

Le choc de la pratique chez les enseignants débutants : Quelle place pour la réflexivité ?

*Christelle DEVOS et Léopold PAQUAY
GIRSEF, UCL-Université de Louvain*

Cet ouvrage explore l'hypothèse d'une résistance des étudiants en formation initiale face aux dispositifs visant à développer une attitude réflexive sur leur pratique (p.ex. analyses collectives ou individuelles de pratiques, écriture sur l'action, mémoire professionnel, portfolio, etc.). Les étudiants ne semblent pas toujours percevoir l'utilité de ce genre de dispositifs, exigeants en termes de temps et d'investissement et qui ne permettent pas toujours de répondre à leurs difficultés dans l'immédiat. Ils se montrent alors avides de techniques, de savoir-faire, et de recettes pouvant directement leur servir dans l'action, et affichent parfois des comportements d'opposition face aux activités visant le développement de leur réflexivité. Ce faisant, ils risquent de passer à côté d'outils qui leur permettraient d'améliorer, d'ajuster et de développer leur pratique sur le long terme. Ils risquent de se limiter à la reproduction d'outils existants et de manquer de ressources face à des problèmes et situations nouvelles auxquels les techniques apprises ne peuvent apporter de réponse. Un enjeu central de la formation initiale est donc de comprendre comment favoriser l'intérêt et l'implication des étudiants dans ce type d'activités.

Nous avons souhaité, dans ce chapitre, élargir ce questionnement à la période d'entrée en fonction des enseignants débutants, c'est-à-dire au moment où l'enseignant débutant est seul face à sa classe et responsable de celle-ci sur le long terme (p.ex. Huberman, 1989 ; Ria, 2009 ; Ubaldi, 2006). A ce moment, le choc de la confrontation à la réalité prend une nouvelle ampleur. Souvent en effet, lors des stages accompagnés, les futurs enseignants ont déjà ressenti ce que divers auteurs ont qualifié de « choc de la réalité » particulièrement dans le cadre de stages dans des milieux socio-économiquement défavorisés ou dans l'enseignement spécialisé. Les futurs enseignants ont déjà vécu une première confrontation, parfois douloureuse, entre leurs attentes et leurs représentations du métier d'enseignant et la réalité de la classe à laquelle ils étaient confrontés. Cependant, même si plusieurs expériences de terrain ont été réalisées durant les stages accompagnés, l'entrée en fonction en tant que responsable d'une classe entraîne son lot de déstabilisations, de mises à l'épreuve, de questionnements et de remises en questions (Veenman, 1984).

Ce texte se propose donc d'analyser plus en profondeur les phénomènes en jeu lors de la période d'insertion professionnelle des enseignants débutants, d'analyser l'influence de cette crise sur la pratique professionnelle du débutant, et de poser la question de la place de la pratique réflexive dans ce processus et la manière dont celle-ci peut être favorisée par l'environnement de travail. Quelle est l'attitude des débutants face à la pratique réflexive ? Comment celle-ci trouve-t-elle sa place dans cette période

cruciale, souvent qualifiée de « période de survie » ? Comment l'environnement de travail peut-il l'encourager ? C'est à ces questions que ce chapitre tentera d'apporter des éléments de réponse.

1. Le choc de la réalité

De nombreux auteurs font état d'un « choc de la réalité » et d'un état de crise lorsque les enseignants débutants entrent en fonction (p.ex. Sembel, Léonard, Teruel, Gesson, 2008 ; Veenman, 1984). En quoi consiste exactement ce choc et quels en sont les effets sur les novices ? C'est ce que nous allons développer dans cette section.

L'insertion professionnelle peut être définie comme « une expérience de vie au travail qui implique un processus d'adaptation et d'évolution chez le nouvel enseignant et qui se produit lors des débuts dans la profession. » (Martineau et Vallerand, 2005). Il s'agit donc d'une période d'adaptation, plus précisément de « passage » (Gagné, 1993). Un passage du statut d'enseigné à celui d'enseignant. Selon Baillauquès (1999, p.25), « le nouveau praticien est dans un entre-deux. Il passe entre deux lieux, de l'établissement de formation à celui d'exercice, du milieu d'origine au nouveau, inconnu, d'un côté de la classe à cet autre opposé, (...) derrière le bureau ou contre le tableau ».

Or, alors que peu d'expériences dans la vie ont un impact aussi important que celles des premières années d'enseignement (MacDonald, 1999), ce passage est caractérisé par une série de difficultés (Veenman, 1984 ; Chaliès & Durand, 2000 ; Griffith, 1999 ; McCormack, 1997), dont certaines sont propres au système enseignant. En effet, dès le premier jour, l'enseignant débutant est amené à assumer des responsabilités identiques à celles d'un enseignant expérimenté, contrairement à la majorité des professionnels des autres secteurs (Hétu, 1999). De plus, le novice se retrouve souvent dans les écoles et les classes particulièrement difficiles dont les enseignants expérimentés ne veulent plus (Lamarre, 2003) ; il est engagé de manière souvent précipitée, et doit, contrairement aux enseignants expérimentés, préparer l'ensemble de ses leçons. En outre, le débutant sera souvent amené à multiplier les contrats temporaires et donc les changements d'établissement et de milieu (Baillauquès et Breuse, 1993), et à assumer des tâches qui ne sont pas toujours en lien avec ses propres compétences. Enfin, cette adaptation se fait souvent sur fond d'un plus ou moins grand sentiment d'isolement et de sentiment de manque de soutien de la part des collègues et de la direction (Bonneton, 2002 ; Baillauquès et Breuse, 1993).

Or, malgré des conditions difficiles, les attentes envers les enseignants débutants sont les mêmes que celles qui pèsent sur les enseignants expérimentés. Halford¹ dans Hensley (2002, p.3)² surnomme ainsi l'éducation : « *the profession that eats its young* », ou la profession qui mange ou dévore ses jeunes.

Par ailleurs, d'autres auteurs soulignent également l'influence des lacunes éventuelles de la formation initiale et l'écart entre le travail imaginé et le travail réel

¹ Cité dans Ndoreraho et Martineau (2006).

² Cité dans Ndoreraho et Martineau (2006).

(p.ex. Maulini, 2008 ; Sembel, Léonard, Teruel, Gesson, 2008). Baillauquès souligne par exemple le décalage qu'il existe entre les représentations de l'enseignement chez les futurs enseignants et la prise de conscience de la complexité de celui-ci lorsqu'ils arrivent sur le terrain. C'est en effet à ce moment-là que les novices se rendent compte de toute la complexité du métier, qu'ils n'avaient probablement jamais perçue lorsqu'ils étaient eux-mêmes élèves, et seulement entraperçue durant leurs stages en formation initiale (Lenoir & Pastré, 2008 ; Bucheton, 2009). L'enseignant découvre alors que « le métier n'est pas facile, que le savoir disciplinaire ne suffit pas pour s'en sortir. Pas davantage ne suffiront, quels que soient le degré, la matière ou le lieu d'exercice, la revendication d'une pédagogie attentive, ni l'ouverture à la psychologie, ou bien le culte de la relation, ni la maîtrise des connaissances didactiques » (Baillauquès, 1999, p. 29). A ce moment-là également, il prend conscience des influences externes qui s'exercent sur l'élève et sur lesquelles il n'a pas de prise (p.ex. milieu familial, culture). « L'activité dénonce alors les impasses de la simplicité... et les portes qui s'ouvrent, les voies qui se dessinent, ont cela d'inquiétant que la réalité se gonfle d'imprévus, d'intrusions ou de vide, de *nexus* inquiétants. Surcharge. Fatigue. Sentiment d'immersion. Instabilité » (Baillauquès, 1999, p. 29). Notons ici que le décalage existant entre les attentes des débutants et la réalité peut trouver sa source à la fois dans le chef des futurs enseignants et à la fois dans ce qui leur est inculqué en formation initiale. Les débutants peuvent personnellement nourrir des attentes peu réalistes par rapport à la réalité du terrain, mais ces attentes peuvent également être encouragées ou modérées par la formation initiale. Une formation réaliste, qui prépare les futurs enseignants au travail réel auquel ils seront confrontés diminuera probablement l'ampleur du choc de la réalité.

Cela rend donc le travail de l'enseignant particulier et complexe. Intégrant leurs recherches dans une approche d'anthropologie cognitive située, Ria, Sève, Durand, Bertone (2004) identifient *trois expériences typiques* éprouvées de manière récurrente par les enseignants débutants. Selon les auteurs, ces expériences « se distinguent respectivement par leur caractère indéterminé et anxiogène, contradictoire, et exploratoire. » (p.6). *Premièrement*, ces auteurs observent que les débutants ont des difficultés à anticiper le scénario possible de leur leçon, ce qui est source d'anxiété. Ils craignent que leur action ou celle de leurs élèves fasse obstacle à leur projet (ce qui renvoie selon les auteurs à la conviction qu'une leçon est réussie lorsque son plan se réalise). Selon les auteurs, ces difficultés à appréhender le futur et à anticiper l'agissement des élèves sont liées principalement à leur manque de connaissances professionnelles et de procédures pédagogiques efficaces, et à l'absence de routines pour interpréter les événements en classe. *Deuxièmement*, les auteurs observent que les débutants font fréquemment l'expérience de préoccupations concurrentielles et d'émotions contradictoires, par exemple, s'occuper d'un seul élève et garder le groupe en mains, et éprouver à la fois de l'agacement et de la satisfaction. *Troisièmement*, les auteurs soulignent que « l'expérience des enseignants débutants est exploratoire dans la mesure où elle est source de constructions de connaissances dans l'action et d'évaluation de leur pertinence immédiate pour agir en classe » (p.12).

Ne disposant que de peu d'expérience et devant soudainement assumer les mêmes tâches et responsabilités qu'un enseignant expérimenté, dans des conditions parfois difficiles (classes difficiles, contrats temporaires, etc.), l'enseignant débutant éprouvera souvent des difficultés à exercer son métier. De plus, face au manque de compassion,

d'intérêt ou de soutien dont feront parfois preuve ses collègues (ce qui lui donnera l'impression d'être le seul à éprouver ces difficultés et le poussera à attribuer celles-ci à un manque de capacité de sa part), et aux attentes irréalistes qu'ils pouvaient avoir à l'égard de ses premiers mois en tant qu'enseignant, les difficultés rencontrées entraîneront rapidement un vif sentiment subjectif d'échec et de détresse.

L'enseignant se trouvant dans ces conditions risque alors de vivre une crise plus ou moins profonde, caractérisée par Baillauquès (1999) par des mots forts tels qu'un sentiment de défaite, d'immersion, de désordre, d'impuissance, d'inadaptation, d'insuffisance, de malaise profond, d'angoisse du futur, et de tension vive entre sens des responsabilités et angoisse/culpabilité. Exposé de plein fouet aux difficultés, identifié à sa profession, car principal instrument de la réalisation de celle-ci, il voit s'effondrer sa confiance en sa capacité à être enseignant et du même coup son estime de lui-même globale. Comme le dit bien Veenman (1984), cité dans Nault (1999), "il n'y a rien de plus nocif pour l'estime de soi d'un enseignant débutant qu'une classe mal gérée". Les difficultés relatives au métier sont alors susceptibles de se transformer en questionnement et en crise identitaire. A-t-on fait le bon choix ? Est-on fait pour être enseignant ? Comment s'être trompé à ce point sur ses compétences ? (Baillauquès, 1999).

Face à ces questionnements, bon nombre de ces nouveaux enseignants quitteront la profession. Une étude de Vanderberghe (1999) menée en Communauté française de Belgique montre que 41 % des enseignants ont quitté la profession dans les 5 premières années. De la même manière, aux États-Unis, 15 % des enseignants quittent la profession durant ou après la première année et 50 % d'entre eux abandonnent la profession enseignante dans les six premières années d'exercice (Weva, 1999). Au Canada, on observe que 15 % des nouveaux enseignants quittent la profession après 1 an contre 6 % dans les autres secteurs d'emploi (Walker, 1992). Ce phénomène de « désertion » du métier est international : dans la plupart des pays de l'OCDE, une des priorités cruciales est de retenir les enseignants de qualité dans l'enseignement (OCDE, 2005, pp.189-233). Plusieurs auteurs font d'ailleurs le constat inquiétant que ce sont les enseignants le plus compétents et les plus qualifiés qui sont les plus susceptibles de quitter la profession (Weva, 1999).

D'autres novices, heureusement, surmonteront la crise et resteront dans la profession. Les auteurs qui ont conceptualisé les débuts de carrière en termes de stades (Fuller, 1969 ; Katz, 1972 ; Huberman, 1989 ; Nault, 1999) suggèrent en effet qu'après les phases d'euphorie à l'entrée en fonction et de choc de la réalité/survie, arrive une phase plus positive. Nault (1999) parle par exemple de phase de « consolidation des acquis », tandis que Huberman (1989) parle de « phase de stabilisation ».

Ces constats permettent donc d'un peu mieux comprendre la situation particulière dans laquelle se trouvent les enseignants débutants, et les facteurs susceptibles d'engendrer un sentiment de détresse chez eux. Mais en quoi, plus précisément, cette période de crise affecte-t-elle l'activité professionnelle des débutants ? En quoi modifie-t-elle les représentations qu'ont les enseignants du métier et de leurs pratiques pédagogiques ?

2. Représentations et pratiques professionnelles durant la phase de survie

D'un point de vue professionnel, quel est l'impact de cette crise vécue par les enseignants débutants sur leurs comportements et leurs représentations en termes de pédagogie ? Comment réagissent les débutants à cette crise en termes de pratiques pédagogiques et de pratiques professionnelles ? De quelle manière leurs représentations du métier et de ce que représente un bon enseignant sont-elles influencées par cette période de crise ? Quelle est la place de la pratique réflexive au cours de cette phase de la carrière ? C'est à ces questions que tentera de répondre cette partie.

Dans un premier temps, nous nous intéresserons au type de pratiques pédagogiques valorisées et utilisées par les enseignants débutants. Dans une étude que nous avons menée en Communauté française de Belgique, nous avons investigué l'évolution des représentations des participants quant à ce qui constitue les pratiques pédagogiques les plus importantes à leurs yeux. Nous constaterons un « retour »³ à des pédagogies plus traditionnelles, et ces résultats seront mis en perspective avec les travaux de Saujat (2004, 2005). Dans un second temps, nous rapporterons les résultats d'une autre étude dans laquelle nous nous sommes intéressés à l'évolution des représentations des participants quant à ce qui constitue un bon enseignant. Nous verrons que l'apprentissage par la pratique occupe une grande partie de leurs préoccupations. Enfin, nous poserons la question de la place de la pratique réflexive dans cette période tourmentée de l'insertion professionnelle et suggérerons, sur base d'une autre étude encore et de travaux antérieurs, qu'elle se maintient dans les préoccupations et dans la pratique des enseignants débutants.

2.1 Méthodes pédagogiques traditionnelles et valorisation de l'apprentissage par la pratique

2.1.1 *Une pratique pédagogique plus traditionnelle*

Une étude que nous avons menée en février 2008 en Communauté française de Belgique nous a permis d'évaluer l'évolution des représentations relatives à ce qui constituait les pratiques pédagogiques considérées comme les plus efficaces par les enseignants débutants.

Il s'agit d'une étude quantitative menée auprès de 185 enseignants débutants, c'est-à-dire possédant moins de trois ans de métier (Devos et collègues, 2008). Ces enseignants ont reçu un questionnaire, en mains propres ou par e-mail, composé de différentes sections. D'une part, nous souhaitions évaluer le bien-être des débutants. Pour cela, nous avons évalué leur bien-être émotionnel, leur confiance en leur capacité à être

³ Notons que le terme « retour » employé ici ne relève pas d'un jugement de valeur relatif à ce type de pédagogie, mais plutôt d'une allusion temporelle, étant donné que les méthodes traditionnelles ont précédé aux méthodes actives, et qu'elles constituent les méthodes auxquelles les débutants ont été confrontés au cours de leur période scolaire.

un bon enseignant, et leur implication dans la fonction. D'autre part, nous avons mesuré différentes dimensions susceptibles d'influencer ce bien-être : l'écart entre les attentes qu'ils avaient nourries à la sortie de la formation initiale et la réalité à laquelle ils étaient confrontés sur le terrain, et la qualité du soutien offert par leur environnement de travail (information reçue, entretiens avec le directeur d'établissement, accompagnement par un enseignant expérimenté (mentorat), etc.). Nous ne développerons dans ce chapitre que les sections du questionnaire qui nous intéressent en regard des questions posées.

Il s'agissait d'un questionnaire quantitatif auto-rapporté, c'est-à-dire que les participants étaient invités à marquer leur degré d'accord sur une échelle de 1 à 5 sur des affirmations qui leur étaient proposées, telle par exemple « J'ai confiance en ma capacité à être un bon enseignant » (1 = Pas du tout d'accord, 5 = Tout à fait d'accord). L'avantage de l'approche quantitative est qu'elle permet de poser les mêmes questions à un nombre important de personnes – 185 dans cette étude-ci. Non seulement un tel échantillon, de par son étendue, est-il davantage représentatif de la population visée ; mais un nombre de données permet des traitements statistiques élaborés. La principale limite de cette approche est cependant qu'elle ne permet pas de saisir toutes les nuances et les dynamiques en jeu des situations investiguées. Elle offre donc un constat d'une situation à un moment donné, et est à mettre en perspective avec un cadre théorique et avec des investigations qualitatives afin de mieux comprendre le résultat observé.

Une section du questionnaire utilisé dans cette étude nous apporte des éléments d'informations sur *l'évolution des représentations relatives aux méthodes pédagogiques privilégiées entre la fin de la formation initiale et la période d'insertion professionnelle*. En effet, une partie du questionnaire invitait les enseignants novices à évaluer la valeur qu'ils accordaient à deux types de méthodes pédagogiques ; les méthodes pédagogiques traditionnelles, les méthodes pédagogiques actives. Plus précisément, pour chaque item, les participants devaient indiquer dans quelle mesure ils estimaient cette pratique pertinente (1) à la sortie de la formation initiale (mesure rétrospective), et (2) actuellement.

Ces deux orientations pédagogiques étaient basées sur la distinction que propose Tardif (1998) entre le « paradigme d'enseignement » et le « paradigme d'apprentissage ». Selon le 1^{er} paradigme, « l'apprentissage est fondamentalement un processus d'accumulation d'informations qui, après une certaine fréquence de pratique et un certain degré de maîtrise, deviennent des connaissances pouvant être associées à d'autres connaissances et donnant lieu, éventuellement, à des compétences » (Tardif, 1998, p.37). Ce paradigme favorise le morcellement et la transmission des connaissances, les démarches de mémorisation et d'exercitation répétées, la progression de la simplicité à la complexité, les activités individuelles, et la restitution des connaissances. L'enseignant est considéré comme l'expert qui sélectionne, organise et transmet son savoir. A l'inverse, le paradigme d'apprentissage donne la priorité au développement des compétences. Tardif conçoit les compétences comme « des savoir-faire complexes qui mobilisent des connaissances et exigent leur intégration et leur négociation dans l'action » (1998, p.36). Ce paradigme insiste donc sur le caractère complexe, transférable et mobilisable des connaissances à acquérir. Il favorise l'apprentissage à partir de situations réelles et complexes (recherches, projets, situations-problèmes), l'autonomie de l'élève, et l'explicitation des démarches cognitives utilisées par les enfants. Le rôle de l'enseignant est de susciter le questionnement des élèves et les déséquilibres cognitifs, et

de les accompagner dans leurs démarches de résolution en leur apportant l'aide nécessaire dont ils ont besoin au moment opportun. L'enfant, lui, occupe la place centrale du processus d'apprentissage. Il est perçu comme un être actif, constructeur à part entière de son apprentissage, celui-ci étant favorisé par l'interaction qu'il entretiendra avec ses pairs et l'enseignant.

Pour les besoins de cette étude, même si nous sommes tout à fait conscients que la réalité ne peut se réduire à ces catégories extrêmes, nous avons fait le choix d'opposer ces deux types de pédagogies qu'afin de rendre plus claires l'investigation et l'interprétation quantitative des résultats.

Plus précisément, dans cette étude, les participants étaient amenés à évaluer leur degré d'accord sur une échelle de 1 à 5 avec des propositions telles que « A la sortie de la Haute Ecole (Actuellement), je pensais (pense) que les élèves devaient (doivent) mémoriser une matière plusieurs fois pour l'intégrer », ou « A la sortie de la Haute Ecole (Actuellement), je pensais (pense) les élèves devaient (doivent) tâtonner pour apprendre ». Il s'agit donc ici d'une perspective rétrospective, où l'on demande aux débutants de se souvenir de ce qu'ils pensaient à la fin de leur formation initiale, et de comparer cela à leur opinion actuelle. Bien que cette méthode comprenne certaines limites (p.ex. subjectivité du souvenir), il ne semble pas que ces limites constituent un frein important à l'information que nous désirons obtenir (l'écart des représentations entre la fin de la formation initiale et l'insertion professionnelle) ; même si l'écart rapporté est quelque peu différent de l'écart qui aurait été obtenu si l'on avait pris deux mesures à deux moments distincts, il est également intéressant de prendre en considération la manière dont les débutants se représentent actuellement cet écart.

Les résultats de cette étude suggèrent une nette augmentation de la valeur accordée aux méthodes traditionnelles entre la fin de la formation initiale et la période d'insertion professionnelle, ainsi qu'une nette diminution de l'importance accordée aux méthodes actives⁴. Les enseignants débutants favorisent donc davantage après quelques mois de pratique les pédagogies plus traditionnelles qui prônent un enseignement plus transmissif et basé sur des activités individuelles et l'exercisation. A l'inverse, les pédagogies actives, correspondant au paradigme d'apprentissage de Tardif (1998), centrées sur l'apprenant et favorisant l'autonomie de celui-ci dans son apprentissage, perdent de leur attrait après quelques mois de pratique.

Les résultats de notre étude peuvent être mis en rapport avec ceux de Saujat. En effet, cet auteur constate également un « retour » à des pédagogies plus traditionnelles, accompagné de nombreux gestes visant à « tenir la classe » (p.ex. Saujat, 2004, 2005). Face aux difficultés provisoires qu'ils éprouvent à gérer des situations complexes, les débutants mettent davantage en œuvre des pratiques visant à « tenir la classe » que des pratiques visant à « faire la classe » (Saujat, 2004). Qu'est-ce à dire ? « Faire la classe » renvoie à l'idée de mettre les élèves au travail, d'organiser le travail des élèves en disposant les conditions de l'étude nécessaires à l'appropriation des savoirs solaires. Plus précisément, « faire la classe » est une activité qui mobilise des gestes professionnels assurant simultanément cohésion du groupe et cohérence des acquisitions

⁴ Les analyses statistiques montrent une augmentation de .36 pour les pédagogies traditionnelles ($t = 6,53$, $p = .000$) et une diminution de .39 pour les méthodes actives ($t = -6,72$, $p = .000$)

(Amigues, Faïta et Saujat, 2004). Il s'agit en effet pour le professeur de mobiliser des gestes professionnels permettant d'initier, de maintenir et de réguler l'activité du collectif de travail que constitue le groupe-classe, afin de permettre à chaque élève d'apprendre grâce au travail de tous » (Saujat, à paraître). De manière complémentaire, les pratiques visant à « *tenir la classe* » renvoient aux pratiques permettant de contrôler l'activité du groupe indépendamment de l'activité d'apprentissage (p.ex. contrôler les entrées et sorties des élèves, les déplacements, les comportements, les prises de paroles, la mise et maintien au travail des élèves, etc.).

Saujat observe chez les enseignants débutants une forte occurrence de ces micro-techniques de gestion de classe, témoignage d'un processus visant à « surcompenser »⁵ le handicap ressenti par le novice à ce niveau. Selon l'auteur, cela procure à l'enseignant débutant un cadre qui lui permet d'accomplir les tâches nécessaires pour « faire la classe ». La ritualisation du cadre a une fonction contraignante, mais également structurante et sécurisante. Il permet la construction de repères qui permettent de contenir l'excitation, l'agressivité et l'angoisse liées à la mise en groupe. Il rend possible l'apprentissage des élèves, mais également l'apprentissage de l'enseignant en créant un espace protégé qui fonctionne comme une zone de « développement potentiel » (Clot, 1995). L'auteur suggère que les enseignants débutants qui ne parviennent pas à assurer ce cadre s'exposent à une « chute de leur pouvoir d'agir générant perte d'efficacité et souffrance », surtout dans les classes difficiles.

Par ailleurs, de manière concomitante à la hausse de la fréquence des comportements de structuration des comportements, l'auteur observe un retour des débutants à des pédagogies plus traditionnelles. En favorisant ces pratiques, les débutants font donc un choix qui augmente leur efficacité et leur efficience. Ils s'« économisent » pour pouvoir poursuivre leur activité dans la durée (Saujat, 2005). Notons également que cela va dans le sens d'apprentissages sociaux : le conflit de centration porte sur les urgences de gestion de la classe et pas sur le résultat des apprentissages qui n'apparaît que plus tard dans la carrière.

Cependant, cette tendance est susceptible d'entraîner une forte frustration au niveau du sens de leur activité. La « victoire opératoire » qui leur permet de tenir leur classe peut en effet être accompagnée d'un sentiment de défaite psychologique du point de vue de leur activité. Les débutants sont satisfaits de contrôler leur classe, mais rapportent des tensions entre ce qu'ils sont amenés à faire pour cela, et l'enseignement qu'ils voudraient mettre en place, souvent caractérisé par plus de souplesse, plus de créativité, plus d'activité cognitive des élèves, etc. Saujat suggère dès lors que, petit à petit, les débutants réintègrent des pratiques pédagogiques innovantes à leur pratique plus traditionnelle, leur permettant ainsi d'allier progressivement efficience et sens.

L'étude rapportée ci-dessus sur la valeur accordée aux pédagogies traditionnelles *versus* actives, ainsi que les travaux de Saujat (2004, 2005), suggèrent donc une tendance des enseignants débutants à retourner à des pratiques pédagogiques plus directes, traditionnelles, et ancrées dans un cadre disciplinaire strict. Ces travaux peuvent être également mis en relation avec Huberman (1989) et d'autres chercheurs qui ont bien montré que le sentiment de maîtrise (« le rythme de croisière ») s'installe après environ

⁵ Expression de Vygotski (1994) utilisée par Saujat (2004).

trois ans d'immersion, moment auquel change justement (et peut-être pas par hasard) le regard des enseignants sur leur formation initiale.

2.1.2. Valorisation de l'apprentissage par la pratique

De manière corollaire à ce retour à un enseignement plus traditionnel, nous pouvons observer une propension des novices à privilégier et valoriser l'action et l'apprentissage par la pratique.

Dans une autre section de l'étude menée en 2008 auprès d'enseignants débutants et présentée dans la section précédente, nous nous sommes intéressés à l'évolution des représentations relatives aux conceptions du « bon enseignant ». Quelles qualités les débutants considèrent-ils comme fondamentales à la fin de la formation initiale et maintenant (au moment de l'application du questionnaire) ? Différents items étaient proposés aux participants en référence à la typologie des modèles de professionnalité proposée par Paquay (2001). Ils couvraient les six modèles de professionnalité relatifs à la formation et au métier d'enseignant : le *maitre instruit*, qui est orienté vers la maîtrise et la transmission de savoirs, le *technicien*, orienté vers la maîtrise des savoir-faire techniques, l'*artisan*, qui apprend les ficelles du métier par compagnonnage sur le terrain, le *praticien réflexif*, qui construit ses savoirs par une réflexion régulière sur sa propre action, l'*acteur social*, qui considère son rôle d'enseignant dans sa dimension sociétale et s'engage dans des projets collectifs visant à améliorer son environnement et l'*enseignant « personne »* qui donne priorité à la qualité de la relation éducative et au développement de soi.

Pour chaque item, il était demandé aux novices d'évaluer sur une échelle de 1 à 5 dans quelle mesure ils considéraient cette caractéristique comme fondamentale pour un enseignant (a) au moment de leur sortie de la formation initiale, (b) actuellement, c'est-à-dire après quelques mois de pratique professionnelle. Par exemple, « A la sortie de la Haute Ecole, je pensais qu'une qualité fondamentale pour un enseignant était d'entrer facilement en relation avec les élèves » (vs. « Actuellement, je pense qu'une qualité fondamentale pour un enseignant est d'entrer facilement en relation avec les élèves ») (modèle *Personne*), « A la sortie de la Haute Ecole, je pensais qu'une qualité fondamentale pour un enseignant était de s'engager dans des projets collectifs » (modèle *Acteur social*). Cela nous a donc permis de cerner le degré d'évolution de ces représentations entre la fin de la formation initiale et les débuts dans le métier. Il est à noter que ces différents modèles ne sont pas considérés comme mutuellement exclusifs, mais comme complémentaires. Etant donné qu'ils sont présentés les uns après les autres et que chaque affirmation peut obtenir une appréciation de 1 à 5, plusieurs modèles peuvent être considérés comme peu ou très importants.

Les résultats montrent une augmentation significative de la valeur accordée au modèle *Personne* et au modèle *Artisan*. Les enseignants débutants estiment donc, davantage qu'à la sortie de la formation initiale, que des caractéristiques essentielles pour un enseignant sont, d'une part, de mettre l'accent sur les relations interpersonnelles et la communication et de bien se connaître soi-même, et d'autre part, de posséder des savoirs pratiques, des routines et des automatismes permettant de s'adapter à diverses situations. Par contre, on observe une diminution significative de l'importance accordée au modèle

de l'Acteur social. Les participants à l'étude estiment moins qu'à la sortie de la formation initiale qu'il est essentiel pour un enseignant de s'engager dans des projets collectifs, de faire vivre la démocratie en classe, d'aider les jeunes à s'insérer dans la société, etc. Enfin, en ce qui concerne le praticien réflexif, nous n'observons pas de différence entre les deux mesures. Il n'y a donc pas d'évolution de l'importance accordée à cette attitude.

Ces résultats font sens par rapport à la situation des enseignants débutants et à la littérature sur le sujet. On peut considérer qu'il y a couplage de l'acteur et de la situation (Theureau, Clot, Durand, etc.) ce qui explique ces changements *in situ*⁶. Projetés dans l'urgence face à des élèves parfois difficiles pour une période plus longue que ce qu'ils ont connu jusque-là, les enseignants novices doivent survivre en classe face aux élèves. Ils doivent entrer en relation avec eux, les mettre de leur côté, et gérer le groupe en direct au quotidien. Ils doivent assurer cela dans l'urgence, dans des journées fatigantes émotionnellement et physiquement, organisées dans un timing très serré entre les heures de cours, les heures de préparation et le temps nécessaire à la récupération. Conscients de leur peu d'expérience, de leurs limites et de leurs lacunes en termes de routines de gestion de classe, ils valorisent donc particulièrement ces qualités d'enseignant Artisan et Personne. Par ailleurs, le déclin des préoccupations relatives à l'acteur social peut s'expliquer par le fait que cette dimension constitue probablement moins une urgence à laquelle ils doivent répondre en priorité, mais peut-être également par un effet de socialisation et d'imitation des pratiques en vigueur dans l'établissement où atterrit le débutant (Etienne, 2000 ; Etienne et Lerouge, 1997 ; Nault, 1999). En ce qui concerne le praticien réflexif, nous n'observons pas de différence entre les deux mesures. Il n'y a donc pas d'évolution de l'importance accordée à cette attitude. Nous reviendrons sur ce dernier résultat dans la section suivante.

Cette étude suggère donc que les enseignants débutants ont tendance à accroître leur intérêt pour les modèles relatifs à l'action et aux relations, leur permettant de faire face aux exigences de première ligne auxquelles ils sont confrontés.

Les résultats de cette étude rejoignent ceux d'une étude de Baillauquès (1999) sur la demande et le besoin de formation de futurs enseignants et d'enseignants débutants. Elle écrit : « Quand on débute, 'on a bien autre chose à faire que de penser à aller en formation' : voilà ce que nous disent les débutants. Nous pouvons les comprendre, le système pourrait bien exploser qui subirait par formation forcée des changements supplémentaires à ceux qui sont vécus, déjà forts et déstabilisants. Saturation de nouveauté. Il faut bloquer, resserrer quelque temps le système posé pour que les choses en lui, nouvelles et difficiles, se mettent en place. La formation ainsi conçue est bien perturbation pour le sujet. Elle est apport d'informations multiples et difficiles à gérer. » (p. 35). Des travaux de Ria nuancent ce propos, en ce qu'ils mentionnent que les enseignants débutants témoignent d'un certain rejet de la formation et des formateurs,

⁶ Il est intéressant de noter que des résultats similaires apparaissent en cours de formation initiale au moment des stages. Ainsi, nous avons pu constater, dans deux établissements différents, que les étudiants de 2^e année en haute école pédagogique valorisaient davantage le modèle « artisan » et dévalorisaient le modèle « acteur social » après un stage de 15 jours à l'école primaire (A. Bachelard & M. Blondeau, Mémoire de Master en sciences de l'éducation, Fopa, UCL, 2006). Tout se passe comme si la confrontation à la réalité mettait en question les conceptions du métier et de la formation au métier, et ce, non pas seulement lors de l'insertion professionnelle, mais également en cours de formation initiale.

mais se montrent davantage ouverts aux chercheurs et aux autoconfrontations pour poursuivre leur développement professionnel.

En résumé, les deux sections précédentes suggèrent que les débutants optent davantage pour des pratiques pédagogiques traditionnelles plutôt que pour des méthodes actives, et qu'ils valorisent fortement l'engagement dans l'action et l'apprentissage par la pratique plutôt que par la formation formelle.

Cependant, il nous semble important de nuancer ce constat. La difficulté inhérente à la situation dans laquelle se trouvent les débutants, la charge de travail qu'ils doivent assumer, les exigences qui reposent sur eux, le manque de temps pour y satisfaire pourrait faire craindre que ces enseignants renoncent à ce qu'ils ont appris en formation initiale, par exemple les méthodes pédagogiques innovantes et la pratique réflexive. On pourrait en effet craindre que, pris par le feu de l'action, croulant sous les difficultés, devant tenir un rythme exigeant, constatant parfois l'inefficacité de dispositifs savamment pensés, ils retournent uniquement à ce qu'ils ont connu eux-mêmes en tant qu'élève, c'est-à-dire des méthodes traditionnelles, et ne prennent plus le temps de réfléchir aux difficultés qu'ils rencontrent. Est-ce le cas ? Les enseignants débutants gardent-ils un certain recul par rapport à leur pratique ou sont-ils submergés par le rythme et les exigences du quotidien ? Valorisent-ils encore des pratiques réflexives ou les rejettent-ils en bloc suite aux difficultés rencontrées et à la liberté qui est désormais la leur de les adopter ou non ? Nous allons tenter, dans la section suivante, d'apporter quelques éléments de réponse à ces questions.

2.2. La posture réflexive en toile de fond ?

En ce qui concerne la pratique réflexive, bien qu'il peut sembler intuitivement que les étudiants dévalorisent ou s'opposent parfois à la pratique réflexive, une étude que nous avons menée nous permet de suggérer que les débutants saisissent petit à petit au cours de la formation l'importance de la posture réflexive, et que l'entraînement à celle-ci continue d'avoir des effets au-delà de la formation initiale.

Nous avons pu observer cela dans une étude similaire à celle présentée plus haut dans le texte, mais menée un an auparavant (Devos et collègues, 2007). Cette étude est par ailleurs longitudinale, car elle est composée de deux temps de mesure distincts (le premier à la fin de la formation initiale, et le second après quelques mois d'entrée en fonction).

Le premier volet de l'étude, réalisé en fin de formation initiale auprès de 349 futurs enseignants, montre qu'ils évaluent à 4 sur une échelle de 1 à 5 l'utilité des différents dispositifs réflexifs qui leur ont été proposés. Plus précisément, ils considèrent comme très utile d'être amenés à faire des liens entre leurs stages et des notions théoriques, d'analyser leurs pratiques avec d'autres étudiants, de justifier le contenu et la planification des leçons, et de tenir un journal de bord lors des stages (moyenne de 4 ou plus sur l'échelle d'utilité). Viennent ensuite le fait d'analyser ses pratiques par écrit (moyenne de 3,6) et le fait d'être filmé lors d'une séance d'enseignement réelle ou fictive

(moyenne de 3,2). Notons que cette dernière pratique correspond à celle que les étudiants considèrent comme la moins fréquemment rencontrée⁷.

Lors du second volet de l'étude, les participants mentionnés ci-dessus ont été recontactés après quelques mois d'insertion professionnelle afin de répondre à un second questionnaire. Soixante-cinq d'entre eux l'ont complété. Les résultats de ce second questionnaire montrent que les participants déclarent encore adopter des comportements réflexifs dans une mesure assez importante. Plus précisément, les enseignants débutants rapportent analyser en profondeur les difficultés qu'ils rencontrent afin de pouvoir les résoudre (4), essayer de comprendre ce qui provoque les émotions qu'ils ressentent au quotidien (3,8), et analyser non seulement les faits, mais également le sens de ce qui a été fait (3,4). Très peu d'entre eux trouvent inutile d'être à même de justifier le contenu et les méthodes de toutes leurs leçons (2,3). Par contre, assez peu d'entre eux rapportent avoir une idée précise des formations qu'ils désirent suivre (2,7) et garder des traces écrites de leurs réflexions à propos du vécu de la journée (2,3).

Il semble donc que la pratique réflexive garde une place non négligeable dans les préoccupations et la pratique de ces enseignants débutants.

Par ailleurs, revenons aux résultats de l'étude que nous avons menée en 2008 et qui a été présentée dans la section précédente. Lorsque nous nous sommes intéressés à l'évolution des représentations relatives à ce qui constitue un « bon enseignant » pour les participants, nous avons observé qu'il n'y avait pas de modification quant à l'importance de l'aspect « praticien réflexif » entre les deux moments ciblés par l'analyse (la fin de la formation initiale et l'entrée en fonction). Nous n'observons donc pas de recul de l'importance accordée à cet aspect, ce qui signifie que les débutants ne dévalorisent pas cet aspect après quelques mois de pratique.

Enfin, nous avons vu ci-dessus que Saujat suggère dans ses travaux que, pour survivre lors des débuts dans l'enseignement, les novices sont amenés à revenir à une pédagogie plus traditionnelle ancrée dans un cadre disciplinaire strict. Or, il semble que ce retour à une pratique plus transmissive entraîne un certain malaise chez les novices. Les novices interviewés par Saujat témoignent d'une forte tension entre l'enseignant qu'ils voudraient devenir et les méthodes qu'ils utilisent actuellement. Ils ont besoin de passer par ce type de pratique pour survivre à la période dite de « survie », mais aspirent à ne pas s'y limiter. Ce désir se concrétise dans un assouplissement progressif et une incorporation par petites touches de dispositifs innovants permettant de favoriser à la fois un cadre strict et une créativité élargie dans la construction des dispositifs. Cela témoigne donc également d'une distance des débutants par rapport à leur pratique. Ils sont conscients de laisser temporairement certaines choses intéressantes de côté, et désireux d'y revenir plus tard. Soucieux de survivre, ils doivent s'adapter à la situation et adopter des pratiques efficaces pour ne pas se laisser dépasser. Cependant, ils ont le recul nécessaire pour se regarder faire, comparer cette activité avec ce à quoi ils aspirent, afin de progressivement évoluer vers cet enseignement qu'ils considèrent comme plus épanouissant.

⁷ En terme de fréquence de confrontation à ces pratiques lors de la formation initiale, nous observons ensuite, par ordre croissant, être filmé lors d'une séance d'enseignement (1,6), l'analyse de leurs pratiques avec d'autres étudiants (3,3), les liens entre la théorie et la pratique et la justification des préparations (3,7), l'analyse des pratiques par écrit (4) et le fait de tenir un journal de bord en stage (4).

En résumé, ces résultats viennent donc nuancer l'impression que l'on pourrait avoir que les débutants rejettent sans autre forme de procès ce qu'ils ont appris en formation initiale, c'est-à-dire les pédagogies actives et la pratique réflexive, pour se jeter tête baissée dans l'action et appliquer ce qu'ils ont eux-mêmes connu comme méthodes d'enseignement en tant qu'étudiants. *Il n'y a pas de rejet de la pratique réflexive*. Les débutants resteraient réflexifs, ce qui les pousserait à s'engager dans des pratiques plus traditionnelles par souci de survie, mais tout en étant conscient que cet état est transitoire et qu'ils aspirent à autre chose, vers lequel ils avancent progressivement. Par ailleurs, cela fait ressortir l'idée que cette centration sur la gestion de classe est une phase qui est progressivement traversée, puis dépassée, par le débutant, qui pourra alors centrer son attention sur d'autres aspects de l'enseignement, tels que l'activité cognitive des élèves et leur apprentissage réel.

Suite à ces observations, nous pouvons terminer par nous demander quel rôle l'environnement de travail immédiat de l'enseignant débutant peut jouer pour favoriser le maintien d'une posture réflexive chez le débutant. Comment peut-il encourager le novice à lever le nez du guidon et à poursuivre sa réflexion personnelle en vue de favoriser son épanouissement professionnel ? Quel impact l'encouragement à la réflexivité peut-il avoir sur le bien-être du débutant ?

3. Le mentorat comme aide à la réflexivité

De manière générale, l'environnement de travail dans lequel se trouve le débutant joue un rôle déterminant dans la qualité de son insertion professionnelle.

D'une part, des aménagements organisationnels peuvent être envisagés afin d'alléger la charge de travail qui repose sur les épaules du débutant (p.ex. diminution du nombre total d'heures à donner, aménagement de l'horaire, diminution de l'ampleur des tâches connexes, priorité aux classes plus faciles, etc.). Cela réduit la charge de travail et donc de stress du débutant, et lui laisse davantage de temps pour, au-delà de survivre, se développer et se perfectionner.

D'autre part, différentes formules d'accompagnement, discutées dans de nombreux travaux peuvent être mises en place, par exemple, des groupes de pairs, des entretiens de fonctionnement avec la direction, un accompagnement par un enseignant expérimenté (mentorat), etc.

Une section de l'étude que nous avons menée en 2008 (cfr. présentation de l'étude ci-dessus) avait comme objectif d'étudier, dans la lignée des travaux de Richter et collègues (p.ex. Richter, Kunter, Klusmann, Lüdkte, & Baumert, 2009), l'effet du *mentorat* sur le bien-être des débutants qui bénéficiaient d'un tel accompagnement. Plus précisément, nous avons identifié, parmi les participants à cette étude, ceux qui avaient bénéficié d'un accompagnement par un enseignant expérimenté, pratique considérée dans cette étude comme du mentorat informel. Soixante participants ont répondu par l'affirmative. Une section du questionnaire invitait ensuite ces participants à évaluer la qualité de la relation d'accompagnement dont ils avaient bénéficié ; nous avons analysé la corrélation entre la qualité de la relation et le bien-être des débutants en termes de bien-être émotionnel, de sentiment d'efficacité personnelle et d'implication dans leur fonction. Plus précisément, trois sous-dimensions du mentorat, basées sur les fonctions du mentor

définies par Houde (1995), ont été retenues : les débutants étaient amenés à évaluer le degré auquel (1) ils partageaient avec leur mentor une relation emprunte de confiance et de respect, (2) le mentor leur donnait un feedback constructif et (3) le mentor les encourageait à adopter une posture réflexive pour résoudre leurs difficultés.

Les analyses descriptives réalisées sur les données recueillies suggèrent que le mentor encourage les débutants à adopter une posture réflexive autant qu'il leur donne un feedback constructif sur leur pratique (ces items ont obtenu des moyennes de 3.7 et 3.9 respectivement sur une échelle de 1 à 5). La fonction personnelle, qui porte sur la qualité de la relation entre les deux protagonistes et, elle, légèrement supérieure (4.3). Les mentors semblent donc attentifs à développer une relation basée sur la confiance, le respect et la bonne entente des partenaires. Cela rejoint les observations de Gervais (1999), à qui les mentors rapportent que « il paraît d'abord essentiel d'avoir des 'atomes crochus au départ' et de développer une relation d'amitié avec la personne qu'on accompagne. Cette relation en est une de respect mutuel et de confiance » (p.124).⁸

Par ailleurs, les analyses de corrélation réalisées dans le cadre de cette recherche montrent une corrélation positive entre le degré auquel le mentor encourage la posture réflexive du débutant et le sentiment d'efficacité personnelle : plus le mentor favorise l'élaboration d'une réflexion du débutant sur sa pratique, plus celui-ci rapporte un sentiment d'efficacité personnelle élevé. Cette relation est également présente pour la qualité du feedback reçu, mais pas pour la qualité de la relation, ce qui suggère que la relation est un élément probablement nécessaire à l'existence d'un cadre favorable, mais que les effets sur la confiance en soi du débutant sont surtout liés au travail réflexif et rétroactif mené avec le débutant.

Ces considérations suggèrent donc qu'au-delà du risque d'imitation et de conformisation, le mentorat peut constituer une aide réelle à la réflexivité et que celle-ci a un impact bénéfique sur l'enseignant débutant, principalement sur son sentiment d'efficacité personnelle relatif aux tâches pédagogiques.

Pour favoriser cette dimension, il importe, comme le soulignent de nombreux auteurs (p.ex. Garant, Lavoie, Hensler et Bauchesne, 1999), de choisir et de former les mentors. Les mentors gagneront en effet à être choisis en fonction de leur motivation à assumer cette tâche, de leur capacité à réfléchir sur leurs propres pratiques et de verbaliser celles-ci, et d'arriver à amener le novice à adopter une posture réflexive. Perrenoud dans cet ouvrage souligne par ailleurs l'intérêt d'être accompagné par un enseignant qui ne s'érige pas en enseignant modèle, mais qui partage avec le débutant ses doutes et ses incertitudes.

Ces résultats témoignent donc du rôle essentiel que peut jouer l'environnement de travail (p.ex. accompagnement par des collègues plus expérimentés) sur le bien-être des enseignants débutants. Ces ressources sont donc des pistes intéressantes à exploiter, et à enrichir par la sensibilisation des acteurs à l'importance d'encourager les novices à adopter une posture réflexive sur leur action.

⁸ Sur les évolutions récentes du tutorat, on notera l'article à paraître dans la RFP de Moussay, Étienne et Méard qui montrent des évolutions vers une pratique plus collective, vers des études plus longitudinales et vers une nouvelle forme plus proche de l'intervention-recherche que du recueil d'opinions émises par les acteurs.

4. Conclusion

Cet ouvrage pose la question d'une éventuelle résistance des étudiants aux activités visant à favoriser la pratique réflexive lors de la formation initiale. Or, cette question se pose également de manière pertinente lors de l'insertion professionnelle des enseignants débutants. En effet, au moment de cette période difficile (en témoignent les termes utilisés pour la définir, tels que « période de survie » ou « choc de la réalité »), le risque est réel que les débutants délaissent leur posture réflexive progressivement construite en formation initiale au profit d'une imitation des modèles existants dans leur établissement et d'une utilisation automatique de trucs et ficelles fournis par leurs collègues expérimentés, et abandonnent ensuite définitivement cette réflexion sur eux-mêmes.

En effet, l'entrée en fonction est caractérisée par la confrontation brutale à des responsabilités et à une charge de travail importantes et éprouvantes. Les enseignants se retrouvent donc fréquemment en situation de réelle survie. En réponse à cela, nos recherches et différents travaux antérieurs témoignent de changements dans les représentations, les priorités et les pratiques professionnelles des débutants. On observe par exemple un retour à des pédagogies plus traditionnelles et l'octroi d'une attention particulière à la gestion du comportement des élèves en classe via l'établissement d'un cadre strict. Par ailleurs, les débutants rapportent un accroissement de la valorisation de l'action et de l'apprentissage par la pratique.

Cependant, malgré cette tendance qui pourrait donner l'impression que le bagage acquis en formation initiale risque de disparaître avec une rapidité inversement proportionnelle au temps qu'il a fallu pour le construire en formation initiale, certains travaux font penser que cette possibilité est à nuancer. En effet, lorsque, dans les études que nous avons menées, les débutants sont interrogés sur la fréquence de pratiques associées à la posture réflexive, ils rapportent encore s'adonner fréquemment à ces activités. Nous n'observons en tout cas pas de rejet de ces pratiques, ni en fin de formation initiale, ni lors des débuts dans l'enseignement. Par ailleurs, Saujat observe également chez les enseignants débutants une prise de recul importante par rapport à leur pratique. Ils sont conscients d'adopter des méthodes pédagogiques plus traditionnelles et d'instaurer un cadre très strict, et conscients également que cela entraîne une certaine chez eux frustration étant donné que cela s'écarte de l'enseignant qu'ils aspirent à devenir et vers lequel ils tentent de progressivement d'évoluer. Ces constats encouragent donc à penser que le recul réflexif est toujours présent chez les débutants, et qu'il est possible que les enseignants acquièrent petit à petit au cours de la formation initiale certaines « dispositions stables », ou autrement dit une réelle « posture réflexive ».

La réflexivité semble donc être toujours présente, comme une toile de fond. A certains moments, les enseignants débutants prennent probablement le temps de s'arrêter et de réfléchir sur leur pratique, ce qui est susceptible de les inciter à favoriser les pratiques traditionnelles et le cadre strict en classe, le temps d'être capable de « tenir la classe ». A d'autres moments, pris dans l'urgence de la situation, ils n'ont probablement pas le temps de s'arrêter pour faire le point, et demandent alors à bénéficier de l'expérience des anciens sous forme de « trucs et ficelles » rapides et directement applicables. Cependant, cette mise de côté temporaire dans la pratique ne semble pas témoigner d'une diminution de l'intérêt pour ces pratiques réflexives.

Enfin, pour revenir à la relation qu'entretiennent les étudiants en formation initiale face à la pratique réflexive, nous pouvons observer certaines différences et certaines similitudes avec les enseignants débutants. Les motivations à s'opposer ou à discréditer la pratique réflexive semblent appartenir à des registres quelque peu différents. En effet, le désintérêt des étudiants pour la pratique réflexive peut provenir d'un sentiment d'inutilité de celle-ci pour leur pratique professionnelle, ou de manque de matériel que pour pouvoir réfléchir efficacement à leur pratique, ce qui renforce leur avidité de conseils experts. Bien que ce sentiment d'inutilité de la pratique réflexive puisse se retrouver chez les enseignants débutants, il se dessine également un processus différent chez certains d'entre eux, où l'intérêt et la valorisation de ce type de pratiques sont bien présents, mais où l'urgence, la difficulté et la quantité de nouveauté à assimiler font temporairement privilégier les recettes immédiates à un questionnement réflexif plus approfondi. L'accompagnement, qu'on sait tellement nécessaire aux débutants, pourra probablement contribuer à maintenir vivantes, chez ces enseignants en devenir, des pratiques de réflexion sur leur pratique professionnelle.

Références

- Amigues, R., Faïta, D., & Saujat, F. (2004). L'autoconfrontation croisée : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de Psychologie*, 57, (469), 41-45.
- 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 J-C. Héту, M. Lavoie & Baillauquès, S. (Eds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 21-42). Bruxelles : De Boeck Université.
- Baillauquès, S., et Breuse, E. (1993). *La première classe. Les débuts dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Bonneton, D. (2002). *Représentations de la première classe et de l'enseignant débutant*, Genève, www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/CDcontrats/Enseignant_debutant.html.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Editions Octares.
- Chaliès, S. et Durand, M. (2000). Note de synthèse : L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et Formation*, 35, 145-180.
- Clot, Y (1995). *Le travail sans l'homme ?* Paris : La Decouverte.
- Devos, C., Abinet, C., Dagnely, J., Lambotte, C., Saverino, S, Tuerlinckx, & Paquay, L. (2008). Recherche collective menée en collaboration entre des chercheurs et des mémorants sur l'insertion professionnelle des enseignants débutants. Louvain-la-Neuve : UCL, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Devos, C., Devroye, & Paquay, L. (2007). Recherche collective menée en collaboration entre des chercheurs et des mémorants sur l'insertion professionnelle des enseignants débutants. Louvain-la-Neuve : UCL, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Etienne, R. (2000). *Les réseaux d'établissement, enjeux à venir*. Paris : ESF.
- Étienne, R. & Lerouge, A. (1997). *Enseigner en collège ou en lycée, repères pour un nouveau métier*. Paris : Armand Colin.
- Fuller, F.F. (1969). Concerns of teachers : A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6 (2), pp. 207-226.
- Gagné, M. (1993). *Projet Passage*. Projet d'accompagnement pédagogique pour favoriser l'insertion professionnelle des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants. Commission scolaire les Mille-Iles.
- Garant, C., Lavoie, M., Hensler, H., et Bauchesne, A. (1999). L'accompagnement dans l'initiation à la pratique de l'enseignement : invitation ou frein à l'émancipation professionnelle ? In J-C. Héту, M. Lavoie & Baillauquès, S. (Eds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 85-112). Bruxelles : De Boeck Université.
- Gervais, C. (1999). Analyse du discours d'enseignants sur les pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle : une pratique d'accompagnement à l'image de la pratique d'enseignement. In J-C. Héту, M. Lavoie & Baillauquès, S. (Eds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de*

- socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 113-138). Bruxelles : De Boeck Université.
- Gold, P. W. (2003). *Mentor and protégé attitudes toward secondary level mentoring programs in Suffolk county*. Thèse de doctorat, Dowling College, New York.
- Griffith, A. D. (1999). Teaching social studies in Caribbean schools : Perceived problems of elementary school teachers. *Theory and Research in Social Education*, 27, 375-395.
- Hétu, J.-C. (1999). Pratique réflexive, démarche d'interprétation et recherche de sens chez des novices : Vers un mode d'accompagnement d'un processus de transformation. In J.-C. Hétu, M. Lavoie & Baillauquès, S. (Eds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 61-84). Bruxelles : De Boeck Université.
- Houde, R. (1995). *Des mentors pour la relève*. Montréal : Editions du Méridien.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. Lausanne : Delachaux et Niestle.
- Katz, L. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*, 73 (1), 50-54.
- Lamarre, A.M. (2003). *Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.
- Lenoir, Y., & Pastré, P. (2008). *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaire en débat*. France : Éditions Octares collection formation
- MacDonald, D. (1999). The "professional" work of experienced physical education teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70 (1), 41-54.
- Martineau, S., et Vallerand, A.-C. (2005). *L'insertion professionnelle des enseignants : un enjeu pour le milieu scolaire, un défi pour le monde de la recherche*, Communication présentée dans le cadre des séminaires du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Jouvence, Cantons de l'Est, 8 décembre 2005.
- Maulini, O. (2008). *Entrer dans la profession : entre travail réel et travail imaginé*. Communication présentée au colloque « Les parcours de formation des enseignants débutants ». Clermont-Ferrand, France.
- McCormack, A. (1997). Classroom management problems, strategies and influences in physical education. *European Physical Education Review*, 3 (2), 102-115.
- Nault, T. (1999). Ecllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. In J.-C. Hétu, M. Lavoie & Baillauquès, S. (Eds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 139-160). Bruxelles : De Boeck Université.
- Ndoreraho, J.-P., & Martineau, S. (2006). Une problématique des débuts de la carrière en enseignement. En ligne <http://www.insertion.qc.ca/spip.php?article104>, consulté le 02-06-2009.
- OCDE (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris : éditions de l'OCDE.
- Paquay, L. (2004). *L'évaluation des enseignants, Tensions et enjeux*. Paris : L'Harmattan.

- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., et Perrenoud, Ph. (2001). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck Université (3^e édition).
- Ria, L., Sève, C., Durand, M., et Bertone, S. (2004). Indétermination, contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants en Education Physique. *Revue des Sciences de l'Education*, 30 (3), pp. 535-554.
- Ria, L. (2009). Les « passages à risque » des enseignants débutants en milieu difficile au cœur du développement de leur activité professionnelle. Communication présentée au 7^e Colloque international CDIUFM. « Développement professionnel des enseignants ». Rouen, France.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdkte, O., & Baumert, J. (2009). *Does a little guidance help ? The relevance of mentor and peer support for beginning teachers' self-efficacy and occupational well-being*. Communication présentée à la 13^{ème} conférence de l'European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI), Amsterdam.
- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions. Revue des HEP de Suisse Romande et du Tessin*, 1, 97-106.
- Saujat, F. (2005). Le travail enseignant : des négociations d'efficacité au cœur des difficultés du métier. *Educateur*, 2,37-40.
- Sembel, N., Léonard, F., Teruel, B., Gesson, B. (2008). *L'entrée dans la carrière d'une cohorte de professeurs des écoles débutants en Gironde. Pratiques professionnelles, représentations, retours sur la formation*. Communication présentée au colloque « Les parcours de formation des enseignants débutants ». Clermont-Ferrand, France.
- Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information : Quel cadre pédagogique*. Paris : ESF.
- Ubaldi, J-L. (2006). *Débuter dans l'enseignement : Témoignages d'enseignants, conseils d'experts*. Paris : ESF.
- Vandenberghe, V. (1999). Leaving teaching in the French-Speaking Community of Belgium : A duration analysis. *Forthcoming in Education Economics*, 8 (3), pp.221-239.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of educational Research*, 37 (4), 20-23.
- Vygotski, L. (1994). *Défectologie et déficience mentale*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Walker, L. (1992). *Mentoring : A review of the literature*. Paper presented at the annual meeting of the mid-south educational research association. Knoxville, Tennessee.
- Weva, K. (1999). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : Responsabilité de l'administration scolaire. In J-C. Héту, M. Lavoie & Baillauquès, S. (Eds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 187-208). Bruxelles : De Boeck