

Catherine Amendola

Michèle Cusinay

Philippe Losego

2 L'insertion subjective

2.1 L'insertion subjective, qu'est-ce que c'est ?

L'insertion subjective sera considérée dans les lignes qui suivent comme le sentiment d'être « réellement » un enseignant, au-delà du titre et du poste. Le jeune enseignant entre dans un processus de subjectivation, il s'approprie intimement son métier, il en fait l'expérience et cela lui donne sens.

Cette insertion subjective constitue un enjeu important des politiques de recrutement des enseignants. S'interroger sur ce sentiment permet en effet d'essayer de prévoir ce qui peut conduire des enseignants à l'échec professionnel, à l'abandon ou, éventuellement, à l'installation dans un rapport dépressif au métier.

Au départ le concept d'insertion subjective était une sorte de commodité méthodologique pour les économistes de l'emploi. Se questionnant sur l'insertion des jeunes dans un contexte de précarisation grandissante et constatant la multiplication des emplois successifs dans ce type de public, ces économistes se sont interrogés sur l'insertion en tant que norme (Vincens 1997). Quels étaient les critères objectifs de l'insertion : l'obtention d'un CDI (contrat à durée déterminée), d'un certain niveau de salaire ou encore l'adéquation entre le diplôme et le poste ? Quelle était la différence entre une succession d'emplois pour atteindre l'insertion et une carrière ? En définitive, l'idée retenue fut très simple : c'est lorsque le sujet se considère dans un emploi en accord avec lui-même qu'il peut être considéré comme inséré.

Dans ce cas, la notion d'insertion subjective sert à régler le problème méthodologique de la définition de l'insertion objective. Mais même lorsque la définition de l'insertion objective ne pose pas de problème, il reste utile de continuer à s'interroger sur les aspects de subjectivation du métier : comment le sujet finit-il par faire sienne la condition de sa profession, comment l'adulte se construit-il dans ce rapport, et comment se construit le sens de ses nouvelles expériences ?

Dans le cas de nos enseignants novices, nous constatons par exemple que le sentiment d'insertion est partiellement lié à des critères objectifs tels que le taux d'emploi et la stabilité du contrat de travail. Mais ce n'est pas tout, loin de là. Des mécanismes plus fins, tant dans le fonctionnement des établissements que dans la construction d'une identité professionnelle jouent sur le sentiment d'être « vraiment » un enseignant.

2.2 L'insertion subjective dans le temps

Après quelques mois d'exercice seulement, 90% des diplômé-e-s du primaire interrogé-e-s se sentent enseignant-e-s, ce qui globalement peut être interprété comme un succès. On peut d'emblée se poser deux questions :

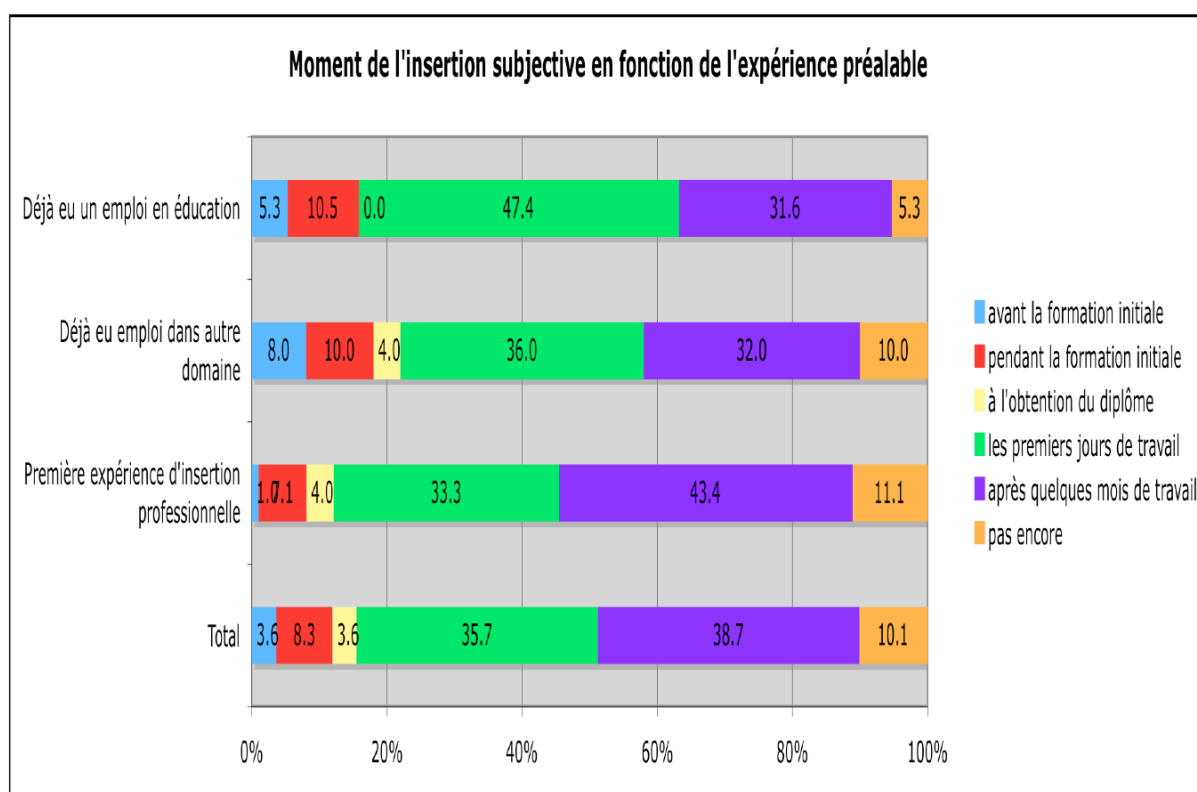
- Qu'est-ce qui détermine la vitesse de cette insertion subjective ?
- Quel est le moment privilégié de cette insertion ?

2.2.1 L'expérience, comme accélérateur de l'insertion subjective

Nous constatons, sans que cela soit étonnant, qu'une expérience préalable dans l'enseignement accélère ce processus d'insertion subjective. En effet, 63,2% (5,3+10,5+47,4, voir figure 2.1) des jeunes enseignants ayant déjà eu une expérience préalable se sentent enseignants au plus tard dès les premiers jours de travail. Ce n'est le cas que de 45,4% de ceux pour qui il s'agit de la première expérience. Ceux-ci ont donc plus souvent besoin de plusieurs mois d'exercice pour se sentir enseignants (43,4% contre 31,6% pour ceux qui ont déjà eu une expérience).

En revanche les enseignants ayant déjà eu une expérience préalable à la formation n'accordent aucune valeur de consécration au diplôme lui-même (0% d'entre eux se sont sentis enseignants à l'obtention du diplôme contre 3,6% dans l'ensemble). Enfin, très peu d'entre eux déclarent ne pas se sentir enseignants au moment de l'enquête (5,3% contre 10,1% dans l'ensemble).

Figure 2.1



Nous pouvons donc relever l'aspect positif d'une expérience d'enseignement préalable à la formation : ces novices se sentent plus vite enseignants que les autres, puisque près des 2/3 d'entre eux se sentent déjà enseignants dès les premiers jours d'exercice après l'obtention de leur diplôme.

Ce qui est peut-être un peu plus surprenant, c'est l'impact d'une expérience professionnelle hors du domaine de l'éducation : 58% des recrutés ayant eu une expérience préalable dans un autre domaine se sont sentis enseignants dès les premiers jours et 8% se sont sentis enseignants en pratiquant un autre métier et avant la formation initiale. L'expérience professionnelle préalable, même hors enseignement, constitue donc une sorte « d'accélérateur de l'insertion subjective ».

L'insertion dans un travail, quel qu'il soit, est donc probablement une partie non négligeable de l'insertion dans le métier d'enseignant. Il nous semble que s'insérer dans ce métier suppose certaines dispositions générales qui peuvent s'acquérir en fréquentant n'importe quel monde de travail, comme par exemple, accepter de renvoyer une image

d'adulte (voir les chapitres 3 concernant les pratiques pédagogiques et 6, sur l'identité professionnelle).

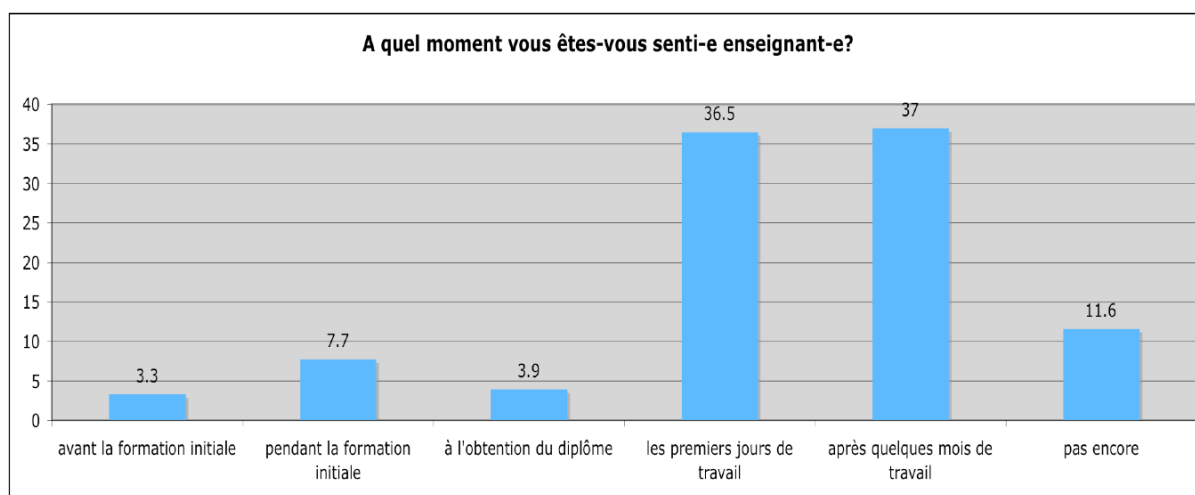
Un statut d'adulte parfois douloureux à acquérir et un choix professionnel motivé par une certaine nostalgie de l'enfance :

« ben, moi, j'ai jamais, j'avais pas envie de grandir, j'ai toujours dit ça, j'avais pas envie de devenir adulte, puis j'ai toujours pas envie... Ouais, ça me fait garder un pied dans le, avec les enfants, quoi, avec l'enfance, l'innocence, tout ça. » **Caroline**

2.2.2 L'insertion hors de la routine scolaire

Pour deux tiers des novices interrogés, c'est majoritairement en enseignant qu'on devient enseignant : 36,5% se sont sentis enseignants dès les premiers jours d'exercice et 37% quelques mois après leur recrutement. Ce n'est pas vraiment la formation qui donne le sentiment d'être enseignant (7,7% se sont sentis enseignants pendant la formation), ni même le diplôme (4% seulement se sont sentis enseignants lors de son obtention).

Figure 2.2: A quel moment vous êtes-vous senti(e) enseignant(e)?



Lorsqu'on interroge les novices sur leurs premiers moments vécus en tant qu'enseignant, ils citent la préparation de la rentrée scolaire et les tous premiers contacts avec la classe, avec les élèves.

La préparation de la rentrée débute souvent par une première visite des lieux : sa classe, son école (*dès qu'on m'a donné la clé de l'école...*) en juin ou durant l'été. Découvrir son lieu de travail et souvent rencontrer déjà ses futurs collègues permettent de tisser les premiers liens et de tester la qualité de l'accueil.

« Mais très bien en fait. Le tout premier contact c'était déjà avant que je commence en juillet, ou fin juin, pour organiser les classes. C'est clair que ça faisait drôle, parce que j'arrivais, je connaissais personne et il y a 30 enseignants ici et puis...on organisait les classes...

L'accueil qu'on m'a fait aussi, tout de suite m'accueillir en tant que telle, en tant qu'enseignante comme quelqu'un d'autre ... » **Mélanie**

« Je suis venue juste avant la fin de l'année scolaire d'avant rendre visite à l'école, voir mes futurs élèves quand même, voir les collègues. C'était en plein boum de spectacle de fin d'année, une énorme programmation puis j'ai quand même 2-3 enseignants qui sont venus tout de suite discuter, s'intéresser à moi et tout. Et ça, ça fait aussi plaisir qu'on soit reconnu dès le début, pas la nouvelle, qui arrive d'ailleurs, qui est jeune, on verra ce qu'elle sait faire. Donc non, j'ai été très bien accueillie. » **Eliane**

Viennent ensuite les préparations durant l'été et le premier jour d'école... Le premier jour du face à face est attendu et redouté, « la boule au ventre », il est « stressant », ou « intense ». « Le débutant franchit un entre-deux de temps et de statuts, l'entre deux formes aussi, peut-être, de connaissance. Par le biais de ses activités, de son langage, de ses postures. Il était enseigné, il devient enseignant, mais il n'est pas toujours certain d'être le maître, ni même de le vouloir... » (Baillauquès, 1999). Cet entre-deux est fortement décrit dans les propos des enseignants novices, oscillants entre le désir, le plaisir d'être pleinement enseignant et d'être reconnu comme tel, d'*avoir sa classe, d'être titulaire*, et l'insécurité que peut provoquer le passage vers un nouveau statut, être le *réfèrent adulte, seul*, avoir l'entière *responsabilité*.

« Après il y a le stress du premier jour quoi, c'est vraiment ça après qui vient, c'est-à-dire comment je vais parler à mes élèves, ils me connaissent pas, ils ont pas du tout d'image de moi, qu'est-ce qu'ils vont se dire, comment il faut que je fasse et puis là, ouais pas de l'insécurité, c'est pas le mot, il est trop fort, mais ... une certaine... On est très fébrile quoi, je pense que je pouvais facilement être déstabilisé et du coup pour pas être déstabilisé j'ai été très ... j'ai vraiment essayé de m'imposer en tant qu'enseignant, en tant qu'enseignant, comme un éléphant dans un magasin enfin c'était assez épique, c'était assez épique, mais

... ouais vraiment très très peur de mal faire quoi et puis et puis vraiment le besoin de sentir ... intégré dans le groupe des collègues... moi c'était vraiment ça c'était être reconnu par mes élèves, réussir la première journée et puis être intégré dans la salle des maîtres. » **Noël**

« Au début j'avais pas l'impression que c'était ma classe. J'avais l'impression que j'étais en stage encore. Mais c'est vrai qu'au début de se retrouver toute seule c'est quand même impressionnant. Après c'est quand on a un contact avec les parents, vraiment, toute seule. »
Mélanie

« Bon, mes premiers moments, c'était un peu la panique, parce que... non, mais c'est vrai que... ouf... euh... je me suis pas vraiment rendue compte l'été que j'allais être enseignante et puis, après, que j'allais avoir ma classe en fait. » **Francine**

Mais l'acte professionnel lui-même produit-il mécaniquement le sentiment « d'entrer dans le métier » ? On peut répondre très clairement par la négative. Comme de nombreux métiers, le métier d'enseignant se caractérise par une certaine routine, l'écrasement du temps par le quotidien. Le continuum temporel paraît linéaire. On n'a pas forcément conscience de se développer, de progresser, les repères temporels étant neutralisés et la notion de « technique pédagogique » assez ineffable. Ce sont donc les moments « hors-routines », ceux qui se démarquent de la conduite ordinaire de la classe, qui vont provoquer la conscience ou le sentiment de sa propre évolution. Ces moments permettent de donner des repères à la mémoire, de se voir soi-même en processus d'insertion.

Sortir de la routine, c'est par exemple, comme l'indique cette jeune enseignante, « se mettre en projet ». C'est un moment où l'on sent que l'on a prise sur son travail, c'est donc un « marqueur temporel » de l'insertion.

« Vous diriez que vous vous sentez collègue à part entière ou appartenir vraiment à l'école depuis quand ?

Depuis...je pense, depuis à peu près une année environ, mars l'année passée. *Du moment où on commence à devoir prendre des décisions pour l'année suivante, à se mettre en projet.* Quand on arrive au début de l'année il y a déjà des choses qui ont été choisies, ils ont déjà décidé comment sont répartis les maîtres spécialisés qui interviennent dans l'école. Ca on n'a pas vraiment pu mettre, pu intervenir. C'est à peu près au moment où on commence à faire des projets pour l'année prochaine, au moment où on doit prendre des décisions qui vont suivre, qui vont aboutir par la suite. Je pense à ce moment-là. » **Eliane**

Un autre « marqueur » de sa propre insertion est le moment où (déjà !) on accueille un stagiaire, cet autre soi-même un peu plus novice. Cela permet aussi de prendre conscience de

son parcours et des acquis de ses premières expériences professionnelles et, sans conteste, d'être reconnu par d'autres comme quelqu'un de compétent.

« Après, c'est cette année quand j'ai eu mes stagiaires, de 1^{ère} année. Ça c'est chouette, non, normalement c'est trois ans, mais ils recherchent tellement de monde à Neuchâtel cette année, et du fait que ma collègue est FEE (*formatrice en établissement*) aussi depuis plusieurs années, donc ç'a été super, et là, c'est vrai que je me suis rendue compte que, oui, voilà, *j'avais ma place d'enseignante*. Même si...même si des fois je leur dis : j'ai que deux années de plus hein, derrière, de pratique, mais c'est vrai que *en même temps je me rends compte que c'est deux années où il y a beaucoup de choses qui se sont passées*. » **Mélanie**

Les moments clés de l'insertion cités par les novices sont toujours des moments qui s'échappent par le lieu ou par l'heure de la *forme scolaire* au sens de Vincent (1994) : la fête de l'école, le voyage, le camp ou l'excursion, une responsabilité nouvelle... des moments qui forgent l'identité du futur enseignant. C'est finalement hors des actes routiniers d'enseignement dans sa classe que l'on se sent le plus enseignant.

« *Donc vous vous êtes sentie vraiment enseignante en recevant des stagiaires, ou... ?*

Oui, et puis...mais c'est petit à petit, c'est vrai j'ai de la peine à dire, c'est des moments, comme ça, des moments clef : préparer la fête de Noël, et puis voilà, j'ai dit : j'organise ça pour la fête de Noël, j'ai fait venir des gens externes et puis j'ai organisé moi, donc, ça c'était aussi des moments, ouais... » **Mélanie**

« Il y a aussi le premier camp ! Parce que eux c'était leur premier camp, donc c'était un moment très important pour eux, et moi c'était aussi mon premier camp, donc en gestion totale, d'avoir pendant une semaine tous ces enfants sous ma responsabilité ! » **Eliane**

2.3 L'insertion : une notion sociale

Mais si les moments clés sont souvent des moments hors-routines, cela n'est pas seulement pour des questions de structuration de la mémoire. L'insertion subjective dans le métier est un processus que les acteurs identifient clairement comme social plutôt que technique. Au-delà des conditions objectives (on se sent plus enseignant lorsqu'on travaille à 100% ou lorsqu'on a un emploi stable), le terme « insertion » évoque plutôt l'aisance dans son environnement (parents, collègues, chef d'établissement) que le sentiment de progression. Certes, lorsqu'on arrive dans un établissement, le danger vient des autres adultes. Mais la reconnaissance aussi.

« Oui il y a les collègues, pour moi c'est très important, c'est-à-dire que dans le centre où je travaille on a des... j'ai le sentiment qu'on a une excellente ambiance et puis dès le début, les premières fois où je suis rentré dans la salle des maîtres la boule au ventre, tout de suite un type qui vient qui vous serre la main, un autre qui vous dit alors comment ça va. On se sent tout de suite bien et le fait de pouvoir manger par exemple sur place à midi avec les collègues avec quelques collègues, ça vous permet d'échanger aussi sur ce qui s'est passé dans la matinée et au début quand les choses se passent mal, vous vous dites mais qu'est-ce que j'ai foutu, qu'est-ce que j'ai fait etc. Après vous discutez avec des collègues qui vous permettent de relativiser, quand ça se passe bien vous pouvez aussi le partager ... ça je pense que c'est vraiment ce qui a aidé ouais et je pense que si je travaillais dans un centre où l'ambiance n'était pas bonne, je pense j'envisagerais de travailler ailleurs, sans hésiter ouais.

Noël

Lorsque nous interrogeons les novices sur ce qui les fait « entrer dans le métier », « se sentir enseignant », ce sont les aspects de socialisation qui font sens. « Etre inséré » ne signifie donc pas pour eux se sentir compétent, efficace ou maître d'une situation. Ce n'est pas qu'ils négligent ces aspects techniques, mais ce ne sont pas ces derniers qui sont signalés comme facteurs d'insertion.

« Et maintenant tu te sens appartenir au corps enseignant de ton école ?

Oui... parce qu'on est un groupe quand les enseignants sont ensemble et quand on est ensemble je me sens bien dans l'esprit du groupe. » **Annick**

« - Et ça a facilité votre entrée dans le métier...

Ouais...

- et est-ce qu'il y a encore d'autres choses...

- Ben oui, le fait de connaître des personnes avec qui je m'entendais bien cela a aidé et puis je dirais oui l'ouverture d'esprit de mes collègues c'est vraiment ça qui Oui. » **Marylène**

« Être enseignant », c'est faire partie d'un groupe de pairs. C'est partager la « condition enseignante » comme le montre à contrario le fait que d'avoir une fonction décentrée par rapport à la responsabilité d'une classe exclut la personne de la profession :

« Est-ce que vous vous sentez appartenir au corps enseignant de votre école ?

Ben, l'année passée oui. Cette année, en tant que maîtresse d'appui, non (rires). Plutôt leur ennemie. Mais, euh, oui, en tant que enseignante l'année passée, oui, ça s'est bien passé.

C'était bien. Bien intégrée. » **Caroline**

La maîtresse d'appui a beau avoir été une enseignante intégrée l'année précédente, elle se sent devenue « une ennemie » car elle ne partage plus la même condition. C'est moins l'expertise qui définit l'insertion que la communauté de condition.

2.3.1 Une socialisation horizontale

Mais qu'est-ce qu'un groupe de pairs ? Ici se pose le problème des attentes vis-à-vis des enseignants chevronnés. A priori, les novices considèrent les enseignants chevronnés plutôt comme un danger pour leur insertion.

« - *Vous êtes reconnue, vous vous sentez reconnue par ces enseignants ?*

Oui, oui et c'est important. Mais au début on est quand même attendu, attendu au contour. Ils sont vraiment à l'affût, il y a beaucoup de préjugés. » **Sophie**

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

- Je pense le fait d'être, euh, à mi-temps avec quelqu'un avec qui on s'entend... avec une amie quoi. On est vraiment les deux à débiter, c'était... ouais. Je pense que c'est ça, en fait. *Ça m'a facilité peut-être d'avoir eu, de commencer le mi-temps avec une personne qui a plus d'expérience, tout ça, peut-être on se fait plus, euh, influencer, on laisse peut-être moins, euh, éclore notre personnalité d'enseignante, je sais pas, parce qu'on suit un peu pour pas...* surtout si ça fait longtemps qu'elle est là. Ben là, tandis que les deux, on pouvait vraiment avoir notre manière de faire, notre manière de voir et puis, euh, faire des choses ensemble. Ben, on se connaissait bien, on connaissait bien aussi notre manière de fonctionner l'une, l'autre, on se respectait pour ça, vu qu'on était amies et tout. » **Caroline**

Etre inséré socialement passe au départ par des relations d'amitiés horizontales, des liens avec ses pairs, ceux qui sont dans les mêmes difficultés, plutôt que des liens avec les « experts », les enseignants chevronnés, ceux qui peuvent apporter des savoirs, mais probablement aussi une forme de domination. S'insérer, consiste donc essentiellement à échapper à cette domination potentielle, qui semble plus présente lorsque le nombre de collègues est élevé.

« ...Oui...oui...en même temps c'est difficile sur certains points de vue. Je pense on est une très grande école et c'est dur de connaître tout le monde...mais je pense que oui. Parce que ...on a des séances collectives et tout le monde a droit à la parole, donc si je veux faire passer un message, je le fais. Moi je pense que c'est plus question personnelle et de caractère personnel J'ai de la peine, enfin, j'ai peut-être tendance à me voir encore pendant un certain moment comme un apprenant encore, et puis à beaucoup respecter ce qui est dit par les collègues qui ont beaucoup d'expérience, même si je me sens pas du tout inférieur, c'est pas une question d'inégalité, c'est une question personnelle, j'ai plus tendance encore à écouter et puis à vouloir prendre, et puis à donner peut-être plus dans une année, deux ans... Ouais, peut-être c'est en grand quand on est en grand comité, toute l'école, j'ai plus tendance encore à écouter, ...quand on est en petit groupe, de travail, là où je me sens plus concerné, là il y a.... c'est vraiment un échange dans les deux sens. Là je me situe plus dans l'écoute quand on parle de choses d'école. L'année dernière on a mis en place ci, donc cette

année... donc là j'écoute plus, parce que je sais pas tout ce qui s'est fait, c'est encore une prise de connaissance dans le fonctionnement d'école, dans ce qui s'est fait les années précédentes, ce qui a une influence sur le fonctionnement d'aujourd'hui, là forcément j'écoute plus, mais... » **Antonio**

Lorsqu'on demande aux novices quelles sont les mesures qu'ils jugent les plus utiles pour s'insérer, ils citent le matériel didactique à disposition, le contact avec un collègue avant l'entrée en fonction et la convivialité. En revanche l'intervention d'un tiers dans la pratique professionnelle (l'enseignement en dyade avec un enseignant expérimenté, l'observation de sa pratique par un tiers... et surtout le regard d'un supérieur (inspecteur, directeur, collègue expérimenté, etc.) sont clairement disqualifiés, sans doute considérés comme des intrusions.

Tableau 2.3 : Scores moyens sur les mesure jugées utiles pour favoriser l'insertion¹⁵

mesures qui seraient jugées utiles pour favoriser l'insertion	score moyen	écart-type	coeff de variation
banques de matériel didactique (en ligne ou classeurs disponibles à l'école)	5.22	0.976	0.2
contact avec un collègue avant l'entrée en fonction	5.21	0.951	0.2
recours à du matériel d'enseignement mis à disposition par d'autres collègues	5.05	0.987	0.2
moments de convivialité entre collègues (apéro, réception, ...)	5.02	0.962	0.2
personne-ressource attitrée au niveau de l'école	4.78	1.25	0.3
facilité d'accès à la formation continue	4.77	1.199	0.3
accueil formel par la direction ou le représentant légal de l'établissement scolaire	4.61	1.399	0.3
appartenance à des groupes de travail (équipes pédagogiques)	4.47	1.198	0.3
analyse réflexive d'une situation de classe entre collègues débutants	4.22	1.382	0.3
un mentor ou un parrain assigné à l'enseignant	4.01	1.512	0.4
enseignement en dyades (team teaching) avec un enseignant expérimenté	3.98	1.412	0.4
évaluation de l'enseignement par la direction de l'école ou un inspecteur	3.49	1.377	0.4
observation occasionnelle de votre classe par un collègue	3.35	1.327	0.4
échanges dans un forum sur Internet	2.95	1.501	0.5
décharge horaire	2.48	1.496	0.6

La question des échanges matériels est importante. Elle est, pour plusieurs jeunes enseignants, l'indicateur clé de la qualité des relations professionnelles. Musgrove (1968) définissait les disciplines scolaires comme des réseaux de personnes et de matériels. De fait,

¹⁵ On constate que les moyennes les plus élevées correspondent aux coefficients de variation les plus faibles donc ces différences sont significatives.

certains enseignants considèrent l'échange de matériel comme un facteur d'insertion: on n'arrive pas à s'intégrer lorsque les collègues ne prêtent pas leur matériel pédagogique...

« C'est encore assez comme ça. Et puis sur les deux... sur d'autres centres aussi, enfin bon... je vois visuellement que c'est comme ça. C'est assez, euh, difficile d'aller demander du matériel, parce qu'on a l'impression que... on gêne, que ça dérange, on se sent pas accueilli à bras ouvert d'aller demander du matériel, disons... mais avec des profs que j'ai eu comme PF, que j'ai eu comme prof de stage qui m'avaient dit « oui, pas de problème », mais quand il s'agit de passer à l'acte, je trouvais que... ouais... » **Caroline**

On y arrive au contraire grâce à des prêts de matériel :

« *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

Le prêt de matériel est probablement très utile pour éviter le stress et les situations d'urgence, mais il est de toute évidence essentiel aussi pour matérialiser les relations sociales entre enseignants, la force de leurs engagements mutuels, la sincérité de leurs déclarations de principe, la marque de leur confiance.

Demander du matériel oui, mais pas trop... Comme pour cette enseignante qui souligne l'importance de classeurs à disposition, dans lesquels elle peut aller puiser autant d'informations qu'elle désire, sans avoir le souci de déranger un collègue ou peut-être d'être jugée incompétente.

« 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 tous 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 « Et puis ça tu fais comment... et puis ça tu as fait comment... donc du coup on profite plus puisque c'est sous la main. Quand on veut vraiment demander, on réfléchit bien à ce qu'on va demander, en se disant « il faut vraiment que je demande quelque chose de très important, les petits détails, je vais les glisser dans la conversation, mais pas commencer par ça quoi. » **Estelle**

Dans le même ordre d'idées, les moments conviviaux entre collègues permettent également de souder les liens, de se sentir accepté, d'être partie prenante d'un groupe, d'une équipe, sans qu'il n'y ait nécessairement une collaboration professionnelle.

« On collabore pas forcément au niveau de l'enseignement parce qu'on a toutes des manières un peu différentes mais... Ben du genre le vendredi on mange ensemble à la Placette ou des choses comme ça qui font que... que c'est qu'on est quand même soudées et puis on se voit en dehors pour aller faire d'autres choses aussi... et puis dès que je suis arrivée dans la commune, genre la première réunion du début de l'année, une des maîtresses enfantines ben : « on mange à la Placette le vendredi. Tu viens ? » Tout de suite j'ai été accueillie et puis mis... mis avec elles donc ça c'était... ouais... c'était bien. » **Charlotte**

« Mais c'est vrai qu'on est une bonne équipe à faire des soupers donc on se sent tout de suite à l'aise et à sa place. » **Joëlle**

2.3.2 Une socialisation dans un monde d'adultes

L'insertion subjective est aussi intéressante de par ses absences que ses présences. Ainsi, le « sentiment de reconnaissance » vient peu des élèves. On s'insère dans un monde d'adultes. On cherche la reconnaissance des pairs, des parents d'élèves, de sa propre famille ou de ses amis.

« Par le corps enseignant... oui, moi je pense que les autres enseignants me considèrent comme une enseignante avec moins d'expérience qu'eux parce qu'ils ont au moins 15 ans d'expérience. Mais, ça c'est un fait, c'est la réalité. Avec moins d'expérience, mais en étant tout autant capable, en ayant des choses à apporter, en tenant la route, je crois qu'ils me considèrent comme quelqu'un à qui on peut faire confiance, qui est enseignante à part entière, pas à moitié... voire pas du tout... Par ma famille toute proche, oui, c'est clair que je suis considérée comme une enseignante, Parfois, ils me demandent des choses « Ah, mais cela se passe comment ça ? »... Donc je suis considérée comme étant compétente quoi. » **Estelle**

« Euh... ben... plein de petits moments ... quand les parents ont un « merci » ou quelque chose c'est vrai que c'est touchant quand on est jeune on... Que la maman nous dise : « oh mais... mon enfant a ... a retrouvé plaisir à venir à l'école ! » C'est flatteur parce que... ben voilà moi j'ai tout le temps l'impression de faire faux ou... Puis en fin de compte non ça a l'air de convenir. » **Joëlle**

On s'insère aussi dans le monde professionnel ; l'ancien étudiant change de statut et devient salarié.

« ... rémunération... c'est la première fois où on fait vraiment ... c'est important je dois dire, c'est quelque chose d'important, le premier salaire, d'être rémunérée pour un travail qu'on fournit, d'être reconnue par la société. » **Sophie**

La reconnaissance de la part des élèves est certainement un facteur très important aux yeux des novices mais elle renvoie probablement à l'univers de la compétence. Or le sentiment de compétence est une chose différente du sentiment d'insertion. Nous avons relevé plus haut que les enseignants novices ayant déjà eu une expérience professionnelle hors de ce métier se sentaient plus vite enseignants que les autres. Nous pouvons donc faire l'hypothèse que c'est bien ce travail subjectif d'entrée dans le monde des adultes et dans le monde professionnel large, qui a produit un bout du chemin, même pour des personnes n'ayant jamais enseigné.

2.4 « Faire sa place » construire son appartenance locale

Contrairement à ce qui se passe dans des pays où un concours national définit le statut des enseignants (France, Espagne, etc.) et contrairement à ce qui se passe dans l'enseignement secondaire où les sentiments d'appartenance disciplinaire pèsent d'un poids certain, les enseignants des écoles primaires romandes cherchent à construire leur appartenance à un établissement et à son contexte villageois ou urbain avant de chercher à appartenir à un métier, à un corps ou à une profession. Le poids des commissions scolaires et des directeurs dans le recrutement fait que les enseignants savent qu'ils doivent leur place à ce contexte local. Il leur reste à s'adapter subjectivement à cette appartenance objective.

« ça se met en place, disons que le ... le fait, d'être dans un petit cercle scolaire ben on est aussi une plus petite équipe ... mais ... il faut aussi faire sa place, face à ses collègues aussi ouais je dirai ça, parce qu'on peut pas seulement être là pour ses élèves ben il y a ... vis-à-vis de ses collègues, vis-à-vis de la commission scolaire aussi, l'inspecteur, des parents, donc ouais c'est ... faire sa place puis ben aussi d'être un peu reconnu dans son travail de se sentir utile et puis valorisé enfin, dans ce qu'on fait quotidiennement, c'est pas ... c'est pas toujours facile mais ma foi ça prend du temps aussi ... d'apprendre à connaître ses collègues ou d'autres personnes, d'apprendre à connaître ses élèves aussi donc... ouais ça prend quand même aussi du temps mine de rien. » **Christiane**

Ainsi, le sentiment d'appartenance au corps enseignant est interprété de la manière la plus littérale : c'est la proximité physique d'abord. Si on est isolé dans sa classe ou son bâtiment, on peut difficilement avoir un sentiment d'appartenance.

« Qu'est-ce qui fait que vous ne vous sentez pas toujours appartenir à cette communauté professionnelle ?

Alors moi je me sens bon actuellement je me sens un petit peu isolée de par ma situation, même si ... on essaie de tisser des liens avec le village à côté, avec l'école d'en bas, mais ... je ... je me sens pas toujours bien impliquée, enfin de ... avec mes collègues ... l'ambiance aussi n'est pas, enfin comment dire c'est un peu ... un peu chacun pour soi, chaque collègue travaille pour lui dans sa classe puis ... on va pas plus regarder chez le voisin. »

Christiane

Le sentiment d'insertion est basé sur l'interconnaissance, un peu sur le modèle villageois.

« Qu'est-ce qui a facilité votre entrée dans le métier ? Votre intégration dans l'école ?

Et bien aussi le fait d'avoir fait des stages... la plupart, c'était à XY. D'avoir fait mon école primaire à XY, donc je connais vraiment la plupart des enseignants, qui étaient devenus des maîtres de stage et maintenant des collègues, donc ils me connaissaient. » **Dominique**

Certains novices lient même directement leur sentiment d'insertion au contexte rural dans lequel ils enseignent.

« ... Et si je pense plutôt à ton intégration dans ton école, au niveau des remplacements et à XX. Quels sont les éléments qui ont été des facilitateurs ?

Le fait que ce soit en pleine campagne dans un contexte aussi agréable. » **Annick**

En revanche, s'il y a une interaction susceptible de compromettre le sentiment d'insertion, c'est bien l'interaction avec les parents.

*« Alors le contact avec les parents, c'est encore plus....moi je l'ai appréhendé encore plus que la rentrée, parce que justement, parce que j'ai l'impression qu'on peut être attendu au détour, enfin au contour, dans le sens où ben, une jeune enseignante sans expérience, ils attendent de voir ce qu'on va leur proposer. Alors même s'ils attendent, ils font très attention à tout et c'est vrai que ...on sait jamais. » **Eliane***

Quelques enseignants citent également le sentiment de reconnaissance par les autorités scolaires :

« ... Oui par rapport à mes collègues oui, ouais, on reconnaît quand même ... enfin le travail qui est fait ... du style on a fait un projet en expression, on a fait un décloisonnement sur 3 demi-journées, ben on a quand même ... enfin moi j'ai l'impression que j'ai apporté quelque chose pour faire tourner la roue disons que ... c'était ... on a tous mis un élément pour que ça ... pour que ça tourne, disons que ... je pense de ce côté-là reconnue oui, après ... par rapport à... si je prends par rapport aux parents, peut-être pas toujours vis-à-vis de certains parents par rapport à la commission scolaire pas toujours, il y a quand même une

fois où j'ai été un peu déçue de leur ... de leur comportement, lors d'une réunion on nous dit que on en fout pas une ... on ressort le soir ben... pas aller au ... on va pas au lit tout de suite, parce qu'on est quand même un peu fâché, énervé, donc on est... pas toujours reconnue, là... » **Christiane**

« Est-ce que cela va être de ceux qui croient tout savoir de notre métier et qui vont nous expliquer comment faire ou au contraire, ils vont tout de suite nous considérer comme une personne compétente parce que diplômée, et en nous faisant pleinement confiance et en venant nous demander... parce que dans les membres de la commission scolaire, sur les 5, il y en avait 3 qui étaient des parents d'élèves et puis 3 c'était des parents du conseil communal, quoi. » **Estelle**

Quelles sont alors les dimensions du sentiment de succès de l'insertion ? En appliquant aux données quantitatives un modèle de régression linéaire permettant de raisonner toutes choses égales par ailleurs, trois dimensions déterminantes se détachent clairement :

- **le sentiment de sécurité de l'emploi**
- **la satisfaction vis-à-vis de la direction**
- **les relations avec les parents d'élèves**

Passons sur le sentiment de sécurité de l'emploi qui indique que l'insertion subjective est bien sûr liée à l'insertion objective : l'enseignant a d'autant plus de chance de se « sentir inséré » qu'il a un contrat stable CDI (contrat de durée indéterminée) et un pourcentage d'emploi élevé. Les deux autres éléments confirment la construction locale de l'insertion subjective : la satisfaction vis-à-vis de la direction de l'école et vis-à-vis des parents d'élèves (alors que tous les autres effets sont statistiquement annulés si l'on raisonne toutes choses égales par ailleurs) confirme bien que les relations avec les parents et les directeurs sont à la fois problématiques et déterminantes.

Tableau 2.4: Liens entre les dimensions de la satisfaction et le sentiment de succès de l'insertion¹⁶ (régressions multiples)

Variable dépendante : Succès de l'insertion (régression linéaire multiple)		
	Coefficients standardisés	Signification
Modèle		0,00
Satisfaction : sécurité d'emploi	0,37	0,00
Satisfaction : direction de l'école	0,30	0,00
Satisfaction : relations avec les parents d'élèves	0,24	0,02
Satisfaction : charge annuelle de travail	-0,25	0,06
Satisfaction : vacances	-0,20	0,06
Satisfaction : relations avec les collègues	-0,19	0,18
Satisfaction : disponibilité de l'équipement informatique	-0,13	0,25
Satisfaction : soutien technique (secrétariat, photocopie, etc.)	0,11	0,27
Satisfaction : relations avec les élèves	0,13	0,29
Satisfaction : infrastructure et équipement des classes et de l'école	-0,12	0,32
Satisfaction : nombre d'élèves dans la classe	-0,06	0,48
Satisfaction : relations avec les personnes ressources	0,07	0,54
Satisfaction : disponibilité du matériel pédagogique pour la classe	0,08	0,56
Satisfaction : climat de travail dans l'établissement	0,10	0,58
Satisfaction : implication dans les décisions au sein de l'établissement	0,06	0,60
Satisfaction : autonomie professionnelle	0,05	0,70
Satisfaction : qualité de l'enseignement dans l'établissement	-0,04	0,79
Satisfaction : programme à enseigner	-0,02	0,83
Satisfaction : salaire	0,02	0,86
Satisfaction : durée des journées de travail	-0,01	0,93
Satisfaction : horaires flexibles	0,01	0,95
Satisfaction : reconnaissance sociale à l'égard de la profession	0,01	0,95

Comment interpréter ces différences ? Lorsque des dimensions n'ont pas d'effet net (ici toutes celles qui ne sont pas en caractère gras), c'est parce qu'elles sont fortement corrélées entre elles et n'ont donc pas d'effet « propre ». Il serait probablement erroné de dire qu'elles n'ont pas d'effet du tout et que l'on pourrait abandonner, par exemple, tout effort en matière d'infrastructure et d'équipement des classes, sans que cela n'ait le moindre effet sur l'insertion subjective ou que les relations avec les collègues n'ont pas d'importance. Ce que cela signifie, c'est qu'il y a de fortes différences entre les situations de ces trois points de vue (stabilité de l'emploi, relations avec le directeur, relations avec les parents) et que ces différences sont fortement structurantes de l'insertion subjective. Par opposition, il y a probablement moins de différences entre les novices du point de vue de leur satisfaction vis-

¹⁶ Ces résultats portent sur les enseignants du primaire et du secondaire mélangés.

à-vis des dimensions marquées ici en caractère normal. Isoler les effets des trois variables que nous venons de citer, c'est isoler des variables qui ont des effets « orthogonaux » par rapport aux autres. Cela permet de penser qu'en agissant directement sur la formation et la compétence des directeurs d'établissement, sur la sécurité de l'emploi et sur les relations entre parents et enseignants, on agirait probablement plus efficacement en faveur de ce sentiment d'insertion qu'en agissant sur d'autres facteurs dont l'effet est plus inextricable.

2.5 Se sentir inséré, c'est ne plus être défini par des manques

En définitive, se sentir inséré, représente une manière assez simple d'articuler compétence et socialisation : c'est se sentir utile, ne pas être mis systématiquement en position de demandeur, de déficient, mais être mis en position d'échange, de personne-ressource comme une autre, donc de personne reconnue comme compétente.

« Est-ce que, tu te sens reconnue par les autres collègues comme une enseignante à part entière ?

Oui....

Qu'est-ce qu'ils te donnent comme feed-back ?

C'est surtout que parfois ils me demandent, surtout s'ils ont fini leur formation il y a longtemps, comment j'ai appris telle chose et on compare nos avis par rapport aux différentes formations que l'on a pu avoir....

Tu peux me citer un exemple ?

Le dernier exemple, c'était une idée de jeu pour faire connaissance. Une collègue m'en a parlé la semaine passée, elle cherchait des idées de jeu et elle m'a demandé comment moi je verrais la chose. Et puis on en a tous un peu parlé, on a tous donné des idées ... c'était sympa. » **Annick**

Recevoir et donner. Tant que l'on cherche à « aider » le jeune enseignant (même si cette aide est nécessaire, là n'est pas la question) cela rejaillit sur son sentiment d'insertion.

« On ne m'a pas donné de tâches administratives l'année passée, donc j'ai trouvé cela très bien, parce que ça m'a déchargée un petit peu et j'ai trouvé sympa de leur part de me laisser un peu tranquille la première année. Mais, d'un côté on ne sent pas non plus investi, donc oui on est un peu observateur, on regarde comment ça se passe, les relations qu'ils ont entre eux, comment ça fonctionne, les réunions, et tout ça... et puis cette année, je savais où j'allais aller. Je pouvais aussi me... quand on s'est réparti les tâches, j'ai pu aussi prendre quelques petites tâches, mais c'est vrai que c'est des petites tâches par rapport à d'autres personnes, mais je prends gentiment ma place et cette année, j'ai plus l'impression, enfin le

sentiment de faire partie du corps enseignant de la commission scolaire où j'enseigne. » **Marylène**

L'insertion dépend par conséquent d'une économie des échanges symboliques qui consiste à passer du statut d'observateur qui « prend » au statut d'acteur qui « donne » ou « échange ».

« ...J'ai de la peine, enfin, j'ai peut-être tendance à me voir encore pendant un certain moment comme un apprenant encore, et puis à beaucoup respecter ce qui est dit par les collègues qui ont beaucoup d'expérience, même si je me sens pas du tout inférieur, c'est pas une question d'inégalité, c'est une question personnelle, j'ai plus tendance encore à écouter et puis à vouloir *prendre*, et puis à *donner* peut-être plus dans une année, deux ans, même si...même si c'est vrai qu'on a des séances tous les jeudis avec les 6P et puis là librement on arrive à *échanger*, moi je dis : ben tiens là je fais ci, je fais cette activité je la fais comme ça et on arrive à *échanger* librement, là oui, mais d'un certain côté je *prends* encore pas mal...

Vous vous situez encore en tant qu'apprenant ?

Oui. Dans un certain sens, même si...ben face aux élèves, ben là il faut y aller, il faut donner. » **Antonio**

Il y a une forte différence entre l'univers de la compétence (la relation avec les élèves) et celui de l'insertion : (les relations avec les collègues). Dans le premier, le statut ne se négocie pas : « *face aux élèves, ben là il faut y aller, il faut donner.* » Dans le second, l'entrée se fait plus en douceur et en discrétion : « *j'ai plus tendance encore à écouter et puis à vouloir prendre, et puis à donner peut-être plus dans une année, deux ans* ». Acteur qui « donne » et « échange » et vers qui les autres « viennent prendre », le jeune enseignant se sent inséré lorsque ses collègues viennent chercher vers lui des avis, des conseils, son point de vue :

« C'est surtout que parfois ils me demandent, surtout s'ils ont fini leur formation il y a longtemps, comment j'ai appris telle chose et on compare nos avis par rapport aux différentes formations que l'on a pu avoir. **Annick**

« Est-ce que vous vous sentez appartenir au corps enseignant de votre école? »

Oui. Oui, je fais partie de... pour plein de choses. Ils viennent me poser des questions, euh pour la... ils m'ont demandé de faire partie de la commission des sports, machin, la commission des sports... non, il m'ont bien intégrée, ouais. » **Francine**

Son expertise dans la gestion de la classe ou la préparation de son enseignement :

« Par exemple une collègue avait dû se faire remplacer pendant quelques semaines et puis le directeur est arrivé en salle des maîtres et puis il m'a dit : « Ecoutez la remplaçante ça va pas du tout elle fait des choses trop difficile en environnement, il faut que vous la coachiez. » Puis j'ai regardé le directeur puis j'ai dit... enfin j'avais 23 ans c'était l'année passée. Elle,

elle en avait 50. « Puis moi je dois aller lui apprendre comment faire ? ». Il me dit : « Oui oui (...) Et puis 2-3 fois, j'ai fait tout un thème sur l'alimentation puis une collègue beaucoup plus âgée m'a dit : « Mais tu me prêtes ton...ton dossier ? » Je lui fait : « Oui prends. » Donc j'étais flattée que ce soit pas moi qui aille toujours chercher chez les anciens mais aussi l'inverse donc euh... » **Joëlle**

Acteur qui « donne » et « échange » ses doutes et difficultés sur l'acte d'enseigner, « d'égal à égal ».

« ...Et puis je n'ai jamais eu l'impression qu'elle me prenait de haut en disant « Toi tu es la petite nouvelle et en plus tu as fait la HEP, alors la HEP ça ne vaut rien à comparer avec l'école normale. Alors ne viens pas me dire que tu sais mieux faire que moi ». Et puis du coup, j'osais lui dire « Et bien j'ai des difficultés ici, je ne sais pas comment faire. » Et j'avais l'impression qu'elle avait aussi des difficultés pour certaines choses et qu'elle venait vraiment me demander qu'est-ce que tu penses, on devrait faire comment ? On devrait faire plutôt comme ça ? ». **Estelle**

S'insérer c'est aussi mettre en avant une spécificité, des goûts, des passions, un idéal de service, quelque chose qui renvoie à une identité individuelle avant que d'être professionnelle.

« *D'accord. Il y a eu des moments clés ? Vous pourriez en raconter un, durant cette première année ?* Ben j'ai organisé, par rapport à ma passion, j'ai voulu faire connaître un peu qui j'étais aux enfants, alors, euh, j'ai voulu leur montrer un peu ce que moi, je faisais quand j'étais pas à l'école, et puis on a été... j'ai... on a demandé à un copain guide de venir un peu en rabais, parce que c'est cher, en fait, on est allé à D. en vélo, on a fait une journée sportive en fait, avec une moitié de la classe qui grimait, après l'autre qui jouait au foot, après, l'inverse, puis après, on s'est tous rassemblés. Ça, c'était, ouais, c'est le premier souvenir, c'était en septembre ou en octobre, comme ça. Au tout début. C'était vraiment super, et puis aussi la... ben, la promenade d'école... On a fait deux jours... Ça, ben c'est les moments les plus forts, parce que c'est au niveau relationnel. C'est ça. Où, là, il y a vraiment... sinon, en général, ben j'ai... j'ai en tout cas pas de mauvais souvenirs. En tout cas pas... que des beaux. » **Caroline**

2.6 Les initiatives formelles sont-elles disqualifiées ?

Lorsque nous cherchons à savoir quelles sont les bonnes stratégies d'intégration parmi toutes celles qui sont proposées aux jeunes enseignants interrogés, la seule qui soit payante

en définitive, « toutes choses égales par ailleurs », est le « partage d'expérience avec des collègues ». On constate que par ailleurs, la « demande de conseil à une personne ressource » est associée à un faible sentiment de succès de l'insertion. On ne peut pas dire, bien sûr, que les conseils donnés contribuent à désinsérer le novice, mais il est probable que l'on ne demande de conseils que si l'on se sent faiblement inséré. Le sentiment d'insertion provient de relations informelles, égalitaires mais centrées sur le travail plutôt que la simple sociabilité. Ceci n'émane pas de l'opinion des enseignants, mais d'un croisement statistique entre les pratiques déclarées et le sentiment de succès de l'insertion. Ces résultats pourraient laisser penser qu'en définitive les initiatives formelles d'insertion sont inutiles. Le caractère social de l'insertion subjective conduirait à passer obligatoirement par l'informel.

Tableau 2.5: Quelles sont les stratégies payantes en matière d'insertion subjective ?

	Coefficients standardisés	Signification
Y = sentiment de succès de l'insertion (régression linéaire) (Constant)		0.00
partage d'expériences avec des collègues	0.418	0.00
demande de conseils à une personne-ressource (collègue, directeur, etc.)	-0.224	0.04
perfectionnement ou formation continue	0.13	0.25
projet école au sein de mon établissement	0.132	0.25
colloque de branches interne à l'établissement scolaire	-0.123	0.28
implication dans des groupes de travail au sein de l'école	0.136	0.32
groupes de travail entre collègues	-0.08	0.54
soutien psychologique	-0.055	0.58
cours HEP d'introduction au métier	-0.059	0.59
accompagnement formel (par un collègue expérimenté, un conseiller pédagogique, un inspecteur, un directeur, un membre de l'introduction à la profession)	-0.034	0.76
visites de classes de collègues	0.01	0.92
informations diffusées par l'école ou la DIP	0.005	0.96
activités d'accueil (repas, rencontres, etc.)	0.002	0.98

Seules les relations conviviales, chaleureuses et surtout égalitaires (en fait les « liens forts » au sens de Granovetter, 1973) seraient efficaces. Ce n'est pas certain. Mais il semble évident que toute stratégie institutionnelle pour favoriser ce sentiment d'insertion doit être orientée vers une socialisation parmi les pairs plutôt que dans le sens d'un pur apport d'expertise.

« Et puis c'est vrai aussi que la première année on a eu aussi cette.... Je ne sais plus comment on appelle ça... le suivi des enseignants ... qui débutent en fait... et de se rencontrer assez régulièrement avec d'autres personnes qu'on n'aurait peut-être pas vues s'il n'y avait pas eu ces réunions-là ; c'est vrai que c'est un peu contraignant dans le sens qu'on doit se trouver une remplaçante et puis il fallait y aller à une demie heure ou trois quarts d'heure de route, et puis on se dit « Ah... c'est embêtant », mais une fois qu'on y était, c'était agréable de pouvoir discuter avec d'autres personnes qui vivaient la même chose et de pouvoir se revoir et tout ça. » **Marylène**

Tout dispositif formel qui adopterait une coloration trop hiérarchique pour les novices ne se révélerait peut-être pas inefficace en matière d'acquisition de compétences mais à coup sûr en matière de sentiment d'insertion dans le métier.

2.7 Conclusion

Lorsque nous leur demandons d'évoquer les premiers moments vécus en tant qu'enseignant, les enseignants débutants décrivent la découverte de leur établissement, de leurs futurs collègues, de leur classe, de leurs élèves. Nous touchons là aux aspects concrets du métier : s'approprier les lieux, faire connaissance avec les élèves, mobiliser activement ses premiers gestes professionnels en vue de la préparation de son enseignement et de la rentrée scolaire. C'est un temps où l'identité professionnelle du jeune enseignant balance encore souvent entre passé et présent (étudiant, stagiaire ou enseignant ?). Ces moments sont souvent décrits de manière très émotionnelle, oscillant entre plaisir, désir de réussite et peur, inconnu et stress.

Lorsque nous leur demandons d'évoquer leur insertion, ils l'interprètent plutôt comme un processus social : c'est d'abord dans et grâce à leur environnement social qu'ils se sentent insérés. Dans leurs propos, les collègues enseignants sont fortement présents et on ressent l'importance pour le novice de s'intégrer dans un groupe, d'y avoir sa place et de s'y sentir à l'aise. Ils insistent sur les rapports conviviaux entre pairs, la qualité du premier accueil par les collègues en place, ainsi que le sentiment de connivence et de proximité qu'ils peuvent ressentir avec d'autres enseignants novices.

Dans les entretiens des enseignants qui débutent, l'insertion subjective est assurée par la reconnaissance des collègues et plus particulièrement le partage d'expériences et/ou de

matériel. Les rapports avec leur chef d'établissement, les commissions scolaires et les parents d'élèves sont aussi évoqués, bien que de manière moins prégnante. Leur conception de l'insertion est conforme à la définition sociologique d'une profession en général. Les nouveaux enseignants s'insèrent dans un monde d'adultes ; cela implique qu'ils se reconnaissent adultes également ; les nombreuses références dans les entretiens réalisés à leur *jeune âge*, pourrait laisser supposer que les jeunes enseignants se perçoivent d'abord plutôt comme jeunes que comme enseignants (Huberman, 1989). Ils découvrent, comme tout débutant dans une profession, de nouvelles responsabilités, un environnement social différent, un nouveau rôle, une nouvelle position sociale et, en définitive, une nouvelle identité, une image de soi professionnel. Cette identité est avant tout basée sur l'autonomie et sur des interactions égalitaires entre acteurs de la condition enseignante ; dans ce processus, ils se sentent prioritairement insérés par des relations entre pairs produisant des échanges exempts de contrôles hiérarchiques.

2.8 Bibliographie

Baillauquès, S. (1999). « Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation: éléments d'une problématique de professionnalisation ». In Hétu et al. (Eds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?*. Bruxelles: De Boeck, 22-41

Granovetter, M. S. (1973) "The Strength of Weak Ties." *American Journal of Sociology* 78(6), pp.1360- 1380. Traduction dans Granovetter M.S. (2000) *Le marché autrement*, Paris : Desclée de Brouwer

Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Lausanne : Delachaux & Niestlé

Musgrove, F. (1968). "The contribution of sociology to the study of the curriculum". In Kerr J.F., *Changing the curriculum*. London: University Of London Press, 96-109

Vincens, J. (1997). « L'insertion professionnelle des jeunes. À la recherche d'une définition conventionnelle ». *Formation et emploi*, 60, 12-36

Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*. Presses univ. de Lyon