser quelques caractéristiques d'un établissement scolaire formateur, même si la structure n'est pas forcément institutionnalisée ici : «Ce dernier se caractérise par des espaces-temps socialement réglés et normés où collectivement les enseignants questionnent leurs gestes professionnels et l'efficacité ou non de leurs routines (...) avec pour intention commune d'améliorer leur pratique d'enseignement» (Saussez, 2015, p. 47). L'apprentissage du métier dans et à partir du travail semble constituer une évidence pour ces futurs enseignants quand ils trouvent leur place au sein d'un collectif de professionnels favorisant le partage d'une culture commune, de normes, mais aussi d'outils pour enseigner. •

### Références

Perez-Roux, T. (2012). «Construction identitaire des enseignants débutants: quelle reconnaissance d'autrui pour se (re)connaître en tant que professionnel?» *Recherches et Éducatives*, 7, p. 69-84.  
Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Éditions du Seuil: Paris.  
Rey, J. et Broyon, M.-A. (Dir) (2016). «De la formation à la profession enseignante: trajectoires d'insertion, construction identitaire et développement des compétences professionnelles». *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 21.  
Saussez, F. (2015). «Penser la formation en établissement scolaire à l'aide de la notion de Communauté professionnelle. Quelques réflexions inspirées de la littérature anglo-américaine». In L. Ria (dir). *Former les enseignants au XXI<sup>e</sup> siècle. Établissement formateur et vidéoformation*. De Boeck: Bruxelles.

<sup>1</sup> Le Livre Blanc du SER – Pour un humanisme scolaire (2011).

## Confrontation des représentations entre enseignants débutants

Débuter dans le métier, c'est quitter brusquement le statut d'étudiant pour revêtir celui du professionnel accompli. Mais apposer sa signature au bas d'un contrat d'engagement ne signifie pas que le passage entre le monde des études et celui du travail soit réellement franchi. Les débuts se déclinent avec un flux de déséquilibres, stress et chocs avec la réalité qui contraignent le novice à se sentir parfois «déchiré entre la conformité du milieu et la vision idéale de la réalité» (Boutin, 1999, p. 47).

Jacqueline Gremaud & Isabelle Monnard, HEP Fribourg

**S**i la collaboration avec les collègues, toutes générations confondues, ainsi que l'accès à diverses ressources au sein de l'établissement renforcent le novice dans cette étape très fragile de sa trajectoire, ils ne garantissent pas à eux seuls le succès de son insertion professionnelle (Rey & Gremaud, 2013). L'engagement des néo-titulaires dans des activités réflexives les aidant à vivre plus harmonieusement leurs débuts et à persévérer dans l'enseignement, constitue un an-

tidote possible pour lutter contre les risques de rupture et d'abandon du métier (Mukamurera, 2014). Car si la pénurie n'est pas aussi cruciale en Suisse que dans d'autres pays, elle tend toutefois à se faire sentir dans plusieurs cantons, et notamment à Fribourg (Rey, 2016).

### Accompagner les débuts

La formation continue de la Haute école pédagogique (HEP) de Fribourg propose aux enseignants débutants

un accompagnement professionnel individualisé ou collectif. Huit formateurs praticiens (FP) expérimentés, tous titulaires d'une classe à au moins 40%, collaborent dans ce service.

Cet article concerne plus particulièrement le volet collectif du dispositif, à savoir des réunions de petits groupes de néo-titulaires accompagnés de FP durant la première année de pratique pour réfléchir sur des situations extraites de leur quotidien en classe. Ces groupes d'analyse de pratique (GAP) aident les novices à gérer la complexité du métier en les invitant à confronter leurs pratiques respectives afin d'enrichir leurs compétences et de consolider leur identité professionnelle naissante. À tour de rôle, un novice accueille dans son établissement un groupe de pairs. Les participants ont ainsi l'occasion de découvrir d'autres réalités et de présenter ponctuellement des préoccupations ou problématiques apparaissant dans leur pratique professionnelle. Parmi toutes les situations évoquées, le groupe retient celles qu'il souhaite analyser et thématiser par le biais d'une confrontation de représentations entre pairs.<sup>1</sup>

### L'analyse de pratique entre enseignants débutants

Pour faire face à une situation imprévue, un enseignant expérimenté se réfère à ses expériences antérieures et mobilise ses aptitudes cognitives, affectives, sociales et motrices pour imaginer une réponse adaptée. À contrario, un néo-titulaire est si concentré sur son action qu'un temps de recul et une mise à distance sont nécessaires pour analyser une situation non conforme à ses attentes initiales (Leblanc, 2007).

Les GAP offrent l'opportunité au novice de confronter la représentation d'une situation qu'il juge insolite à celles élaborées par des pairs en vue d'adapter ultérieurement son action. C'est l'enseignant, concerné par une problématique, qui reconnaît parmi les représentations explicitées par ses pairs celles qui font sens à ses yeux et qui lui semblent propices à un changement bénéfique. Grâce à cette confrontation plurielle, le néophyte identifie des similitudes et des différences qui lui permettront de généraliser son action en fonction d'une situation typique identifiée dans sa pratique. L'association d'une situation spécifique à une action-type, à des émotions-types, à des préoccupations-types devient le point de départ d'une généralisation, nommée par certains auteurs typicalisation (Durant, 2007; Leblanc, 2007).

Les échanges avec des enseignants expérimentés, tels que les collègues de l'établissement ou les formateurs praticiens animant les GAP, enrichissent certes les compétences des novices; toutefois, il subsiste avec eux une différence majeure tant sur le plan de la maîtrise du métier que sur le plan du statut professionnel et du champ expérientiel (Monnard & Gremaud, 2016). Les GAP favorisent la complicité entre pairs, ainsi que la reconnaissance mutuelle de légitimité dans leur pratique respective. Ils contribuent également à renforcer l'identité professionnelle des nouveaux enseignants et leur inscription progressive dans la communauté professionnelle.

### Analyser ses pratiques

L'articulation des dispositifs d'accompagnement aux situations de travail est étroitement liée à une tendance forte de professionnalisation des enseignants qui débutent. Notons que ceux-ci sont de plus en plus fréquemment appelés à s'adapter rapidement tant aux spécificités locales de leur nouveau contexte professionnel qu'à l'évolution du marché de l'emploi (Wittorski, 2008).

Loin de se réduire à un simple échange entre enseignants se trouvant à la même étape de leur trajectoire professionnelle, la confrontation des représentations dans les GAP constitue un véritable dispositif de formation continue. Elle encourage ces nouveaux collaborateurs à mettre en mots une situation extraite de leur quotidien, à la problématiser, à la lire autrement et à la comparer à d'autres représentations en se référant à des savoirs de tous types, qui ne sont pas nécessairement des savoirs prototypiques et prescriptifs étudiés en formation initiale à la HEP. Cette démarche fournit également l'opportunité de travailler en amont d'une préoccupation rencontrée dans la gestion de la classe en vue d'agir de manière proactive. Elle prend en compte le double processus d'enrichissement de compétences professionnelles singulières et de production de pratiques généralisées en situation réelle, ce qui contribue à consolider la construction identitaire au sein d'une communauté de pratiques entre pairs (Charlier & Donnay, 2007; Wittorski, 2008).

<sup>1</sup> Descriptif complet du dispositif avec sources bibliographiques à consulter sur <https://doc.rero.ch/record/277887>.

### Références

- Boutin, G. (1999). «Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier». Dans J.C. Héty, M. Lavoie et S. Baillauquès (Dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle: Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (pp. 43-56). Paris: De Boeck Université.
- Charlier, E. & Donnay, J. (2007). «La subjectivité du praticien en regard du matériau analysé». Dans F. Cros (Éd.), *L'agir innovant* (pp. 123-133). Bruxelles: De Boeck.
- Durant, M. (2007). «Situation de l'action, dispositif à agir et trajectoires d'activité chez des enseignants débutants et des formateurs de terrain». *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin. La formation des enseignants. Une approche centrée sur l'activité*, 6(2007), 83-98.
- Leblanc, S. (2007). «Concepts et méthodes pour valoriser l'activité professionnelle au sein de la formation initiale et continue des enseignants». *Revue des HEP*, pp. 11-33.
- Monnard, I. & Gremaud, J. (2016). «Groupes d'analyse de pratique avec des enseignants débutants: quel rôle pour les enseignants formateurs qui les accompagnent?» *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 21, 209-229.
- Mukamurera, J. (2014). «Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Éclairage théorique et états des lieux». In L. Portelance, S. Martineau, & J. Mukamurera (Dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment?* (pp. 9-34). PUC: Québec.
- Rey, J. (2016). «Au-delà de l'école (publique)? Trajectoires d'insertion professionnelle alternatives empruntées par des enseignants diplômés». *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 21, 59-83.
- Rey, J., & Gremaud, J. (2013). «Collaborer pour s'insérer?: analyse des pratiques collaboratives des enseignants débutants». *Éducation & formation*, e-299, 67-77.
- Wittorski, R. (2008). «La professionnalisation». *Savoir*, 2(17), 9-36. Consulté le 18 janvier 2018 dans [www.cairn.info/revue-savoirs-2008-2-page-9.htm](http://www.cairn.info/revue-savoirs-2008-2-page-9.htm)