

RENCONTRE PARTENARIALE DU 11 JUIN 1998

**organisée par le Groupe de coordination Direction de l'Enseignement primaire et
Section des sciences de l'Education**

Cette première rencontre a commencé par une introduction de Anita Howald, puis un exposé de Mireille Cifali, et enfin du travail en atelier. Elle réunissait des étudiants de la Licence mention Enseignement, des enseignants de l'Enseignement primaire et des enseignants universitaires, ainsi que la Direction de l'Enseignement primaire, soit environ 150 personnes. La synthèse qui suit reprend l'exposé de Mireille Cifali et le travail en atelier.

I. PRISE DE FONCTION, ENTRE DECOUVERTE ET EXPERTISE

par Mireille Cifali

A partir de certaines lectures, canadienne, française, belge, suisse, des années 80 et 90, je souhaite retracer les lignes de forces qui se dégagent autour de l'entrée dans le métier, de ce que l'on appelle « la prise de fonction », ou encore « les débuts dans le métier d'enseignement ». Tous ces ouvrages et articles¹ traitent de ce moment *spécifique*, et inventorie ce qui a été tenté, réussi ou échoué. Je souhaite ici restituer simplement ce qui s'est déjà fait, les conclusions, les pièges repérés, ce qui nous permettra, je l'espère, d'inventer des dispositifs adéquats à la réalité genevoise. J'ai donc lu des auteurs, certains très connus comme Michael Huberman, Simone Baillauquès, et d'autres moins comme Andrée Louvet, mais j'ai surtout étudié un excellent dossier, le 40B, édité par la CDIP en 1996 et rédigé à partir d'un mémoire soutenu par Gabriel Schneuwly, *Introduction des nouveaux enseignants à leur profession*. Ce dernier document me servira de principale référence.

1. Lignes de force

Pour cette « introduction des nouveaux enseignants à leur profession » comme le titre le document de la CDIP, tous les cantons suisses ont dû sinon y réfléchir, du moins proposer ou non des dispositifs. Il y a eu deux rapports qui ont été rédigés, l'un en 1975 en langue allemande et en 76 en langue française, intitulé « Rapport LEMO », et un autre en 1991 « Rapport LEFOMO ». L'un et l'autre soulignent que ce moment est spécifique pour plusieurs raisons. D'abord parce que « le passage de la formation à l'exercice de la profession est lié à des problèmes spécifiques dont le traitement nécessite un cadre spécial »; et deuxièmement parce que « les premières expériences professionnelles ont un effet de socialisation particulièrement durable »²

Souvenir

Ce moment est reconnu comme crucial, il mérite donc notre réflexion. Pour comprendre de quoi il en retourne, nous avons un moyen simple : nous souvenir de notre entrée en fonction. Revenir en arrière, et recouvrir la mémoire de cette première année, de ce qu'elle a signifié, de

¹ Voir Bibliographie.

² *Introduction des nouveaux enseignants à leur profession*, CDIP, Berne, 1996, p.16.

quelles ont été nos difficultés, par quoi le « choc du réel » s'est traduit. Beaucoup de textes consultés parlent de crise, déstabilisation, rupture entre le milieu de la formation initiale et la pratique enseignante, de passage, de rite d'initiation, des difficultés à passer d'une identité d'étudiant à celle d'un professionnel, de luttes au quotidien et de survie. Mais d'autres textes évoquent, comme celui d'Huberman¹, les termes de découverte, d'enthousiasme, de créativité, de joie, d'énergie déployée. Il existe les deux versants, et gardons-nous de les dissocier. Il importe donc ni de dramatiser ce moment, ni de l'idéaliser. Aucune formation jusqu'à présent ne semble avoir épargné au débutant un certain nombre d'apprentissages qu'il peut réaliser seulement dans la longue durée. Aucune formation ne permet d'épargner à chacun l'angoisse des débuts. J'ai même découvert que ceux ou celles qui n'éprouvent pas « d'angoisse à commencer » sont précisément les personnes qui n'ont pas de formation. Tous ceux qui sortent d'une formation connaissent cet affect². On peut se dire : « Mais alors à quoi une formation sert-elle, si elle ne nous en épargne pas ? ». Une explication possible : l'angoisse est à la mesure de la conscience que nous avons de nos responsabilités. Sans formation, on y va, sans vraiment anticiper, et l'angoisse vient tout de même, mais après coup.

Difficultés éprouvées

Il existe des enquêtes sur le type de difficultés éprouvées. Elles dépendent, évidemment, du profil de la formation. Bien des auteurs soulignent qu'il s'agit surtout de difficultés relationnelles liées à la gestion de classe, la formation initiale ayant de la peine à s'y coltiner. On peut soutenir que certaines difficultés sont inhérentes à tout début, elles sont normales, relevant de processus que l'on retrouve dans toute entrée dans un métier complexe. Elles varient également selon les personnes. Il sera ainsi intéressant d'entrevoir si la formation universitaire genevoise génère des difficultés spécifiques, et comment celles-ci diffèrent ou non d'autres formation. Toute formation est forcément partielle et implique un nécessaire travail de compréhension et d'apprentissage après elle, et ce la vie professionnelle durant.

Responsabilités partagées

De ce moment où s'affrontent des forces contradictoires, on en parle comme d'un passage, mais celui-ci ne dépend pas seulement d'une personne - le débutant -, mais d'un ensemble de dispositifs mobilisant plusieurs partenaires. Certains dispositifs favorisent ce début; d'autres le compliquent et l'alourdissent. Les responsabilités sont donc partagées. La formation initiale n'est pas impliquée à elle seule, ni les écoles, ni ceux qui débutent, mais l'ensemble de ces personnes. Il paraît dès lors important de réfléchir ensemble sur quels dispositifs nous voulons fonctionner, comme nous commençons à le faire aujourd'hui.

Le moment n'est pas dramatique, évitons de le penser en terme d'aide. Les difficultés sont normales. Les débutants ont des compétences, des qualifications, des potentialités. On se fourvoie si on les tient pour un groupe fragile qu'on doit soutenir. C'est un piège répertorié par certains auteurs, qui peut nous guetter facilement.

¹ Huberman, M., et al. (1989), *La vie des enseignants*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.

² Louvet, A. (1988) Une recherche sur les instituteurs débutants en France, *Recherche et Formation*, n° 3, p.40-42.

Des modèles en référence

Gabriel Schneuwly a repéré dans son mémoire cinq modèles pour penser les dispositifs d'entrée dans la profession : un modèle d'*adaptation*; un d'*aide*, un de *prolongation de la formation*, un de *développement professionnel*, et un dernier de *réflexion et collaboration*. Chaque modèle a ses avantages et ses inconvénients. Pour le modèle d'adaptation, il s'agit pour le nouveau venu de s'adapter à la réalité scolaire existante, le danger étant pour lui de perdre certains acquis de sa formation. L'adaptation est évidemment univoque, il n'y a pas d'échange entre ceux qui sont nouvellement formés et le terrain scolaire.

Le modèle d'aide a comme danger de considérer ceux qui entrent comme un groupe à problème, donc d'être dans une stigmatisation; les débutants apparaissant en état de fragilité, il faut donc leur apporter de l'aide, sous forme de soutien, de tutorat, avec le risque d'un maternage qui disqualifie les compétences acquises et l'autonomie des personnes. Toutes les recherches soulignent que ceux qui débutent, quelque soit leur âge, n'apprécie pas ce maternage qui les infantilise. S'ils demandent parfois une aide, ils ont surtout besoin de reconnaissance, d'estime, mais ils ne sont pas sans atout et ressource. Il y a bien des échecs dans ce modèle, par exemple au niveau d'un tutorat, ou de conseiller dans des situations duelles, même si l'on constate que ceux qui aident le plus, sont les collègues, en proximité, avec leur capacité de parler des situations que les débutants traversent. Quant au modèle de la formation prolongée, on l'adopte lorsque l'école pense que la formation initiale doit être complétée, c'est-à-dire qu'existe une contradiction entre l'institut de formation et l'école, ce qui, souligne Gabriel Schneuwly, est basé sur une fausse prémissse.

Restent deux modèles qui paraissent les plus intéressants : l'un de développement professionnel où l'on reconnaît que la formation initiale n'est que la première phase d'un développement professionnel. Le dernier modèle, repéré par Gabriel Schneuwly, tente de permettre au débutant de réfléchir sur sa pratique, d'échanger, de collaborer, de travailler avec d'autres sur les problèmes rencontrés spécifiques à ce métier. Ainsi, écrit-il « ce n'est pas un modèle des déficits : le modèle est fondé sur la présence de jeunes enseignants actifs, qui ne se laissent pas socialiser passivement dans le métier, mais qui y construisent leur entrée. Les novices sont considérés comme des personnes compétentes et entièrement formées qui apprennent à travailler de façon très autonome sur leurs premières expériences du métier, au moyen de méthodes professionnelles »¹.

Accueil

J'ajouterai dans ce rapide survol, l'importance reconnue de l'accueil par l'établissement où va exercer un enseignant débutant; l'établissement a une responsabilité dans cette prise de fonction; on voit des écoles écrire pour expliciter l'implicite, s'organiser pour accueillir, utiliser le débutant comme analyseur, avoir des stratégies d'intégration à travers des projets communs; l'école tente de ne pas se débarrasser sur le nouveau venu des classes difficiles, ni le mettre dans des conditions par trop périlleuses. La mise en écriture pour que celui qui entre sache où

¹ *op.cit.*, p.48.

il est, quels sont les enjeux pédagogiques, les caractéristiques spécifiques, les projets semble être porteuse de dynamisme, selon les récits qu'on peut en trouver.

Reconnaissance par les enfants

Huberman souligne que l'intégration du débutant dans la profession se fait par les enfants. Ce qui permet de se sentir professionnel, ce sont les retours des enfants, leur témoignage, leur paroles adressées, qui rassure sur le travail fait et les compétences même si des doutes subsistent. Ils nous permettent de sentir que l'on devient quelqu'un du métier, ils nous identifient comme tels et cette identification soutient le développement de celui qui commence.

Fragilité et jugement

Beaucoup soulignent la fragilité éprouvée dans cette période, la mise en jugement y est particulièrement nocive. Dès lors, est néfaste le mélange entre surveillance, sélection, évaluation et aide. Aussi dans tous les systèmes, l'aide de la hiérarchie n'a pas de bon résultat, elle produit le plus souvent des résistances, les débutants ne demandant pas d'aide de peur d'être jugé par un supérieur, ce qui renforce leur solitude et désarroi. Chaque fois que l'on a cru que l'aide devait venir d'une hiérarchie, cela a posé des problèmes, même s'il y a toujours des exceptions.

2. Spécificité genevoise

Dans son mémoire, Gabriel Schneuwly étudie la présence ou l'absence de dispositifs pour l'introduction des nouveaux enseignants à leur profession, canton par canton. Peu de choses sont faites, Lucerne semble en avance. C'est dans ce contexte que s'inscrit notre travail à Genève. Nous avons certains atouts, par exemple, l'existence d'un partenariat entre l'université responsable de la formation initiale et l'enseignement primaire. Mais comment allons-nous rendre effectif ce partenariat dans le traitement de ce moment charnière, comment allons-nous travailler ensemble ? Il s'agit d'une occasion qui nous demandera, chacun à son niveau de tenir compte de l'autre.

Du côté des enseignants

Un élément ne manquera pas d'influer dans les premières années. Nous sommes dans ce que certains appellent : une « nouvelle » formation; je préférerais dire : une « autre » formation. Cette particularité va avoir des conséquences. Cette formation n'est pas parfaite, elle a fait des choix, et doit accepter la critique. Il importe cependant, que nous ne mélangions pas les scènes. On peut critiquer ouvertement une formation, mais il serait dommageable que l'on s'en prenne aux enseignants débutants pour l'attaquer. On peut la dévaloriser en tant que telle, mais pas les personnes l'ayant suivie, qui elles-mêmes d'ailleurs ne s'y réduisent pas.

N'existe pas de formation idéale, il y aura des domaines où se révéleront des faiblesses, et d'autres où émergeront des compétences acquises qui ne l'étaient pas préalablement. Du côté du terrain enseignant, se pose donc une question : « Comment allons-nous accueillir quelqu'un qui a une autre formation que nous ? » Dire une « autre » n'implique pas que soit rejetées les formations antérieures, mais nécessite échange, dialogue et affrontement des différences. Nous

n'éviterons pas les tensions, les mélanges de registre, mais chacun à sa place nous avons à travailler à ce que des personnes - les débutants - ne soient pas les victimes d'une bataille idéologique qui se méprend de cible.

Du côté des nouveaux enseignants

Quand on est fraîchement formés, on peut avoir certaines certitudes, certains présupposés qu'on s'attend à pouvoir appliquer. On s'agrippe parfois à son savoir pour faire face à beaucoup d'incertitudes. La question ici revient à celle-ci : « Comment vais-je m'insérer, juger mes collègues ou entrer en dialogue, renoncer à ce que je croyais pour m'adapter ou refuser toute adaptation au nom de mon idéal ? » Ce sont là des questions posées par trop caricaturalement, mais auxquelles chacun se confronte avec d'autres nuances. L'intégration dans un métier est un travail, demande que l'on évite certains pièges ou arrogance; les débutants ne peuvent pas se contenter de renvoyer les difficultés éprouvées aux autres, à la formation, à la réalité scolaire, aux collègues. A la question : « c'est la faute à qui ? », on ne peut répondre sans hésitation : « c'est la faute à la formation ». Dans toutes les enquêtes lues, on repère qu'au début, les « nouveaux » critiquent très fortement la formation qui ne les soulagent pas de leurs difficultés; après une année, les discours se transforment et se nuancent, est mieux repéré ce qu'elle a apporté et ce qui reste à travailler dans l'immédiat et dans le plus long terme. Donc à chacun sa responsabilité, et ceux qui débutent en ont une aussi. Ils ne sont pas victimes, mais acteurs, et c'est une posture qu'il ne leur faut pas perdre.

Du côté de la formation initiale

L'insertion professionnelle se travaille bien avant la prise de fonction. Si une formation n'y prépare pas ses étudiants durant leurs études même, advient une rupture, choc d'un réel souvent occulté par des discours idéalistes. Dans la formation actuelle, une collaboration s'est construite avec les formateurs de terrain, dans des réunions tripartites, dans les stages, dans les semaines de terrain, dans les unités de formation. Ce travail de collaboration au cours de la formation permettra-t-il que les débuts ne se vivent pas seulement comme mauvaise surprise ? Peut-être. Il nous faudra avoir cependant quelque lucidité sur les effets de cette formation, sur les points que nous aurons à retravailler, sur les aménagements qu'il s'agira d'impulser.

Du côté des établissements

La fonction d'accueil revient en priorité aux établissements. Dans bien des enquêtes, il est relevé qu'être engagés auprès des nouveaux enseignants exige une formation. Les pièges sont en effet nombreux. Nous avons ici à Genève toute une tradition des Services dans l'accompagnement des débutants qui sera précieuse. Il n'est pas si facile de trouver le ton, la distance juste, sans tomber dans le conseil systématique, dans la généralisation d'un jugement, dans la moquerie, ou dans la jalouse.

Du côté de la formation continue

Penser une formation continue pour tous dans différents domaines de compétences est la mission de tout employeur, ce nouveau public sera-t-il néanmoins à la source de certains transformations ? Y aura-t-il besoin de groupe spécifiques entre pairs ou avec d'autres

enseignants ? Comment l'articulation entre formation initiale et continue s'opérera-t-elle ? Telles sont quelques-unes des questions à débattre en collaboration avec tous les partenaires.

Façons de parler

Les mots que nous allons utiliser devront être choisis lucidement : il n'est pas indifférent de parler de réseau d'aide ou de réseau d'échange, de tutorat ou d'analyse de pratique, de groupe de parole ou de groupe de supervision. Il y a, dans tous les textes lus, constat que les débuts se font meilleurs lorsque l'on est pris dans un mouvement, dans une recherche, dans une réflexion, un échange ; quand on s'inscrit dans un mouvement pédagogique, toujours dans la mesure du temps laissé par des débuts de toute façon absorbants d'énergie. Ainsi être en mouvement permet-il de ne pas rester centrés sur ces débuts la plupart du temps bouleversants. L'insertion prend généralement un an, et la langue marque la différence, puisque semble-t-il lorsqu'on débute on parle de soi en disant « on », et quand on est inséré c'est le « nous » qui est utilisé.

Perspective

Cette première journée est un premier échange. Il devrait y avoir une suite. Nous devrions définir nos rôles respectifs, entre direction, inspecteurs, formateurs des services, établissement, formation initiale, syndicat, et avons une année encore pour établir les dispositifs genevois d'accueil des nouveaux enseignants à leur profession.

Bibliographie

- Baillauquès, S. et Breuse, E. (1993) *La première classe. Les débuts dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF.
- Baillauquès, S. et Louvet, A. (1990) *Instituteurs débutants, faciliter l'entrée dans le métier*, Paris, INRP.
- Dubouloz , M.-G, *De la vocation à la prise de fonction*, mémoire, Fpse, 1997.
- Faingold N. (1996) Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles, in Paquay L., Altet M., Charlier E. et Perrenoud PH. (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, de Boeck, p. 137-152.
- Herbert, G. (1995), Le soutien aux nouveaux enseignants et aux nouvelles enseignantes, in *Pédagogie collégiale*, vol. 8, n°3, pp. 14-17.
- Huberman, M., et al. (1989), *La vie des enseignants*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- Introduction des nouveaux enseignants à leur profession*, CDIP, Berne, 1996.
- L'opinion des enseignants nouvellement recrutés sur la formation reçue dans les instituts universitaires de formation des maîtres* (1995), note d'information, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, France.
- Louvet, A. (1988) Une recherche sur les instituteurs débutants en France, *Recherche et Formation*, n° 3, PP. 35-46.
- Louvet, A. (1993) La prise de fonction et la socialisation professionnelle des enseignants, in A. Henriot-Van Zanten, E. Plaisance & R. Sirota (éd), *Les transformations du système éducatif. Acteurs et politiques*, Paris, L'Harmattan, pp. 93-109.
- Raymond, D., Butt, L. et Yamagishi, R. (1993) Savoirs préprofessionnels et formation fondamentale des enseignantes et enseignants : approche autobiographique, in Gauthier, C., Mellouki, M. et Tardif, M. (dir.) *Le savoir des enseignants. Que savent-ils ?*, Montréal, Editions Logiques, pp. 137-168.
- Schaller, J. and Pickard, G. (1992) Passer du statut d'étudiant à celui d'enseignant, in Holborn, P., Wideen, M. and Andrews, I. (dir.) *Devenir enseignant. T.I. À la conquête de l'identité professionnelle*, Montréal, Les Editions Logiques, pp. 45-53.
- Snow, S. (1992) Inquiétudes de l'enseignant au cours de la première année d'enseignement, in Holborn, P., Wideen, M. and Andrews, I. (dir.) *Devenir enseignant. T II D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle*, Montréal, Les Editions Logiques, pp. 213-221.
- Veenman, S.(1984), Perceived problems of beginning teachers, in *Review of Educational Research*, n°2, vol 54, pp. 143-178.

II. PROPOSITIONS RESULTANT DU TRAVAIL EN ATELIERS

Chacun des 8 ateliers était animé par trois personnes, l'une étudiant(e) de la Licence Mention Enseignement; l'autre, enseignant(e) primaire et la troisième enseignant(e) universitaire. Il s'agit de Sottas Patrick, Nicod Corinne et Perreard Vite Anne; Monnarerat Véronique, Richard Jean-Marc et Vellas Etienne; Favre Pierre, Wawrzyniack Marjie et Thévenaz Thérèse; Dubois Laurent, Wellweger Daniel et Wegmuller Edith. Meyer Hervé, Cattin Maryvonne et Bonneton Danielle; Forgone Nicole, Forestier Marceline et Maulini Olivier; Sommer Amandine, Faurax Fabienne et Schubauer Richard; Laborde Valérie, Monnin Pierre et Grossi Verdiana. Chacun des ateliers a fait un compte-rendu de ses débats. En voici la synthèse.

1. QUESTIONNEMENT

Droit à l'erreur

A partir d'une introduction à trois voix évoquant le rôle de chacun dans ses devoirs et ses droits, la discussion s'est engagée sur le droit à l'erreur, le devoir de se corriger et le droit et le devoir de non jugement.

Les diversités de formations, de parcours donnent de la diversité d'expériences. En terme de mise en réseaux des compétences de chacun dans un établissement scolaire, cette diversité est un atout, qui implique une reconnaissance et pas un jugement. Le préjugé sur l'enseignant-débutant par le truchement de sa formation est pourtant bien déjà là, notamment dans le dernier *Educateur de juin*.

Derrière ce jugement et l'idée même d'erreur, il y a encore fortement ancrée la représentation d'un bon enseignant qui serait un enseignant sans problème. Derrière le perfectionnisme se cache la peur de faire faux, de perdre la face. C'est bien une qualité, mais en même temps un frein, parce qu'un idéal toujours inatteignable qui ronge et fragilise les enseignants.

Des expériences relatées, notamment d'une suppléante, révèle une disparité entre les établissements : dans certains, les enseignants ne se sentent pas responsables des nouveaux arrivés. Avec la rénovation, les TTC, on aurait pu espérer autres choses ; la solitude est pourtant encore bien installée. Les différences ne sont pas grandes entre des enseignants qui changent d'école et qui ont plus ou moins d'expériences et ceux qui débutent. Redisquer des règles instituées et qui tournent d'elles-mêmes, remettre l'ouvrage sur le métier sont incontournables, lorsqu'un nouveau arrive. Chaque fois, il faut s'adapter à une nouvelle culture d'établissement, s'adapter en perdant ou en gardant son identité, se soumettre ou s'intégrer comme membre à part entière. De la souplesse, de l'ouverture et en même temps de l'échange.

La rénovation implique une responsabilité partagée, une coresponsabilité du cursus des élèves, comme de la vie de l'école, l'enseignant n'étant pas seulement responsable de sa classe, mais de l'ensemble ; de ce point de vue, les enseignants débutants arrivent dans un cadre qui bouge, ce qui leur facilitera peut-être les débuts dans leur métier, mais il reste des gens à convaincre et même en rénovation, la collaboration s'avère coûteuse en énergie. Elle nécessite de s'exposer, de donner à voir et c'est un apprentissage pour chacun.

Attente

Les novices ont certes leurs attentes, mais les enseignants expérimentés aussi. Peut-on parler d'exigences à l'égard des nouveaux arrivants ? Attend-on qu'ils se coulent dans le moule ou qu'ils posent « les questions qui dérangent » ? Est-on prêt à leur fournir des réponses, à leur donner accès à l'héritage professionnel collectif, aux pratiques qui « marchent », etc. ?

Le groupe qui accueille un novice doit accepter que ce dernier joue le rôle d'analyseur. Mais l'analyseur ne doit pas se montrer arrogant : cela est particulièrement délicat lorsqu'au

choc des personnes s'ajoute celui des formations. Les réactions des uns et des autres face à l'universitarisation de la formation initiale pèsent sur certains contacts.

L'arrivée d'un novice peut réactiver des questions anciennes dans une école : comment se divise-t-on le travail ? comment tire-t-on parti des expertises des uns et des autres ? comment partage-t-on et discute-t-on le pouvoir ? etc.

Les novices sont dans une tension : conserver le réseau de pairs constitué durant les études ; s'insérer dans une nouvelle entité. Il ne faut sacrifier ni l'un ni l'autre.

Danger d'une institutionnalisation

Il faut se veiller à ne pas trop institutionnaliser la transition de l'université vers le terrain. On alourdirait inutilement l'emploi du temps des novices. Il faut fournir des ressources, mais aussi dégager du temps. De toute façon, le passage sera parfois rude. Eviter toute rupture est une chimère.

Equilibre entre formel et informel.

Les laisser respirer

Les laisser aussi faire leurs expériences, leurs « pataugeages » tout en sachant que les anciens sont là pour échanger avec eux. Leur ouvrir nos classes. Les laisser avoir envie d'essayer ce qu'ils ont appris en étant enfin seuls.

D'abord la confiance

Faire confiance, se faire confiance réciproquement. Ne pas se craindre les uns les uns les autres.

2. PROPOSITIONS EVOQUEES

Accueil

- Certaines écoles écrivent au moment d'accueillir un nouveau collègue. Cela les oblige à se mettre d'accord sur un texte. Il y a donc un véritable accueil collectif, qui est plus que la somme des accueils individuels.
- Il est important que le novice soit accueilli par quelqu'un dont c'est la responsabilité dans l'école. Cette personne pourrait servir de « plaque tournante » et aiguiller le novice vers les bonnes sources d'information : inspecteur, SMP, SPG, etc.
- La formation initiale doit développer un "savoir" sur l'importance de l'accueil / un rapport de confiance; par la suite, l'UNI n'est plus responsables des étudiants ayant terminé leur formation initiale.
- L'institution scolaire a la responsabilité première dans l'accueil; elle doit l'encourager; elle joue également un rôle dans l'évitement de toute crispation (communication difficile entre nouveaux licenciés et anciens brevetés par exemple).
- Rôle augmenté des MP : responsabilité dans l'accueil et dans un accompagnement/orientation.
- Représentations des gens du terrain sur le bagage des « sortants »
- Premier accueil : accueil affectif/accueil en professionnel
- Terminologie employée : tuteur / compagnon / “ mère-poule ”/...
- Personne-ressource mais non compagnonnage et non maternage.

- Viser un changement dans l'intégration d'un nouvel enseignant dans une école cohérent avec un changement de formation initiale.
- Travailler dans l'explicite et non dans l'implicite.
- Refus d'une formation à l'accueil mais clarification par la DEP sous forme d'écrits, de discours : "accueillir, c'est aller vers...").
- Rituels de passage.
- Reconnaissance de la différence à deux niveaux, différence de formation et différences individuelles.
- Personne-ressource pour faciliter l'arrivée, l'accueil, l'installation qui sert de relais.
- Etre accueilli par des écoles plutôt que par des personnes seules.
- Etre accueilli hors des écoles, dans les services, secteurs.
- Proposition de personnes de références à disposition, tout comme pour les suppléants.
- Prévoir dans les écoles, quelques jours avant fin juin, pour l'accueil dans les écoles, faire connaissances avec les intervenants, cadre...
- Personne ou groupe-ressource de l'école. Idée d'instituer des « marraines » dans l'école traduit non seulement l'idée de mises à dispositions d'anciennes pour les nouvelles, mais celle de rite de passage, de fête, de baptême du feu.
- La séance de la rentrée devrait être conviviale.
- Echange et non tutorat.
- Pas d'étouffement par avalanche de conseils.
- Ne pas materner, ne pas vouloir tout dire.
- Se préparer à cet accueil dans les écoles.
- Importance des premiers instants : présenter les nouveaux, leur consacrer une séance de rentrée où ils puissent parler, se présenter eux-mêmes. Se présenter aux nouveaux, que chacun dise ses intérêts, ses passions, ses spécialités, ses doutes. Permettre ainsi aux nouveaux de repérer les personnes ressources de l'école («ce sera mieux que de devoir se référer toujours à ...la collègue la plus voisine qui du même coup est trop sollicitée et s'épuise à être la seule source d'informations»).
- Présenter l'école d'une manière pertinente et chaleureuse, faire visiter les lieux «dans le sens de la vie de l'école».
- Ne pas oublier les petits gestes faciles mais qui manquent souvent (aux dires d'une personne qui vient de commencer) et qui sont si utiles: montrer où se trouvent les clés du bâtiment, prévenir des dangers de l'école (fenêtres ou portes à fermer, cages d'escalier dangereuse, etc.).
- Mise au courant des habitudes, des règles et rituels de l'école. Informer des coutumes en vigueur. Mettre des mots sur l'implicite. Prendre cette occasion de le travailler.

Réseaux d'échange

- Promouvoir/faciliter des réseaux d'entraide.
- Il faut sans doute réfléchir à des lieux possibles. Y compris virtuels : un forum internet des enseignants pourrait réunir tous les novices et experts désireux d'échanger des expériences, des documents, etc. Tout novice pourrait bénéficier d'une connexion en arrivant dans l'enseignement primaire.
- Plate-forme de communication de type « internet ».

- Rencontre entre enseignants-débutants, sorte de groupe d'échanges, pour une mise en réseau des expériences, comme facilitateur du début. De qui est-ce la charge ou la responsabilité ? Pour certains des enseignants-débutants eux-mêmes qui doivent adresser leur demande. Ils sont pris dans les affres du début et manquent peut-être de disponibilité et d'énergie. Est-ce à anticiper ? Par qui ? L'enseignement primaire et l'université pourraient offrir un cadre, un lieu. Est-ce que des "régulateurs", des "animateurs" sont nécessaires à un tel groupe ? Faut-il l'anticiper ou non ? Les avis sont partagés pris entre un maternage trop grand et une charge lourde s'il faut négocier des présences institutionnelles. Des personnes seraient-elles déchargées pour cela comme cela se fait pour les remplaçants de longue durée et que cela s'est fait jadis aux études pédagogiques ? A discuter dans la commission formation et dans le groupe de coordination.
- Utiliser le réseau de formateurs rencontrés dans la formation pour adresser des demandes de tutorat, de discussions duelles. Les étudiants connaissent beaucoup d'écoles, beaucoup de formateur, probablement plus que dans d'autres formations, cela crée un potentiel énorme de ressources.
- Pourquoi pas à l'avenir une mise en réseau des étudiants en quatrième année et des enseignants-débutants ?
- Les stratégies personnelles de chercher un ou deux enseignants avec lesquels échanger, lorsqu'on démarre dans une école sont payantes.
- Complémentarité à rechercher entre nouveauté de certains et expérience des autres.
- Responsabilisation collective.
- Personne OU groupe d'accompagnement en fonction des compétences des uns et des autres, en l'an I.
- Développer un système de «compagnonnage» entre FT et étudiant. Négocier une décharge de 50% pour la formation des étudiants
- Avoir des projets communs (militance et actions communes à partager grâce à une responsabilisation de tous, anciens et nouveaux).
- Travailler ensemble sur un thème (ex. le cahier des charges, les cycles d'apprentissage, les objectifs-noyaux, la relation avec les parents ou l'évaluation). Participer à des formations continues communes.
- Mettre en place des rencontres d'échanges de pratiques. Les «anciens pouvant parler des ficelles du métier, les nouveaux apportant des éclairages théoriques inconnus des anciens («Les nouveaux pourront nous rappeler aussi les aspects théoriques reçus aux Etudes et oubliés depuis»).
- Faire des couples ancien/nouveaux pour assumer certaines responsabilités dans l'école (ex. la tenue de la bibliothèque).
- Tout ce travail en commun devrait permettre aux nouveaux comme aux anciens de se donner une culture commune (qui manque actuellement).
- L'envie est forte de mettre en place des activités et des réflexions «où on est tous nouveaux», où «on a tous à apprendre». Travailler avec des experts extérieurs tant que l'on peut pour appréhender le (re)nouveau.

Supervision

- A propos de la supervision : le SMP a animé des groupes de novices qui échangeaient leurs questions avec des spécialistes. Il y a là des pistes de réflexion possibles.

- Proposer des permanences non obligatoires environ 5 fois par an (dispositif léger), animées par des professionnels pour des professionnels (idéalement, organisation entre autres par les nouveaux enseignants) Le lieu institué sans obligation; *Attention:* la hiérarchie ne peut pas jouer de rôle dans ce type de dispositif.
- Accompagnement de l'an I : lieu de parole, d'échanges à l'uni, avec les services ?
- Espace de parole anonyme, un groupe avec une certaine éthique, pour pouvoir parler en dehors de la situation de l'école où l'on enseigne.

Matériel

- Une fois engagé, le novice devrait pouvoir bénéficier d'une « procédure d'urgence » pour toucher le matériel de sa classe avant la rentrée (cette procédure ne doit pas être laissée au bon vouloir des maîtres principaux ou des inspecteurs ; elle doit être coordonnée d'en haut).
- Mieux connaître les règlements de sécurité et de fonctionnement d'une école.
- Le matériel devrait être à disposition suffisamment tôt.

Dispositifs

- Poursuivre la mise en place de "petits dispositifs" tels que ce forum.
- La diversité des propositions est importante, il n'y a pas une solution unique à des premières expériences très différentes. Surtout ne pas prévoir des dispositifs tout ficelés avant que les étudiants ne débutent.
- Dimension facultative ou obligatoire d'un dispositif éventuel.
- Créer un dispositif de coresponsabilité partagée pour l'an I.
- Permettre la mise en pratique de toute idée-envie-besoin et en analyser les effets avant de se restreindre à la praticabilité.
- Pas trop de dispositifs éclatés : attention à la gestion du temps.

Erreurs à ne pas commettre

- A propos des erreurs à ne pas commettre : on pourrait imaginer quelques « règles d'or » de l'enseignant débutant. Par exemple : ne jamais faire une réunion de parents seul. Cette liste pourrait servir de support de travail dans les écoles.
- Que faire dans les premiers moments de sa première classe ? De toutes façons du relationnel, mais aussi, selon les degrés, du travail sur les savoirs. Faire quelque chose que l'on aime, que l'on réussit bien.

Université-enseignement primaire, partenariat

- L'idée a également été émise de s'adresser aux écoles et des proposer des discussions. De qui serait-ce le rôle ? de l'uni ou de l'enseignement primaire ? La socialisation à la culture des écoles appartient à l'enseignement primaire. L'institution de formation doit savoir couper le cordon ombilical et lâcher la main des étudiants. Ils dépendront d'une autre institution une fois qu'ils seront enseignants-débutants, c'est à elle qu'appartient la responsabilité de les introduire.
- Qui décide de quoi?
- Rôle de l'université dans le passage.
- Formation aux relations entre adultes.

- Donner plus d'information sur la formation, par des lieux d'échanges et pas seulement des documents écrits.
- Faire le point après 6 mois de fonctionnement des nouveaux enseignants LME l'an prochain dans une séance de partenariat comme celle du 11 juin.
- Favoriser les échanges FPSE- écoles.
- Suivre ensemble les co-formations proposées par la LME.
- Rendre compte ensemble du travail réalisé.
- Responsabiliser assez rapidement le nouvel enseignant comme FT.

Institution Enseignement primaire

- Permettre aux étudiants de faire des stages dans leurs premières années d'enseignement (le temps de la suppléance). C'est à ce moment-là que les stages prennent toute leur pertinence.
- Faire le point régulièrement avec les nouveaux.
- Organiser une journée avec toute la volée LME quelques mois après la rentrée pour parler de leurs premiers mois mais sans les anciens enseignants.
- Offrir des lieux de rencontres et de discussions si nécessaire mais aussi du type de celle-ci.
- Inventer un espace de rencontres nouveau («auto-co-soutien»).
- Mettre des interlocuteurs à disposition et officiellement : chercheurs, formateurs, enseignants pour les aider à expliciter, formaliser leurs questions/préoccupations.
- Souci d'étudiants : n'être pas des bouche-trous au niveau de l'organisation. Possibilité de passage d'une division dans une autre ?
- Répondre aux voeux des nouveaux licenciés par rapport aux choix des degrés : on réussit mieux ce qu'on aime faire.
- A propos de l'inspecteur : la hiérarchie ne devrait pas servir, à elle seule, d'accompagnement. Il y aurait double contrainte (exposer ses doutes à la personne qui nous évalue).
- Ne pas inspecter la première année. Faire confiance aux collègues de l'école.
- Présenter la hiérarchie. Les différents rôles, statuts, fonctions. Montrer les cahiers des charges et les visages des uns et des autres. Dire qui fait quoi concrètement. «Mettre des mots sur le flou actuel.»

Conditions d'entrée

- Lorsque c'est possible, favoriser les entrées en fonction à plusieurs; les duos également.
- Envisager la possibilité d'engagement d'enseignants-débutants par paire là où c'est possible.
- Nomination de deux nouveaux ensemble dans la même école : pour être (ré)conforté, non isolé, mais non pour (re)créer un bloc refermé.
- Il faudra trancher la question de la cooptation : jusqu'à quel point les écoles auront-elles droit à la parole dans l'affectation des nouveaux enseignants ?
- Favoriser les regroupements volontaires lors de l'engagement.
- Connaître au plus vite le lieu de travail, le degré pour meilleure intégration.

Formation initiale et formation continue

- A propos de l'inspecteur : la hiérarchie ne devrait pas servir, à elle seule, d'accompagnement. Il y aurait double contrainte (exposer ses doutes à la personne qui nous évalue).
- Permettre un continuum entre FI et FCP, avec des discours pluriels
- Projet collectif au niveau de la formation continue
- Formation initiale : anticiper en organisant des visites de tous les services auxquels les étudiants auront recours; en développant et approfondissant le liens entre FT et formateurs universitaire; en faisant un bilan individualisé de leur parcours et de leur formation; en poursuivant la réflexion en matière de consolidation différenciée avec les FU et FT.
- Recours à la formation continue pour approfondir les divers aspects du métier.
- Mieux connaître le programme.

Corporation

- A propos de la professionnalisation : un novice n'entre pas seulement dans une école, mais aussi dans une corporation bien plus vaste. Il faut réfléchir à la place du syndicat dans l'intégration des nouveaux venus, y compris en ce qui concerne la procédure de nomination, voire, en amont, d'engagement. Etre certifié par un/des professionnel/s, c'est peut-être essentiel pour l'identité... professionnelle.
- Intégration par l'association des enseignants (SPG-SPR) pour des informations à l'université en dernière année.

Equipe

- Projet collectif au niveau de la formation continue.
- Entrée dans une équipe scolaire : peur de la complexité.
- Se donner le droit à l'erreur et l'exploiter en équipe.
- Travail en équipe, collaboration.

Débutant

- Projet collectif au niveau de la formation continue.
- Perte de compétences acquises (ex. pratique réflexive) par "happage" de l'urgence ou pratiques de routines.
- Mise en place de démarches d'évaluation formative pour le fonctionnement des maîtres.
- Le statut des nouveaux licenciés est celui de professionnels débutant.
- Profiter de l'apport d'un regard nouveau dans une école; pour le nouveau, ne pas oublier ses idéaux en arrivant dans une école.
- Travailler nos représentations sur nos rôles, celles et ceux des enseignants chevronnés et des enseignants débutants
- Faire régulièrement un bilan avec les nouveaux. («Comment ça va les nouveaux?»). Régulation à prévoir, à agender à l'avance et dès les premiers jours (et non pas à organiser en temps de malaise ou de crise).

MC, le 28 septembre 1998.