

Jacqueline Gremaud

Philippe Losego

**3 Quelques pratiques
et gestes professionnels des néo-titulaires**

Alors que l'insertion professionnelle de cette nouvelle génération d'enseignants suscite l'intérêt de nombreuses recherches actuelles, une dimension reste néanmoins plus rarement abordée : celle du développement des pratiques professionnelles. Quels sont les processus mis en œuvre par les novices afin d'assumer leur tâche auprès des élèves ? Comment procèdent-ils pour enseigner ? Quels sont les déterminants de leur pratique quotidienne ?

3.1 Gérer sa classe, ses élèves

3.1.1 La répartition des élèves et des classes

On pourrait imaginer que les classes d'élèves qui échoient aux novices soient, en toute logique, les moins problématiques, afin que les jeunes enseignants puissent prendre leurs premiers repères professionnels dans des conditions favorables. En même temps, d'autres enjeux conditionnent l'attribution des classes dans les écoles et certains novices se voient d'emblée confier des classes difficiles :

« La classe elle a été lâchée parce que l'enseignante l'année dernière n'arrivait plus à les garder, donc voilà, le nouveau venu dans l'école a hérité de la classe difficile (...). On m'a dit que c'était une classe difficile, on m'a laissé un peu de temps pour constater moi-même, puis aujourd'hui on me le répète qu'il faut pas que je prenne trop sur moi, parce que c'est vrai que c'est une classe particulièrement difficile. » **Antonio**

Cela peut même être programmé à l'avance, par la rumeur...

« Bon, l'année prochaine, je pense que j'aurais une 5^e année, parce que personne ne les veut, alors là, ça m'angoisse un petit peu plus. » **Manon**

La chaîne qui consiste à faire passer les enseignants des classes les plus « difficiles » aux plus « faciles » n'est d'ailleurs pas toujours négativement interprétée par les novices. Certains peuvent se sentir renforcés dans leur compétence par la situation difficile qui leur est imposée :

« La doyenne m'a annoncé quelle classe j'aurais l'année prochaine et puis ben j'ai bien compris que c'était de nouveau une classe particulière avec quelques élèves euh...en difficulté euh...au niveau de...de motricité ou de choses comme ça. Et puis j'ai bien compris qu'elle voulait que cette classe aille chez moi vu les deux ans d'expériences que j'avais. Puis

c'est vrai que j'ai...j'ai su vraiment m'adapter en disant : « bon cet élève on fait comme ça, l'autre élève on fait comme ça .» Puis...choses que peut-être d'autres collègues arrivent moins. Donc c'est vrai que c'était...c'était flatteur de sentir que ben étant toute jeune avec deux ans d'expériences seulement ben...tout d'un coup on voulait encore me confier une classe euh...un peu plus...je pense pas plus difficile. » **Joëlle**

Mais bien sûr ça n'est pas le cas de tout le monde. La perspective de recevoir une classe difficile peut augmenter encore l'angoisse des débuts :

« Et puis j'avais surtout entendu pendant l'été « c'est une classe difficile, tu verras », alors on part déjà un peu avec des préjugés, puis on se dit Dieu sait... puis sur le moment, j'étais pas sûre de moi les premiers jours, je pense, devant les élèves. » **Francine**

3.1.2 Avoir à éduquer... assumer la part d'ombre

Au-delà de la simple « transmission des savoirs », les novices découvrent l'épaisseur de la tâche éducative. La relation pédagogique s'incarne dans un système de relations nettement plus complexe que prévu : la relation en soi, n'est pas un « tuyau » par lequel on fait passer le savoir : c'est un ensemble complexe à construire où apprentissage des valeurs et intégration des responsabilités se mêlent inmanquablement. Et, contrairement à la situation du stagiaire, désormais il faut envisager la durée et l'évolution de ces relations :

« La plus importante c'est quand même de transmettre des savoirs aux enfants. Mais, il y a tout l'aspect heu... heu ... relationnel, développer des valeurs au sein de la classe, valeur d'entraide, de respect et tout ça, et puis oui, leur apprendre à se responsabiliser, à les faire accepter... à les faire évoluer en fait. » **Marylène**

Pour certains, la difficulté de cette tâche est une mauvaise surprise :

« Disons je pense que je suis étonnée : la grande question c'est que je suis vraiment étonnée de voir qu'on doit de plus en plus éduquer en fait. Je dis souvent : transmettre le savoir c'est entre guillemets « rien », c'est assez facile, pour moi en tout cas, mais ce que je trouve plus difficile, c'est toute la question de l'éducation. Tous ces problèmes auxquels on est confrontés avec justement, les conflits, le manque de respect, tout ça, de plus en plus jeune. »
Mélanie

Les novices découvrent que l'enseignant a des responsabilités qui n'ont pas grand-chose à voir avec ce qu'ils considéraient comme leur rôle pédagogique :

« Y'a eu...la...la première semaine j'ai...j'ai pas mis un enfant au bus mais je savais pas qu'il prenait le bus puis je me suis fait ramasser (rire) parce que je l'ai pas...j'ai pas vu qu'il était encore dans la cour parce que y'avait tellement...de gens ! Je connaissais pas encore quel

parent a été...parent de quel enfant. Et puis il est resté tout seul dans la cour jusqu'à midi pratiquement. » **Charlotte**

La grande déception, c'est surtout d'avoir à endosser le rôle répressif qu'on a rêvé d'éviter. L'usage des sanctions, le rôle du méchant, c'était pour les autres ... Mais on doit se rendre à l'évidence...

« Moi franchement je me suis dit au début, ben moi les sanctions je vais m'en passer le plus possible et on se retrouve dans des situations où on peut pas...on est obligé d'y faire face. Parce qu'on a 21 élèves, on en a 15 qui s'agitent dans tous les sens, puis après à un moment donné on est obligé de se dire, ben tiens, qu'est-ce que je fais avec ça ! » **Antonio**

C'est la part d'ombre du rôle d'enseignant qu'il faut intégrer. Cette partie qu'on n'a pas vraiment apprise parce qu'elle correspond à une image dégradante du métier : les cris et le rabâchage... Le « sale boulot » :

« Pour moi, dans un idéal, l'enseignant, n'aurait jamais besoin d'élever la voix, et puis je me suis très vite rendue compte que c'est pas forcément possible. En tout cas, jusqu'à présent, je n'ai pas encore trouvé la solution qui me permette de ne pas élever la voix... mais peut-être que je trouverai avec les années. Mais, quand on répète, on répète, on répète encore la même chose, et bien, des fois c'est un peu énervant quand même. » **Annick**

Par définition, les situations où l'on crie, où l'on sanctionne, sont des situations dans lesquelles il faut réagir vite... C'est le genre de situation que l'on ne peut anticiper :

« Qu'est-ce que je fais avec un élève qui dérange ? Oui, prendre du temps pour réfléchir je sais faire ! Mais au moment où il dérange et je peux pas avancer la leçon qu'est-ce que je dois faire ? » **Antonio**

Le récit de l'appropriation de ce rôle éducatif est émaillé d'histoires personnelles et détaillées « dont on se souviendra toujours ». Ces anecdotes sanctionnent parfois le manque d'expérience comme dans le cas de Joëlle, qui a payé une innocente franchise :

« Moi je m'en rappellerai toujours je crois 2^{ème} semaine d'école je me suis trompée en corrigeant. Puis je lui ai dit : « Excuse-moi j'avais tracé mais en fait c'était juste. » Puis il me dit : « c'est pas parce que vous êtes jeune et nouvelle que vous avez le droit de vous tromper ». Alors moi j'ai bondi sur ma chaise puis en fin de compte quand j'ai...après rencontré l'enseignante spécialisée puis qu'elle m'a donné plein d'exemples, expliqué j'ai bon...il a pas...il a vraiment pas réfléchi à ce qu'il me disait en fait. » **Joëlle**

3.1.3 Derrière les élèves : les parents

Une autre « découverte » des novices est celle du rôle des parents d'élèves. Les enseignants s'aperçoivent de l'existence de ces partenaires de l'éducation des enfants...

« Les parents ils jouent quand même un rôle important dans la vie de leurs élèves... de leurs enfants... qui sont nos élèves et parfois on oublie un petit peu qu'il y a les parents derrière... » **Noël**

Les relations avec les parents sont souvent jugées les plus difficiles :

« Voilà...oui, enfin, est-ce que c'est de l'inattention, est-ce que l'élève nous cherche, est-ce qu'il arrive pas à se gérer tout seul ? Est-ce qu'il se rend compte du comportement qu'il a ... ? Alors oui, j'ai eu un questionnement comme ça par rapport à l'un de mes élèves, et puis je crois que le plus difficile c'est pas forcément gérer selon l'élève en question, moi ça a pas été de le gérer le plus difficile, ça a été de l'amener aux parents. » **Eliane**

Car ces « partenaires » peuvent ne pas être... des partenaires. Un conflit avec un enfant est souvent issu d'un conflit avec une mère :

« La dernière fois que je l'ai rencontrée, j'ai voulu lui dire tout ce qui allait bien avec cet enfant, que je n'étais pas là pour rabaisser son fils ou c'est pas parce que je ne l'aimais pas ou quoi que ce soit, mais parce que j'avais envie que cela s'améliore et que j'étais sûre qu'elle faisait tout ce qu'elle pouvait et que ce n'était pas facile d'éduquer un enfant seule, avant d'aller dans le plus négatif. Et c'est vrai que ça a un petit peu amélioré mais en même temps, ben... elle mettait toujours la faute sur les autres et elle avait de la peine à remettre en question le comportement de son fils. Donc... même en essayant d'être empathique et tout ça, c'est difficile. Mais, j'essaie vraiment de ne pas m'énerver et de dire « J'ai dit ce que j'avais à dire et si quelqu'un ne veut pas entendre ce que j'ai à dire, et bien tant pis ! » » **Marylène**

Parfois, l'enseignant ressent comme une trahison le manque de soutien des parents lors d'un conflit avec leur enfant :

« J'ai eu aussi, ben il y a deux semaines, là, un enfant, ça m'a touché, parce que... qui m'a fait un bras d'honneur. J'ai une classe assez terrible, avec des enfants difficiles, alors là, on a envie de tout, voilà, je veux dire c'est triste parce que je me dis à leur âge, je comprends pas ce genre de, je pensais pas que c'était possible. Alors soit je pleurais, mais il ne faut pas, parce que des fois, je prends trop sur moi les choses, alors je l'ai sorti de la classe, mais je suis encore toujours sur les... sur le choc quoi, enfin, je comprends pas ce genre de geste, et puis, les parents derrière, ils sont même pas.... « oui, mais mon enfant, toutes les années, toutes les années qu'il a fait à l'école, il n'a jamais été apprécié des enseignants, donc nous pour eux c'est normal qu'il fasse ce geste » Donc c'est ça qui Après, comment voulez-vous que je sois crédible par rapport à l'enfant ? Si les parents, ils sont pas derrière moi. (...)

J'ai de la peine à oublier ce geste quand je le regarde, en fait, et c'est ça qui est difficile. Je devrais lui pardonner, mais j'arrive pas... » **Francine**

3.1.4 L'apprentissage de l'hétérogénéité

Un autre sentiment classique du novice en situation d'insertion dans un premier emploi, est le désarroi face à l'hétérogénéité des situations. Les systèmes de formation professionnelle tendent toujours à présenter les situations futures dans une relative unicité. Parce que c'est plus commode pédagogiquement, mais aussi parfois parce que l'on cherche à imposer une norme. Dans tous les métiers, le stage ou la partie pratique consistent au contraire à montrer la diversité ou l'hétérogénéité des situations réelles que le professionnel rencontrera et que les savoirs dits « formels » négligent. Cette situation n'a rien de spécifique aux métiers enseignants. C'est le cas des médecins (Becker 1961, Freidson 1970, 1984) ou des ingénieurs (Vinck et al., 1999). La nécessité de passer d'une vision « scientifique », concentrée sur les généralités, à une conception clinique, attentive aux singularités, conduit d'ailleurs presque toujours le jeune professionnel à adopter un point de vue quelque peu critique vis-à-vis de sa formation initiale.

« Je pense qu'il y a des choses que j'ai apprises que je retiens, mais que encore aujourd'hui je me pose des questions là autour : comment adapter, par rapport à la classe que j'ai, par rapport aux élèves que j'ai ? Parce que je pense que chaque élève a sa façon de fonctionner, chaque classe a sa dynamique, donc il faut réadapter. » **Antonio**

C'est une spécificité des professions qui « travaillent sur autrui » (Dubet, 2002) comme les médecins ou les enseignants. Le passage d'une vision scientifique à une vision clinique est une question de morale professionnelle.

« Les enfants... l'hétérogénéité dans la classe, de gérer, en fait, le fait qu'il y ait finalement une telle différence, et puis qu'au cours de l'année, peut-être ce qu'on se rend moins compte en stage, c'est que l'écart, il se creuse, il devient de plus en plus important, parce que les enfants en difficulté, souvent, ils sont aussi plus lents, puis les autres, ben ils avancent plus... enfin, ça va vite, (...) et puis, pour finir, on perd presque patience, et puis c'est pas juste, on se dit mince, j'ai presque perdu patience, et puis c'est pas juste vis-à-vis de l'enfant, et puis il a le droit d'en être là, et tout. » **Caroline**

La « morale scientifique » est souvent statistique. Elle se contente de résultats « en moyenne ». La « morale clinique » est plus singulariste et se préoccupe du sort de chaque « usager », « patient », ou « élève », etc.

« C'est que je veux trop, euh, que tout le monde réussisse, et puis, ben, il faut se rendre compte qu'il y en a qui ont plus de peine. Je me rends compte de ça, mais j'aimerais que... que ils aient tous bien compris, mais c'est vrai que voilà. C'est difficile. » **Francine**

La logique du « niveau » qui implique une comparabilité universelle des élèves « fabrique » en quelque sorte les difficultés et fait oublier le travail et les progrès réalisés.

« Mais justement, moi, ça m'a posé beaucoup de questions, hein. De comment gérer, euh, les élèves en difficulté. Surtout quand, en plus, on a une classe, euh, qui avance vite, et puis qui est... qui se situe quand même à un niveau, euh, vraiment élevé. Donc, du coup, l'écart, on a vraiment l'impression pour finir (...), enfin, que ceux qui ont des difficultés, ceux qui rencontrent vraiment des difficultés, ils sont vraiment en difficulté, alors qu'en réalité, c'est pas vrai. » **Caroline**

3.1.5 Les élèves : identité-classe, déficits et opacité

En définitive, la gestion serrée des apprentissages, la recherche d'un équilibre entre connaissance fine des élèves et respect des programmes conduit les enseignants à élaborer une catégorie pratique qui tend à dépasser le dilemme: cette nouvelle catégorie est ce que nous pourrions appeler « *l'identité-classe* ». Chaque groupe classe a ses spécificités, ses élèves en difficulté et son avance par rapport au programme. Les enseignants qui commencent à acquérir un peu d'expérience savent que cette sorte de « fiche mentale » de chaque classe est nécessaire pour appréhender leur travail :

«... déjà prendre contact avec les collègues, avant la fin de l'année scolaire précédente ... aussi bien discuter avec l'enseignant qui avait eu ma classe juste avant, bien discuter sur les élèves, sur leur ... ouais par rapport au programme, par rapport aux difficultés des élèves »
Christiane

L'identité classe est l'appréhension fine par l'enseignant de l'hétérogénéité d'une classe en rapport avec son avancée dans le programme. C'est une conception « dysfonctionnaliste » de l'hétérogénéité : en quoi l'hétérogénéité empêche-t-elle la « réalisation » du programme ? L'hétérogénéité n'est pas toujours conçue comme une richesse, mais plutôt comme un frein. C'est dire que le programme et les contenus fonctionnent comme une norme. Car ce qui frappe en définitive dans les descriptions de ces jeunes enseignants, c'est que les élèves n'y sont présents que sous la forme du dysfonctionnement.

« Là on a un élève qui...qui fonctionne vraiment pas comme les autres donc si on lui dit euh...A la piscine c'est arrivé euh... « Pousse tes jambes et tu fais la flèche dans l'eau ».

Il fait la flèche mais on lui a pas dit de lever la tête pour respirer donc il lèvera pas la tête.»

Joëlle

Les bons élèves n'ont pas d'histoire et les élèves « sujets » dans le récit des jeunes enseignants sont les élèves définis par des défauts « fonctionnels » comme les très fameux « troubles de l'attention » :

« J'en ai un ou deux qui ont des troubles de l'attention, qui ont même été diagnostiqués troubles de l'attention, ben il faut les reprendre souvent, on n'a pas encore la solution miracle, d'ailleurs je dois bientôt voir la psychologue qui s'occupe de l'un de ces enfants pour qu'elle me donne un peu des outils. Parce que à part de lui dire : « ouhou, tu te mets au travail, tu écoutes... ! » ben voilà, je peux le faire toutes les deux minutes, dès qu'il est pris par autre chose ben il part... » **Mélanie**

Ou le « surplus d'énergie » :

« Pas hyperactif, trouble de l'attention, c'est pas tout à fait la même chose, mais...justement, c'est un élève qui avait énormément de peine à gérer, bon il avait aussi en plus des tics, il avait énormément de peine à gérer ses tics, à gérer son ...son surplus d'énergie...il était pas hyperactif comme certains enfants... » **Eliane**

Autre maladie « scolairement définie », la dyslexie :

« J'ai deux enfants dyslexiques dans la classe, un qui n'arrive pas à apprendre à lire et la maîtresse de soutien lui fait faire ça, l'orthophoniste aussi et avec ça il commence à décrocher gentiment, ça marche. » **Manon**

Le divorce des parents est aussi vu à travers le prisme du « trouble du fonctionnement scolaire » : il pose des problèmes organisationnels, empêche d'avoir ses documents, ou ses affaires :

« Il y a 15, 20, 30 ans en arrière il y avait je pense beaucoup moins de familles éclatées et puis ça c'est difficile aussi pour les élèves hein, pour les enfants c'est pas toujours des situations faciles. Rien qu'au niveau administratif : oui, non j'ai pas ça, parce que j'étais chez mon père, pas chez ma mère. Oui mais je vais voir mon papa seulement la semaine donc ça je pourrai pas le faire, niveau organisation c'est pas toujours évident. » **Antonio**

Enfin, que ce soit par manque d'ouverture au monde...

« C'est une ouverture au monde, parce que les enfants sont vraiment dans leur milieu, dans leur bulle et ils connaissent rien, même pas la ville d'à côté, ils se représentent vraiment pas bien ce qui les entoure. » **Eliane**

Ou au contraire par une ouverture excessive, les élèves dont on parle ont toujours un manque :

« Les enfants ils ont tous une télé à la maison, ils ont tous un ordinateur, des jeux vidéo, ils ont tous ...ils ont d'autres occupations par rapport à celles qui étaient avant.

Tout ce qui est télé-réalité, tout ça, ils sont très là-dedans, on se demande quelles sont les valeurs, quels sont les messages qui passent là autour, est-ce que l'enfant qui a 8 ans, 9 ans, 10 ans croit qu'il y a pas besoin de travailler, mais qu'il suffit d'aller chanter à la télé pour être connu (...).

Quand un élève nous dit : moi l'école pff ça ne me sert à rien parce qu'après je serai rappeur professionnel (...) C'est amplifié maintenant à l'extérieur, puis qu'il y a beaucoup plus de pub, les enfants ils sont plus là dedans. » **Antonio**

Même les élèves « à haut potentiel » ou « surdoués » se définissent par l'échec :

« ...il était surdoué, enfin, il était un haut potentiel.

En plus, oui. Pis là, ben il était justement, ben c'est ce qu'on voit maintenant quoi, il est en échec scolaire. Il commençait à être en échec scolaire. Il descendait vraiment très rapidement. » **Caroline**

Les élèves sont aussi définis par leur opacité. Que se passe-t-il dans leur tête? Les mécanismes de l'apprentissage ne sont pas transparents. On ne voit pas le travail pédagogique accompli en temps réel :

« Chaque fois je me demande, après chaque leçon je me demande qu'est-ce qu'a appris un élève dans cette leçon ? (...)

On a l'impression que les élèves ont fait n'importe quoi puisqu'ils ont rien appris et on commence un petit peu à remettre en question ce qu'on a fait et puis le lendemain au contraire on a l'impression que ça joue et puis on est soulagé, mais c'est toujours un peu... »

Antonio

D'autant plus qu'il est difficile de se mettre à la place d'un élève qui a des difficultés si on n'en pas eues soi-même:

« Franchement, je crois que ça peut... moi, ça me fait vraiment du bien cette formation, pour les enfants qui... Surtout quand nous-même, ben on était... on était bons élèves, ben des fois, c'est vraiment difficile de se dire, « je comprends pas pourquoi il y a des difficultés, moi, je vois pas... » Voilà. Souvent, des enseignants qui ont eu que des difficultés, ben je discutais avec les maîtresses d'appui, elles disaient qu'elles avaient des difficultés en maths, ben c'était... ben elles arrivaient à comprendre pour expliquer aux élèves, ça se passait bien. Moi, là, je pense que j'ai... c'est moins facile, peut-être. » **Caroline**

3.1.6 Les savoirs et les lacunes

Mais si dans l'opposition classique élèves/programmes, les élèves sont vraiment le terme problématique, la maîtrise des savoirs disciplinaires n'est pas sans causer d'inquiétudes, étant donné la polyvalence exigée des enseignants de primaire:

« Avant que les élèves arrivent, je me réjouissais parce que c'était la première fois, mais dès qu'ils ont été là, ils me posaient des questions et je ne savais pas quoi leur répondre, je cherchais du matériel, je ne savais pas où cela se trouvait, c'était... la panique. » **Annick**

Car les lacunes créent en soi des situations d'urgence :

« ...Mais quand on a 22, 23 élèves, ils sont là hein, il faut leur répondre à ... répondre aux questions, on peut pas les mettre en ... écoute je te répondrai demain ou après-demain à ta, ton problème ! ». **Christiane**

Même si elles peuvent être parfois dissimulées...

« Parce que je fais encore beaucoup d'erreurs, mais les élèves ne se rendent pas compte, mais je me rends compte moi-même. » **Francine**

Certains domaines d'ailleurs posent plus de problèmes que d'autres comme les sciences...

« Mais, les sciences, je trouve que c'est un... enfin j'ai eu trois questions ce matin, où je leur ai dit je vais me renseigner mais je vais pas pouvoir vous répondre maintenant.» **Dominique**

... ou l'informatique...

« En fait, l'informatique je l'utilise depuis la HEP parce qu'il a fallu s'y mettre. Mais, je n'ai jamais été fan, j'arrive à faire certaines choses, mais... heu... j'ai beaucoup de lacunes quand même.» **Annick**

Mais étant donné aussi les différences de niveaux, il peut y avoir des lacunes méthodologiques, par exemple pour s'adapter aux tout-petits :

« J'avais choisi déjà la section des petits. Alors qu'on a même pas appris, justement, le... la lecture, euh, gestuelle, et puis là, je me rends compte que pour certains enfants, ben on est obligés de passer par là et puis n'ayant pas appris, ben, très vite, c'est pour moi maintenant de m'y mettre en tout cas en cours année, parce que moi, ben d'abord, j'ai des premières année, c'est vrai que j'en ai besoin. » **Manon**

Mais alors que les conceptions de certains enseignants consultés tendent à décrire leurs élèves essentiellement en termes de manques et de déficits, d'autres perçoivent la

présence de l'enfant différent comme un vecteur de progression personnelle.

« J'ai un élève handicapé en intégration plus ben deux trois élèves un peu particuliers donc...c'est vrai que ben ça a été deux ans très très riche parce que j'étais pas du tout préparée à ça donc on apprend sur le tas. » **Joëlle**

Rayou et Van Zanten (2004) relèvent également dans leur étude cette ambiguïté dans les conceptions de l'hétérogénéité. Les avis oscillent entre le désir de tirer profit de l'hétérogénéité de sa classe pour apporter sa contribution personnelle à une école conçue pour tous et la considération de l'hétérogénéité comme un frein à la poursuite de l'excellence scolaire. Quoi qu'il en soit, le mythe du « généraliste parfait » se trouve sérieusement mis à mal et ceci d'autant plus que la théorie dispensée en formation initiale ne répond pas souvent dans l'immédiat aux attentes du novice.

3.1.7 Evaluer : quelle est la norme ?

En définitive, la question du savoir reste bien une question de norme :

« Sur le...le suivi de l'élève. Quelles sont les attentes au niveau des différents degrés ? Qu'est-ce qu'on fait dans les différents degrés ? Qu'est-ce qu'on attend de l'élève au fil de sa scolarité ? » **Antonio**

Et comme on le voit dans l'extrait suivant, la norme ne renvoie pas à un universel mais au local. C'est notamment le regard des collègues qui participe de la construction de cette norme.

« Eh ben, comme là, maintenant, j'ai mon autre collègue qui est revenue... Mais avant qu'elle arrive : est-ce que j'ai fait ce qu'il fallait, est-ce que c'est normal qu'ils sachent lire comme ça ou pas ? » **Manon**

C'est l'évocation de la collègue qui met en question : va-t-elle trouver le niveau de la classe *normal* ? La rencontre entre ce savoir comme norme locale d'une part et les élèves, plutôt définis à partir des manquements à cette norme d'autre part, conduit à la problématique de l'évaluation. Celle-ci est perçue comme un facteur de stress, étant donné les enjeux sociaux qui en découlent :

« Parce que c'est vrai, maintenant, on a de plus en plus de classes très hétérogènes, avec les enfants en plus allophones, euh, ou les enfants, ben, on accepte de plus en plus qu'ils soient là où ils sont, donc, euh, de leur laisser leur vie, puis de viser fondamental. Ouais, je dis ça, j'ai pris conscience du fondamental, ce que on, on prend pas forcément conscience quand on est nette... souvent au-dessus, euh, alors bien au-dessus par rapport, parce qu'on se dit,

parce que tout le monde, j'entendais les enseignants de 4^e et de 6^e qui râlaient, « ah, mais les examens sont trop faciles », mais c'est parce qu'ils sont basés sur les fondamentaux, donc il y a beaucoup d'enfants qui sont en échec, qui seraient pas forcément en échec si on les jugeait sur des objectifs.» **Caroline**

Et ce stress ne peut que se réduire localement comme on le lit dans cette opposition entre ce qui a été appris en formation (*on nous a tellement mis en garde à l'école sur ce que l'on disait*) et ce que le novice est amené à faire sur le terrain (*mais là on apprend encore vraiment sur le moment*):

« Les carnets aussi, ça c'était aussi un moment assez...oui, quand il faut commencer d'évaluer les enfants, puis de mettre ce qu'on pense, puis ...on nous a tellement, justement, mis en garde à l'école sur ce qu'on disait – mais là on apprend encore vraiment sur le moment. » **Mélanie**

Derrière la norme locale se profilent des arrangements entre professionnels. Ainsi il est « normal » d'aider les enfants en difficulté lors des évaluations mais jusqu'à un certain niveau. Lorsque les enjeux sociaux se feront sentir, il faudra revenir à une certaine « neutralité » de l'évaluation :

« Il faut trouver le juste équilibre et ce n'est pas facile de dire et bien maintenant, il faut que je les lâche un tout petit peu, il faut qu'ils soient autonomes, qu'ils apprennent à apprendre seul, parce qu'ils comptent trop sur moi. Ils savent que je suis là pour les aider et maintenant c'est trop. Donc gentiment, on va les... pas les laisser tomber, ce n'est pas du tout ça, mais on va gentiment les responsabiliser, je dirais plutôt ça. Mais c'est en accord avec la MCDI (soutien pédagogique)... » **Sophie**

On voit bien que le stress des évaluations provient pour certains novices d'une inquiétude quant à l'injustice d'une détermination précoce des destins des élèves, alors que pour d'autres il peut au contraire provenir de la crainte de maintenir, par une indulgence jugée coupable, des élèves sur la « voie normale » :

« Et puis c'est vrai qu'au début j'avais tendance à être un peu trop ... comment dire... pas gentille, mais je n'arrive pas à trouver l'adjectif pour ces évaluations. Mais, j'avais un barème un peu trop haut, trop haut dans le sens pas trop sévère, des notes un peu poussées vers le haut, sans que je le veuille, mais c'était mon barème, mes exigences, des exercices un peu trop faciles, je crois. C'était vraiment je crois un peu trop facile par rapport à leurs capacités. Et ça je crois que je me remets en question... parce que comme on disait avant, ce n'est pas leur rendre service que de donner des magnifiques notes.» **Sophie**

3.2 Maîtriser, contrôler...

3.2.1 Gérer son temps de travail

Les enseignants néophytes éprouvent des difficultés à mettre un point final à leur journée. Après la classe, certains se jettent à corps perdu dans les corrections et dans la planification du lendemain ; d'autres se sentent tout simplement à l'aise dans leur nouveau métier propice aux discussions entre collègues. Comme dans la plupart des autres professions, on « apprend » au contact de ses pairs.

« (...) disons que je m'y sens bien (en classe) et puis généralement on discute beaucoup avec ma collègue d'en face qui a le même degré que moi, ça peut être de tout, ça peut être de nos cours – c'est un moment un peu de ...un moment de relâchement, et c'est pour ça qu'on prend du temps après, des petites choses, c'est vrai des fois je me demande pourquoi je suis restée aussi tard. Finalement c'est pas la préparation. » **Eliane**

Au fil de la première année, les novices tendent à améliorer leur analyse à priori des besoins réellement requis par une tâche, à réfréner leur activité impulsive. Bref, ils rationalisent leur travail.

« ... les photocopies, les planifications, les corrections etc. toute cette organisation qui fait que je pense, si elle est mal réfléchie on perd énormément de temps, et pis ce temps on peut le mettre au service d'autre chose, soit de soi-même pour des activités e... extrascolaires, soit au service des élèves. » **Noël**

Si la réflexion est coûteuse en temps, elle est utile car elle initie une autorégulation ad hoc de l'organisation de l'action enseignante: exploiter au mieux les opportunités présentes dans le contexte-classe (tutorat, entraide entre pairs), optimiser la qualité de la relation avec les élèves et analyser plus finement les erreurs des apprenants, ce qui contribue à laisser plus de disponibilité à l'enseignant pour réguler son investissement personnel lorsqu'il se trouve face à ses élèves en classe.

« J'ai évolué peut-être dans ma manière de me sentir à l'aise vis-à-vis de ma classe, de gérer mon temps de travail, de gérer mon contenu de travail avant de l'enseigner, de gérer ma matière avant de la présenter... » (...)

« Mais c'est vrai que le travail change : peut-être que je prends moins de temps dans la préparation, mais dans l'organisation générale, dans la planification pour la suite. Ça c'est toujours quelque chose d'important. » **Eliane**

Une activité réduite facilite l'adaptation progressive du nouveau professionnel aux

exigences du terrain. Du moment que le taux d'emploi octroie un salaire suffisant pour garantir une qualité de vie jugée décente, le partage de la conduite de classe avec un partenaire plus expérimenté en début de carrière offre un gain de temps considérable tant au niveau administratif qu'au niveau des rencontres avec les parents, niveaux qui sont du reste deux domaines peu approfondis durant les stages en formation initiale à la HEP faute de temps.

« Moi si je pouvais, je travaillerais qu'en collaboration, dans le sens où j'adore travailler avec les gens, c'est là où on apprend le plus. C'est de découvrir les méthodes des autres. Je trouve que plus on a d'idées, plus cela forme notre banque de ressources, il faut que l'on se crée une banque de données en quelque sorte et le fait d'échanger, de partager avec les autres ça nous aide, à faire plein de choses. » **Sophie**

« Justement ce qui était bien l'année passée, c'est qu'il y avait ma collègue. Donc elle prenait plus la parole que moi [durant les réunions de parents], je complétais un petit peu, je donnais aussi mon avis, parce que j'avais certaines branches, elle en avait d'autres, mais ça s'est bien passé » **Dominique**

Mais partager la conduite de sa classe n'est souhaité qu'au sein d'une relation jugée non-inquisitoriale. En effet, si l'on demande aux novices quels sont les éléments qui contribuent au développement de leurs compétences professionnelles (avec consigne de donner un score sur une échelle allant de 1 à 6) on constate, comme pour l'insertion subjective, une très nette dévalorisation de toutes les relations asymétriques dans lesquelles le novice se trouverait sous le regard d'un "supérieur" : que celui-ci soit un inspecteur, un directeur, un mentor ou un simple "enseignant expérimenté" et que la relation soit un enseignement en dyade, une supervision, une évaluation ou l'observation de sa pratique. Les éléments valorisés sont soit individuels (expérience acquise, réflexion personnelle) soit techniques (formation continue, ressources documentaire) soit relationnels mais à parité (échanges avec des collègues).

Tableau 3.1 : Quels éléments contribuent au développement de vos compétences professionnelles?

Quels éléments contribuent au développement de vos compétences professionnelles?	Moyenne	Ecart type
l'expérience acquise lors de votre pratique	5,6	0,7
les échanges avec des collègues	5,5	0,7
la réflexion personnelle sur votre pratique	5,2	1,0
les activités de formation continue	4,4	1,3
la fréquentation de centres de ressources documentaires (médiathèques)	4,3	1,3
la lecture d'ouvrages pédagogiques	3,9	1,3
l'enseignement en dyades avec un enseignant expérimenté	3,9	1,7
la supervision par un mentor ou un parrain (ou groupes d'analyse)	3,7	1,5
l'évaluation de votre enseignement par un directeur, un inspecteur, un collègue, etc.	3,7	1,5
l'observation de votre pratique par des enseignants expérimentés	3,5	1,5

3.2.2 Gérer sa classe... seul maître à bord!

Prendre de manière autonome les décisions qu'implique la conduite d'une classe confère un sentiment de liberté extrêmement motivant pour bon nombre de nouveaux professionnels, à condition toutefois de ne pas se laisser submerger par le flux des activités scolaires. Afin de se préserver d'un épuisement professionnel éventuel, d'aucuns ont recours à une sélection des tâches à réaliser... quitte à se laisser glisser sur un programme « minimal » ...

« J'ai tout fait pour avoir un rail jusqu'à la fin de l'année et puis beaucoup de sécurité quoi peut-être au détriment e... avec le recul maintenant je commence à me dire que c'était peut-être au détriment de certains élèves, qui avaient besoin d'autre chose ouais mais c'est vrai que la première année on est très fo... focalisé sur son nombril, on essaie vraiment de de faire pour que ça marche quoi ouais. » **Noël**

... alors que d'autres finissent par apprécier un temps de travail plus restreint que celui souhaité initialement...

« C'est aussi pour ça que je ferais pas un 100%, quand je suis ici, je me donne tellement à fond qu'après je rentre je suis lessivée quand je rentre au bout de deux jours et demi de travail. Ça j'arrive toujours pas à canaliser, je suis comme ça dans tout, donc de toute façon je donne toute l'énergie que j'ai et c'est quand j'en n'ai plus que ça se stoppe! » **Mélanie**

... ou se ressource hors des murs de l'école.

« J'avais l'impression que je faisais tellement de... je faisais ça, j'en avais marre. Une sorte de lassitude. Donc maintenant, comme je fais des choses à côté, je travaille beaucoup à midi, comme ça, le soir, je peux rentrer et je peux faire mes activités, qui ne sont pas forcément en lien avec l'école. » **Francine**

La perception de son efficacité personnelle s'inscrit prioritairement dans sa capacité à prendre des décisions de manière autodéterminée. Le défi pour le nouvel enseignant consiste effectivement à oser procéder à des choix sans en référer à autrui (tout en sachant cependant qu'une personne-conseil est toujours à disposition au besoin).

« On est maître, vraiment, maître, maîtresse à bord, puis on fait ce qu'on veut, c'est... même s'il y a le programme, on, chacun après est libre de réaliser et amener les choses comme il veut, et d'amener les choses de la façon dont il le veut. C'est cette liberté qui me plaît énormément. » **Manon**

Mais, la liberté a un prix : comme nous l'avons vu plus haut, plusieurs professionnels décrivent leur pratique quotidienne comme un excès de zèle permanent, (lié sans doute à l'angoisse du débutant) une source de stress et de tension qu'ils s'auto-infligent.

« (...) est-ce que je me complique trop la tâche, il y a peut-être aussi ça me connaissant, des fois on veut trop faire ... trop bien faire les choses et puis e.... voilà ça peut jamais être parfait du premier coup, des fois il y a un petit peu trop d'exigence vis-à-vis de moi-même. » **Christiane**

Et comme c'est aussi en enseignant que l'on peut exercer le meilleur contrôle sur son propre développement, plusieurs nouveaux enseignants désirent exercer plus intensément encore leur métier pour nourrir leur potentiel et s'appropriier les gestes pédagogiques fondamentaux.

« J'ai l'impression d'être un peu rouillée, au niveau de la profession, parce que j'ai l'impression de ne pas avoir assez travaillé cette année ou pas dans des branches qui m'ont permis et qui m'ont donné l'impression d'évoluer, enfin de rester au courant, de rester dans le coup, d'avoir toujours ces difficultés de gestion, de planifier le programme, de vérifier si les objectifs sont atteints, toute cette petite cuisine qu'il y a autour, simplement du fait d'être présente en classe et d'être avec les élèves quoi. » **Estelle**

Une fois de plus, on voit que le décorticage des programmes à « sec » avant de bien cerner le contexte-classe est perçu comme un mal nécessaire afin de construire des ancrages et des points de repère sécurisants, voire même parfois des garde-fous protecteurs, en essayant de ne pas perdre de vue la globalité des apprentissages inscrits dans le cursus

annuel ! L'art réside dans le fait de garder le cap tout en faisant preuve d'une extrême souplesse tant sur le plan de l'agencement des séquences didactiques que de celui de la progression des enfants.

« J'essaie du moins, de ne pas les oublier et de ne pas foncer avec mes objectifs, mon programme en tête, et puis d'aller à toute vapeur et d'oublier de regarder si les wagons suivent » **Estelle**

3.2.3 Le dilemme central : le programme ou les élèves ?

Affronter le programme annuel provoque un choc frontal inéluctable...

« C'était aussi l'angoisse ! (rit) parce qu'on a tout d'un coup ces programmes qui nous arrivent en pleine figure, il faut les gérer, les prévoir pour l'année quand même, même si tout est chamboulé en cours d'année. » **Eliane**

Deux tendances se dégagent des témoignages: se risquer à créer sa planification personnelle à partir des plans d'études ou se référer à un programme d'objectifs préétablis par autrui comme une série de balises sécurisantes mais externes.

« Donc, du côté des programmes ça s'est fait en douceur, parce que j'avais cette collaboration et puis...voilà. » **Eliane**

Mais, le programme fait figure d'épée de Damoclès pour bon nombre de néophytes qui craignent de ne pas parvenir à répondre aux attentes institutionnelles et parentales quand l'heure des comptes sera venue !

« Au début, on a tellement de soucis avec ces programmes, d'arriver au bout et tout ça parce qu'on... c'est la pression, euh, ouais purement administrative, quoi, c'est ça en fait... puis, puis de la part des parents, qui veulent que ça avance quand même et tout ça. » **Caroline**

Notons qu'il est plus confortable d'enseigner les éléments du programme pour lesquels on possède suffisamment de connaissances et d'affinités que ceux des disciplines présentant peu d'intérêt pour soi. « L'excellence » du généraliste à plein temps tend à se raréfier, chaque enseignant étant doté de ses propres domaines d'expertise!

« Ma foi on n'est pas des professionnels dans toutes les branches, mais c'est peut-être pour ça que des fois c'est un peu des branches qui me demandent plus de travail et plus d'énergie que des maths ou du français ou j'adore les maths – ça me coule de source, puis le français aussi donc... » **Mélanie**

Mais, le dilemme central qui traverse l'expérience de ces jeunes enseignant-e-s est celui de l'équilibre à trouver entre suivi des élèves et respect des programmes. Cette dichotomie classique, banale dans les controverses sur l'enseignement, n'en constitue pas moins une catégorie centrale de la pratique des jeunes enseignants :

« En se disant et bien le temps a passé, il y a x semaines qui sont passées, est-ce que véritablement, j'ai suivi mon programme ? Est-ce que j'ai atteint les objectifs que je devais atteindre ? Est-ce que j'ai consacré assez de temps aux élèves, est-ce que j'ai été assez disponible pour eux ou est-ce que j'étais pas tellement... la tête penchée sur mes objectifs et mon programme « Il faut que j'avance, il faut que j'avance... et puis tout compte fait, j'ai avancé toute seule... au lieu d'avancer avec les élèves. » **Estelle**

De par leur formation, les jeunes enseignant-e-s abordent leur métier d'un point de vue quelque peu militant : entre le programme et l'élève il faut résolument choisir le second :

« Et puis surtout, pas tout préparer pendant l'été, de faire en sorte qu'on soit psychorigide, après, quelque part, mais de faire avec la classe. Je dirais ça, parce que franchement que, juste avant de commencer, ils bossent tout l'été comme des fous, mais, pour rien finalement, parce que c'est la classe qui porte, quoi. C'est elle qui nous amène où ils ont besoin, hein, de toute façon. Plutôt de... ouais, de laisser vraiment s'imprégner, de s'imprégner de la classe, pour avancer avec eux. » **Caroline**

C'est une alternative de la morale pratique des jeunes enseignants : considérer les élèves comme des personnes, ou... se sentir un peu coupable...

« Ouais il y a m... j'aurais peut-être tendance encore à voir un petit peu trop l'élève en classe comme une euh... je... je caricature mais voir un petit peu trop encore l'élève comme une euh... en classe comme une machine entre guillemets e... qui... qui... qu'il faut qu'il faut faire fonctionner qu'il faut aider à bien fonctionner à bien faire fonctionner quoi et c'est clair que c'est pas du tout une vision correcte... » **Noël**

Mais la différence avec les débats classiques sur l'enseignement c'est qu'ici il ne s'agit pas d'une commodité rhétorique ou stylistique. En réalité, on ne peut pas choisir. C'est un vrai dilemme : l'un des termes n'a aucun sens sans l'autre...

« C'est beaucoup les élèves, la classe en elle-même en général qui me ... qui me fait dicter un peu mes choix par rapport à l'organisation je dirais, j'essaie de ... de me tenir au programme journalier, hebdomadaire, mais des fois, ça n'est pas possible. » **Christiane**

C'est en fait le temps qui est la denrée rare et qui doit donc être géré de la manière la plus stricte possible. Or, gérer, c'est choisir. Au quotidien, au terme d'une multitude de micro-décisions, il faut donc inévitablement apprendre à assumer des choix, dont on n'est pas très fier-e...

« Alors j'aime pas parce que je donne rarement de fiches mais là c'était vraiment pour occuper...(...) L'après-midi euh...on a dû terminer...on a terminé les...les cadeaux de la fête des mères en gros, réappris les poésies, les chansons donc c'était très...pas fait des...d'énormes apprentissages.» **Charlotte**

Ou alors, c'est le sentiment de frustration qui domine :

« Après, avec les enfants : ben aussi, de les écouter, des fois je suis un peu frustrée, puis de me dire, ben une matinée ça va très vite et des fois il y a tellement de choses à gérer puis bon, je vois un élève tout mal et j'ai pas assez de temps à lui donner, donc ça c'est des fois un peu frustrant. » **Mélanie**

Pour maintenir un contrôle permanent sur leur action en classe et accroître la pertinence des actes posés au fil de l'année scolaire, les novices procèdent à des auto-évaluations fréquentes, à des analyses régulières des erreurs.

« Je ne maîtrise pas tellement, là il faut que je me documente un peu pour mieux répondre aux questions des élèves car ils ont des tas de questions très poussées et je ne suis pas très sûre de mes réponses, quoi. » **Estelle**

« Des petites erreurs ben oui tout d'un coup « Oh mince la fiche était trop difficile ou ben j'aurais peut-être pas dû dire ça comme ça. » Puis voilà on rectifie, on fait autrement mais oser faire et puis euh...y'a rien qui est...qui est totalement faux. » **Joëlle**

Mais, ce qui est réalisé avec la classe durant l'année en cours ne sera pas forcément réitéré avec une autre cohorte.

« Si c'était à refaire je ferais de toute manière différemment, et ça c'est le plaisir dans ce métier c'est qu'on peut...ben oui on sait que c'est une année qui a été, qui a passé avec ces élèves, ben oui, on va jamais pouvoir refaire avec ces élèves – moi je regrette rien de ce que j'ai fait avec eux, mais c'est clair que quand je reprendrai ce degré, 4ème, y a des choses que je ferai différemment. C'est le plaisir de pouvoir à chaque fois se dire : ben ça je l'ai fait, mais maintenant je sais que je pourrais le faire comme ça, le plaisir de pouvoir réguler au fur et à mesure qu'on avance dans son enseignement. » **Eliane**

D'autres nuancent cette dimension « provisoire » de l'enseignement en songeant plutôt à réinvestir avec souplesse le bénéfice acquis par l'auto-analyse de l'expérience actuelle dans leur pratique professionnelle ultérieure ...

« Quelque chose passe moins bien dans une leçon, on va le changer ! Donc il y a beaucoup de petites choses, où je me dis ... tiens et bien ça je ne ferai plus comme ça. Il y a beaucoup de petites choses qui se mettent en place ou l'année prochaine, ou la prochaine fois que j'ai une classe, et bien directement je vais faire comme ça. » **Annick**

... en procédant à tous les réajustements nécessaires pour améliorer les conditions requises par l'apprentissage actuel des élèves...

« Il faut accepter que, ben non, les élèves, ça ne passe pas la même chose que ce qu'on s'était fait comme film dans la tête. Et puis, ben, on se remet en question, et puis on essaie peut-être d'aborder différemment la chose le lendemain. » **Caroline**

... ce qui renforce leur ressenti en matière d'auto-efficacité et d'autonomie !

« Ben je pense que j'apprends de mes erreurs, surtout ça (...) Je suis plus sûre de moi, je me sens plus à l'aise, j'ai moins besoin d'écrire la séquence comment cela va se passer, simplement les grandes lignes, cela suffit. » **Estelle**

Le développement des compétences de cette nouvelle génération de professionnels réflexifs est étroitement lié aux relations établies avec d'autres partenaires œuvrant au sein de l'institution scolaire.

3.3 Coopérer pour enrichir ses ressources personnelles

3.3.1 Réfléchir ensemble et échanger

Coopérer avec des collègues chevronnés ou des enseignants de soutien est un bon moyen pour obtenir des réponses immédiates aux problèmes du quotidien. Ces interactions sont d'autant plus importantes pour le novice qu'elles lui permettent de sceller les alliances dans son nouveau milieu. Ces échanges s'apparentent plus à un « coaching » spontané et informel qu'à la collaboration instituée que l'on retrouve dans le duo pédagogique typique et qui ne repose pas nécessairement sur des échanges librement choisis et consentis répondant aux véritables besoins du néophyte.

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

Il n'est pas rare que ces discussions informelles aboutissent à une compréhension plus fine des situations vécues en classe, à une analyse plus « méta » des enjeux impliqués dans les pratiques exercées au quotidien.

« Par contre en discutant avec d'autres enseignantes qui sont aussi dans la classe quelques périodes, ben la discussion fait qu'on...qu'on voit d'autres choses puis qu'on comprend mieux. Donc vraiment...ouais...évoluer dans le sens où je vois plus de choses ou je comprends mieux les choses. » **Joëlle**

« 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 e... ça je pense que c'est vraiment ce qui a aidé. » **Noël**

Le va-et-vient entre le résultat escompté et la réalité de la classe peut soutenir également cette réflexion par l'écriture de son propre journal de bord.

« Lorsque je termine un cours, je note deux trois deux trois ou deux trois points ... sur où j'en suis, les impressions que j'ai eu, rapidement sur mon cahier de préparation et puis à partir de là ... je m'aide des des documents à disposition, du genre fil rouge en maths ou conseils des autres instits ... voilà pour le français ou autre matière et puis j'essaie de de faire une planification .. s... de sur les feuilles de préparation un petit peu plus fine que ... que... que les les espèces de point de repère que j'ai que j'ai écrit. » **Noël**

Plusieurs enseignants se réunissent avec des pairs issus de la même volée HEP mais engagés dans d'autres écoles primaires pour analyser leur pratique dans un cadre plus formel. Après avoir construit des apprentissages dans le contexte de sa classe, le néo-professionnel passe par une phase de décontextualisation et par un retour réflexif, il peut envisager un transfert possible de son nouvel apprentissage avec des pairs comme témoins en se retrouvant lui-même dans des événements extraits du quotidien professionnel d'autrui et en identifiant des éléments typiques d'une compétence émergente. Ces analyses de pratique constituent une phase fondamentale dans le domaine du développement professionnel et le transfert aux yeux de nombreux chercheurs comme Crahay (2006), Zeitler (2003) ou Durant (2007) par exemple.

« L'analyse de pratique c'était génial, parce qu'on se retrouvait chaque fois et cela permettait d'échanger, de se rassurer sur certaines choses, de poser des questions, de dire « Ouf... je ne suis pas la seule à faire comme ça... », c'est rassurant. » **Sophie**

Contrecarrer l'avis généré au sein d'une équipe pédagogique, c'est risquer le non-conformisme avec toutes les conséquences qui en découlent...

« ... j'osais pas dire ou je disais « bon je laisse aller on fait comme elle dit » parce qu'on veut pas se mettre le monde à dos on veut...peut-être qu'on aurait raison tout compte fait mais on veut bien faire, on veut se faire apprécier donc y'a des moments où j'étais un peu frustrée quand même parce que j'aurais...j'aurais pas fait comme ça. Et puis...encore maintenant j'ai de la peine à... Collaborer avec d'autres collègues du bâtiment sans aucun souci. » **Joëlle**

Dans certains cercles scolaires, la coutume consiste à centraliser un stock de ressources didactiques dans un endroit précis pour le mettre à disposition de toute l'équipe pédagogique. De ce fait, les novices profitent de ces supports, les expérimentent, les « remodèlent » à leur image en quelque sorte !

« On travaille ensemble donc elles me proposent des choses ou bien je reconstruis, je reconstruis des évaluations, je reconstruis de moins en moins des exercices, mais ça peut arriver que j'aie besoin. » **Eliane**

« 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**

Généralement, le nouvel enseignant participe activement à la conception de ressources matérielles avec ses collègues, mais la liberté de pouvoir adapter le matériel collectif reste de mise ! Notons encore que les rôles sont réversibles !

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

L'impulsion essentielle réside dans le soutien collégial apporté au nouveau collègue lorsqu'il se sent « épaulé », « coaché ».

« C'est aussi pour ça que des fois j'ai des collègues qui disent mais pourquoi tu postules pas ailleurs pour avoir plus, puis moi je dis, pour le moment je suis super bien ici, on a des locaux magnifiques, on a une ambiance de collègue géniale, donc voilà, pour le moment j'ai pas envie de voir ailleurs » **Mélanie**

3.3.2 Partager des savoirs et des responsabilités en duo pédagogique

Pour plusieurs enseignants, le duo pédagogique représente un véritable creuset d'enrichissement professionnel fondé sur la résolution de problèmes authentiques surgis du contexte-classe. Si toutes les conditions requises pour mettre en place une collaboration optimale sont réunies, le développement des compétences se réalise alors par un modelage

instructif et évolutif en prévision d'un transfert ultérieur :

« J'ai beaucoup appris en observant ma collègue, en observant les supérieurs mais là c'est encore une compétence euh...je pense que ça vient avec le temps. » **Joëlle**

L'intérêt de travailler en duo réside essentiellement dans le partage de différentes tâches contraignantes liées à la classe. Il offre aussi l'opportunité de se répartir les domaines d'enseignement en fonction des centres d'intérêt de chaque partenaire, de partager et d'échanger ses savoirs expérientiels.

« Je chante très très faux alors j'étais bien contente que ma collègue prenne la musique. L'année prochaine faudra que je m'y mette. » **Joëlle**

Travailler en duo les premières années privilégie incontestablement le partage des responsabilités tout en s'appuyant sur une épaule solide... mais au détriment parfois de son épanouissement personnel ! De certains propos se dégage le désir de se détacher progressivement d'une personne de référence (titulaire de classe, collègue du duo pédagogique) :

« Au début je me suis beaucoup référée à elle et après petit à petit j'ai pu me détachée et prendre des libertés et puis réussir de jongler en disant « Non ça ne joue pas ou ça ça joue... allez je vais faire comme ça ou je vais tout changer » Mais, ça c'était au fur et à mesure dans l'année » **Estelle**

Il est possible parfois de se sentir dépendant en quelque sorte du regard du collègue qui accueillera ses élèves l'année prochaine, d'imaginer que les performances des apprenants seront estimées comme le fruit de sa propre efficacité personnelle. Il en va de sa réputation !

« En même temps il va arriver chez le prof qui va dire : « oh mais tu sais pas tes lib...tes livrets. Qu'est-ce que t'as fait ? » » **Joëlle**

La différence d'âge entre deux partenaires d'un duo est ressentie tantôt comme un avantage dans le sens où il est rassurant de travailler avec une personne d'expérience, tantôt comme un désavantage, la personne plus âgée étouffant en quelque sorte le nouveau professionnel.

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

avec, elle elle a ses habitudes depuis toujours que ben l'année passé je regardais puis cette année j'ai voulu imposer un petit peu ma...mes façons de faire. » **Joëlle**

Des échanges lacunaires et une rétention d'informations péjorent la qualité de vie au sein de la classe. Transparence et clarté de la communication au sein du partenariat constituent la cheville ouvrière du développement professionnel de chaque partenaire.

« Il oublie qu'il a une collègue, qu'il doit lui transmettre des informations, la tenir au courant et l'intégrer pleinement à ... que c'est un duo et que je ne suis pas une remplaçante ponctuelle deux ou trois fois sur l'année ; ça c'est difficile. » **Estelle**

Un besoin essentiel d'être reconnu en tant que professionnel accompli par l'« alter ego » se dégage des témoignages de la majorité des personnes travaillant à mi-temps avec un partenaire chevronné.

« Moi j'aimerais qu'on accueille les élèves ensemble pour qu'ils sentent qu'on ait une unité, et que cela va être la même chose avec les deux. » **Estelle**

Les anciens maîtres de stage, les formateurs praticiens et dans quelques cas isolés, l'inspecteur ou le doyen primaire sont retenus comme des ressources indispensables aux dénouements de situations complexes.

« Puis si vraiment ça suffit pas, là on fait intervenir le directeur mais...mais c'est dans des cas vraiment lourds où on a besoin de l'homme qui (rire)... » **Joëlle**

On constate donc que dès les premiers pas dans la pratique, le « nouveau » se dote d'un bagage expérientiel teinté aux couleurs locales et l'impact du réseau professionnel et institutionnel est loin d'être anodin dans l'évolution des compétences de cette nouvelle cohorte de diplômés.

3.4 En définitive, quand l'idéal se conjugue à la pratique...

L'intérêt de ces constats sur l'évolution des pratiques professionnelles tient au fait que les débuts dans le métier sont le moment où la philosophie devient pratique. Nous avons vu que les problèmes posés au nouvel enseignant peuvent être organisationnels (dans quels enjeux de distribution de classes se trouve plongé le novice ?) ou narcissiques (quelle sera sa perception de son auto-efficacité lorsqu'il transmettra sa classe à son futur collègue?), voire

pédagogiques (comment trouver des équivalences entre savoirs homogènes et hétérogénéité des élèves ?) et même sociaux (comment négocier les enjeux de l'évaluation et donc de l'orientation future des élèves ?). Mais tous ces enjeux ne sont pas vécus comme des thèmes de débats philosophiques. Ils se traduisent assez ordinairement en gestion de la classe et du temps. Une classe c'est d'abord une alternance de moments individuels et de moments collectifs :

« Travailler en travail de groupe, comment gérer correctement un travail de groupe en maths. C'est toujours quelque chose de difficile je trouve, parce que, selon la situation, à quel moment il faut reprendre la situation en groupe classe, à quel moment dire stop, maintenant on relance, etc. » **Eliane**

La gestion des interactions entre élèves peut elle aussi se révéler délicate :

« En 6^{ème}, ils ont déjà vu pas mal de choses, il y a toujours des choses qu'ils ont déjà vues, donc c'est des leçons qui se passent souvent de manière collective dans un premier temps, avec le tableau noir, peut-être avec des exercices plus de manière orale et je fais participer les élèves, j'essaie de les faire interagir de manière orale dans un premier temps. C'est assez difficile avec eux hein, ils ont de la peine à s'écouter, ils ont de la peine à interagir. J'ai pas dit encore, mais c'est une classe avec pas mal de problèmes de discipline. » **Antonio**

D'autant plus que ces interactions révèlent parfois de fortes différences entre élèves. Mais, l'hétérogénéité n'est pas qu'un problème philosophique (faut-il aligner tous les élèves sur les mêmes programmes ?) ou social (faut-il préparer les élèves en difficulté à l'élimination ou faut-il les « surévaluer ?).

« Il y a un groupe d'élèves qui va être super rapide qu'est-ce que je fais ? Il y a un groupe d'élèves qui va... qui va avoir de grosses difficultés, qui s'en sortira pas sans que je vienne, sans que j'intervienne... » **Noël**

C'est aussi tout simplement un problème lié à la capacité individuelle d'adaptation en classe, autrement dit: comment ajuster son attitude d'enseignant pour résoudre les problèmes issus du quotidien professionnel en prenant en compte tous les besoins requis par les apprentissages des élèves de la classe en exploitant au mieux les ressources présentes dans son système scolaire.

3.5 Bibliographie

Becker, H. et alii. (1961). *Boys in white, Student culture in medical school*, University of Chicago Press

Crahay, M. (2006). « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation ». *Revue française de pédagogie*, 154 (janvier-février-mars 06), 97-110

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*, Paris : Seuil

Durant, M. (2007). « Situations de l'action, dispositions à agir et trajectoires de l'activité chez des enseignants débutants et des formateurs de terrain ». *Revue des HEP de la Suisse Romande et du Tessin*, 6 (2007), 83-98

Freidson, E. (1984). *La profession médicale*. Paris : Payot (éd. originale 1970)

Rayou, P. & van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard

Vinck, D. (dir.) (1999). *Ingénieurs au quotidien. Ethnographie de l'activité de conception et d'innovation*. Presses Universitaires de Grenoble

Zeitler, A. (2003). « Emergence de typées et construction signifiante pour l'action chez un enseignant débutant ». *Recherche et Formation*, 42/2003, 51-62