



Haute école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

Le projet au service de l'insertion professionnelle de l'enseignant



Dione Boson

Mémoire de fin d'études
A la Haute Ecole Pédagogique du Valais

Directrice de mémoire :
Danièle Périsset Bagnoud

St-Maurice, le 24 octobre 2011

Préface

Remerciements

J'aimerais remercier toutes les personnes qui ont contribué à l'élaboration de ce travail de fin d'études à la HEP-VS.

- Danièle Périsset Bagnoud ma directrice de mémoire, pour sa patience, ses conseils et son accompagnement tout au long de ce travail ;
- Les trois enseignantes qui ont accepté d'être les sujets de mon étude, pour leur disponibilité et leur collaboration ;
- Véro, Lilou et Katy qui ont eu la gentillesse de relire et de corriger ce travail ;
- Enfin, ma famille et mes amis, pour leurs encouragements et leur soutien moral.

Avertissements

Le « nous » utilisé pour ce travail de mémoire est un « nous » de modestie. Il ne sous-entend aucunement que plusieurs personnes en sont les auteures.

Afin de respecter le secret de fonction et le code éthique de la recherche, les noms et prénoms des enseignantes interrogées ne sont pas communiqués.

Résumé

Depuis que le travail se lie au développement personnel, nous observons des transformations dans les politiques et les configurations éducatives. Les pratiques pédagogiques et organisationnelles dans les établissements scolaires s'en trouvent alors également modifiées. Ces réformes scolaires se justifient dans une volonté d'améliorer la qualité du système scolaire et de répondre au problème de l'échec scolaire de ses élèves en optant pour des formes de travail collaboratif entre acteurs pédagogiques et sociaux.

Si ces injonctions sont perçues comme une tâche demandant temps, travail et énergie supplémentaires par les enseignants expérimentés, nous nous inquiétons du sort des enseignants débutant dans la profession. Sachant que ces derniers vivent déjà une période de transition identitaire, nous nous questionnons sur leurs dispositions à concilier pratiques traditionnelles effectives et pratiques collaboratives appelées.

Les recherches sur l'insertion professionnelle des novices suggèrent de les accompagner durant cette période de transition et de les orienter vers des projets pédagogiques ou d'établissement. Afin de répondre au mieux aux besoins des nouveaux enseignants, nous souhaitons, dans le cadre de ce travail de mémoire, coordonner insertion professionnelle et démarche de projet.

Notre problématique s'intéresse à la période de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. Nous expliquons qu'elle est caractérisée par un processus d'acculturation, de socialisation et par la construction de l'identité, à travers des logiques psychosociales, relationnelles, organisationnelles et institutionnelles. Cette perspective de recherche devient prioritaire, en ce qu'elle est déterminante dans le rapport que l'enseignant novice aura avec sa profession.

Notre cadre conceptuel cherche à définir ce qu'est la coopération professionnelle. Nous découvrons qu'elle tend à devenir une pratique enseignante courante, alors que la permanence de la classe comme unique lieu d'activité professionnelle reste de mise. Certaines conditions permettent au travail partagé d'émerger, de prendre racine et d'aboutir, telles que l'interdépendance des acteurs concernés, un climat de sécurité émotionnelle, la présence d'une autorité légitime et un leadership ferme, diversifié et peu envahissant. Le travail partagé peut, *a contrario*, être freiné par le sentiment d'obligation, une action pédagogique essentiellement *dans* la classe, des relations professionnelles individualistes, un manque de temps ou une surcharge de travail. Nous expliquons, enfin, que la pédagogie coopérative, basée sur des valeurs particulières et sur les principes spécifiques, suggère que la démarche de projet est un moyen efficace pour « apprendre à coopérer et coopérer pour apprendre » (Rouiller & Lehraus, 2008, p. 18).

Notre question de recherche « dans quelles mesures l'insertion professionnelle des enseignants se trouve-t-elle favorisée par une démarche de projet pédagogique ou d'établissement ? » obtient des réponses dans le témoignage de trois enseignantes romandes. Les conclusions de notre étude de cas démontrent que le projet participe à la création des conditions favorables à une insertion professionnelle réussie et que participer activement à une démarche de projet contribue à répondre aux besoins psychologiques, sociaux et institutionnels de l'insertion professionnelle.

Voici notre travail de mémoire en quelques mots-clés :

- *insertion professionnelle*
- *identité professionnelle en construction*
- *travail coopératif*
- *démarche de projet*

Sommaire

L'introduction	6
1. La problématique	9
1.1 Contextes d'insertion professionnelle	9
1.1.1 Les types d'établissement	9
1.1.2 Les liens et les divergences entre novice et expert	12
1.1.3 Le dispositif d'introduction à la profession de la CDIP	14
1.2 Insertion professionnelle.....	16
1.2.1 Les processus d'insertion.....	17
1.2.2 Les facteurs d'insertion	18
1.2.3 La construction de l'identité professionnelle	18
2. Le cadre conceptuel	21
2.1 Coopération professionnelle	21
2.1.1 Les formes de travail partagé.....	22
Choisi ou subi ?	
2.1.2 Les conditions favorables à la coopération.....	22
L'interdépendance, les engagements social, psychologique et intellectuel, l'autorité légitime, le profil du leadership	
2.1.3 Les apports de la coopération.....	22
2.1.4 Les obstacles à la coopération	23
2.1.5 La pédagogie coopérative.....	23
La démarche de projet, l'autonomie, la communication	
3. La question de recherche	28
4. La méthode de recherche	28
4.1 Le champ d'analyse et l'échantillon	28
4.2 La méthode de recueil d'informations et l'instrument d'observation	29
4.3 La méthode d'analyse	30
5. L'analyse des données	30
5.1 La démarche de projet.....	31
5.2 La communication au sein de l'équipe	31
5.3 Le type de leadership en tête du groupe.....	32
5.4 Les formes d'engagement des participants	32
5.4.1 L'engagement social	32
5.4.2 L'engagement psychologique	33
5.4.3 L'engagement intellectuel	34

5.5 Le degré d'interdépendance	34
5.6 Le degré d'autonomie	35
5.7 La place de la hiérarchie.....	35
5.8 Le bilan formatif dans la démarche de projet	35
6. L'interprétation des résultats	37
6.1 La démarche de projet.....	37
6.2 La communication au sein de l'équipe	38
6.3 Le type de leadership en tête du groupe.....	38
6.4 Les formes d'engagement des participants	38
6.4.1 L'engagement social	39
6.4.2 L'engagement psychologique	39
6.4.3 L'engagement intellectuel	39
6.4.4 Les liens entre les formes d'engagement	40
6.5 Le degré d'interdépendance	40
6.6 Le degré d'autonomie	41
6.7 La place de la hiérarchie.....	41
6.8 Le bilan formatif dans la démarche de projet	42
7. Les conclusions de la recherche	43
7.1 Réponses à la question de recherche.....	43
7.2 Analyse critique de l'ensemble du mémoire.....	45
7.2.1 Les valeurs du mémoire	45
7.2.2 Les limites du mémoire	45
7.3 Perspectives de recherche	46
8. Les références bibliographiques	47
9. La liste des annexes	49
Attestation d'authenticité	50
Annexe I Guide d'entretien semi-directif	51
Annexe II Tableau récapitulatif des réponses des entretiens	56
Annexe III Descriptif du projet « retenue »	68
Annexe IV Instrument d'évaluation interne du projet « retenue »	70
Annexe V Affiche du projet « spectacle »	73
Annexe VI Retranscription des entretiens I, II et III	

L'introduction

Contexte sociétal, institutionnel et scolaire

A partir des années 80, le rapport au travail a changé dans les sociétés modernes européennes et il en est allé de même pour les valeurs traditionnelles associées au monde du travail. Auparavant, les mots d'ordre étaient *devoir* et *labeur* ; depuis, on parle d'*épanouissement personnel* et de *réalisation de soi* (Gagnebin, 2005).

De nos jours et chez les jeunes particulièrement, travailler n'est plus « qu'une façon d'obtenir un salaire ou de gagner sa vie, mais aussi un moyen pour se réaliser et développer ses capacités dans le cadre d'un métier » souligne Akkari dans le dossier *L'insertion professionnelle dans la carrière enseignante* (Gagnebin, 2005, p. 14). Dans cette perspective, le travail est lié au développement personnel de l'individu. Le monde des métiers de l'école n'étant pas épargné, nous observons ces dernières années un bouleversement dans le paysage de l'éducation renouvelant les politiques et les configurations éducatives ainsi que les pratiques pédagogiques et organisationnelles des établissements scolaires tant en Europe qu'en Amérique du Nord. A l'instar de Gohier parmi ces réformes scolaires, « favoriser les démarches de collaboration entre les différents acteurs et d'autres acteurs sociaux » (Gauthier & Mellouki, 2006, cité par Gohier, 2007, p. 41) devient un point essentiel qui permettrait de résoudre le problème de l'échec scolaire, d'ouvrir l'école sur son environnement social et géographique, et par-dessus tout, de faire évoluer les us et coutumes de l'école traditionnelle qui tend à placer la classe au centre de l'activité professionnelle des enseignants.

Comme le mentionnent à maintes reprises Corriveau *et al.* (Corriveau, Letor, Périsset Bagnoud & Savoie-Jazc, 2010), ces nouvelles formes de travail collaboratif des différents intervenants scolaires sont envisagées « comme un dispositif d'amélioration de la qualité du système d'enseignement et de la réussite des élèves » (p. 167), mais également comme le moyen d'améliorer les pratiques enseignantes en vue d'une plus grande professionnalité, si cette injonction se reflète dans les pratiques enseignantes de base et non plus comme une option. Bien qu'une certaine évolution des pratiques enseignantes ait été remarquée depuis les réformes scolaires, il apparaît que le travail collaboratif ne fasse pas encore partie intégrante des normes professionnelles des enseignants, malgré le conditionnement d'un environnement favorable à l'émergence de ces pratiques appelées.

Face à toutes ces transformations dans les établissements scolaires et de formation, qu'en est-il des enseignants fraîchement diplômés transitant entre statut d'apprenant et statut d'enseignant, tâchant d'allier pratiques traditionnelles et pratiques collaboratives ? De plus, pour bien des enseignants expérimentés, ces nouvelles configurations éducatives sont plutôt vécues comme une lourde tâche supplémentaire, notamment marquée par le manque de temps et la charge de travail que le travail collaboratif sollicite (Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud & Tardif, 2007).

Bilan des nouveaux diplômés

Non seulement la question de la délimitation entre formation et emploi est floue chez les nouveaux enseignants, mais surtout la notion d'insertion professionnelle est devenue plus complexe (Gagnebin, 2005). En ce sens, peu importe le lieu d'exercice des enseignants, ils sont confrontés aux mêmes difficultés lors de leur période d'insertion. Akkari, Solar-Pelletier et Heer (2007) ont retrouvé des constantes dans les obstacles que ces jeunes travailleurs rencontrent dans la classe, dans la préparation des cours et dans la communication avec les pairs et partenaires de l'école. Les novices évoquent à maintes reprises l'incertitude quant à leurs compétences pédagogiques, la gestion de la diversité

et le manque de soutien des collègues et de la direction. Ces similitudes soulèvent alors une question : cette incertitude, « provient-elle surtout d'invariants structurels ou de traits communs aux enseignants néophytes, peu importe le système dans lequel ils s'insèrent ? » (p. 16). Si les dispositifs de formation continue des HEP permettent aux nouveaux diplômés d'être accompagnés dans le développement de leurs compétences pédagogiques et didactiques, il va de la responsabilité des établissements scolaires de s'inquiéter du manque de soutien des collègues et de la direction de leurs nouveaux enseignants.

La recherche sur l'insertion professionnelle des enseignants démontre que tout « établissement offrant un programme d'insertion professionnelle [...] aide les nouveaux enseignants durant la période de transition » (Akkari *et al.*, 2007, p. 7). De plus, les études de van Zanten (2001) révèlent qu'une culture de coopération au sein d'un établissement, notamment la gestion par projets, a une influence sur la construction identitaire du novice (Périsset Bagnoud & Akkari, 2007). L'enjeu de l'accompagnement de la première pratique professionnelle pour une meilleure insertion des jeunes enseignants est devenu prioritaire dans le monde de la recherche en éducation (Akkari & Tardif, 2006, *in* Akkari *et al.*, 2007). Dans cette perspective, la formation continue dans la profession de l'espace BEJUNE (HEP de Berne, du Jura et de Neuchâtel) s'est donnée pour objectifs d'accompagner les nouveaux enseignants dans le développement de leurs pratiques professionnelles, de leurs compétences relationnelles, ainsi que de leur positionnement dans le cadre institutionnel.

A la HEP-Valais, c'est la formation continue qui est en charge d'accompagner les enseignants récemment diplômés. La structure propose des cours obligatoires, dits de « recyclage », ainsi que des cours facultatifs, en fonction des besoins des novices.

Notre recherche

Inscrite dans un champ disciplinaire psychosociologique, notre recherche se fixe comme objectif de déterminer dans quelles mesures l'insertion professionnelle des enseignants se trouve favorisée par une démarche de projet pédagogique ou d'établissement. Pour ce faire, nous exposerons, tout d'abord, la problématique de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants de Suisse romande. Notre cadre conceptuel mettra, ensuite, en perspective les concepts de coopération et de projet. Enfin, nous analyserons le contexte et les conditions de l'insertion professionnelle de trois jeunes enseignantes valaisannes. A ce stade, des corrélations entre engagement dans un projet et qualité de l'insertion professionnelle pourront être dégagées et nous serons en mesure d'affirmer si l'insertion professionnelle de notre échantillon de population a été influencée par le travail en équipe dans le cadre d'un projet pédagogique ou d'établissement.

Intérêts et motivations pour cette recherche

Dans le cadre de notre formation initiale à la HEP-Valais, nous avons côtoyé de près la problématique de l'insertion professionnelle. En effet, les multiples stages nous ont immergée dans la dure réalité des enseignants nouvellement diplômés qui tentent de se faire une place au sein de leur établissement et parmi leurs collègues. Même si notre volonté d'insertion est restée moindre, faute de temps, nous nous sommes préoccupée de savoir vers qui nous tourner en cas de besoin, nous avons expérimenté des stratégies afin de concilier normes institutionnelles et personnelles et nous avons tenté de nous imprégner des méthodes et principes de chaque établissement, afin de nous y sentir membre à part entière.

Depuis que cette problématique nous a interpellée, d'autres motivations et intérêts nous ont amenée à ce choix de travail de mémoire. Nous avons retenu combien cette

première étape est incontournable et déterminante pour la suite de la carrière enseignante. Alors que l'insertion peut être vécue comme une *galère* ou *en douceur* (Wentzel, Akkari & Changkakoti, 2008) nous nous sommes intéressée de savoir quels sont les contextes et les conditions favorables à une insertion professionnelle réussie.

Ce travail permettra d'analyser les processus d'insertion des nouveaux enseignants dans leur nouvel environnement professionnel. Il tentera de comprendre les contextes et les conditions de l'insertion, les dispositions et les stratégies personnelles, et le type de relation entretenue avec les différents acteurs de l'établissement. Enfin, il tâchera de déterminer si la participation dans un projet pédagogique ou d'établissement favorise les conditions d'insertion précédemment évoquées.

1. La problématique

Avant de cerner ce qu'est précisément l'insertion professionnelle des enseignants, nous nous pencherons sur le contexte, général puis particulier, de notre problématique.

L'intérêt premier de cette problématique, basée principalement sur des travaux de Gather Thurler (2000) et des revues pédagogiques des HEP romandes, est de déterminer quels sont les différents types d'établissement dans lesquels les enseignants débutent leur carrière. Qu'elle soit coopérative ou plutôt individualiste, la culture, ou l'identité, d'un établissement est un facteur déterminant pour l'insertion professionnelle du novice. Un autre élément essentiel pour le nouvel enseignant se trouve être les rapports entretenus avec les enseignants expérimentés ; en fonction, bien sûr, du type d'établissement. Nous pourrions ensuite nous centrer sur le processus, les facteurs et les stratégies de l'insertion professionnelle.

L'identité, qu'est-ce que c'est ?

Parmi toutes les approches sociologiques de l'identité, nous avons retenu celle de Dubar (2000a). Selon lui, l'identité est, d'une part, la marque d'appartenance à un collectif, qui permet à tout individu d'être identifié par les autres, soit l'identité pour autrui, mais également de s'identifier lui-même face aux autres, soit l'identité pour soi. D'autre part, elle est définie en temps et en espace grâce à deux processus complémentaires. L'identité pour soi se construit dans le temps par un processus biographique où les membres des différentes collectivités, rencontrées tout au long de sa vie (famille, école, entreprise, etc.) et auxquelles l'individu s'identifie, ont constitué un moment essentiel à la définition de son identité sociale et professionnelle. L'identité pour autrui se confère, *à un moment donné et au sein d'un espace déterminé*, par un processus relationnel où la reconnaissance des membres des collectivités assure cohérence et continuité des identités objectives de l'individu (Dubar, 2000b).

La définition de l'identité nous apprend que la construction de l'identité professionnelle du novice est variable « à la fois selon les espaces sociaux où s'exercent les interactions et selon les temporalités biographiques et historiques dans lesquelles se déroulent les trajectoires » (Dubar, 2000b, p. 114). En d'autres termes, cela dépend des types de relations que le novice entretient avec ses pairs et sa hiérarchie, mais cela dépend également du type d'établissement scolaire dans lequel il s'intègre. Que l'enseignant débutant évolue dans un espace-temps défini, ou non, a une incidence considérable sur la construction de son identité, qui est définie et se définit par les éléments invariants ou non qui la construisent.

1.1 Contextes d'insertion professionnelle

Dans cette perspective où chaque établissement a son identité pour lui-même et pour autrui, nous allons nous pencher sur les différentes identités que les établissements scolaires peuvent arborer en fonction de la typologie des relations professionnelles au sein d'un même établissement scolaire.

1.1.1 Les types d'établissement

La catégorisation des types de relations professionnelles est une manière, parmi d'autres, d'interpréter la réalité. Gather Thurler (2000) précise que l'identification à un type n'exclut pas le rapprochement à une autre forme de relations professionnelles au sein d'un même établissement. Aux antipodes, se trouvent *l'individualisme* et la *coopération*

professionnelle ; la *balkanisation*, la *grande famille* et la *collégialité contrainte* sont des types intermédiaires, tous pouvant « contribuer, à moyen ou à long terme, à l'émergence d'une coopération professionnelle » (Gather Thurler, 2000, p. 76). Ainsi, cinq types de relations professionnelles sont identifiés.

L'individualisme

Culture dominante de la profession enseignante, l'individualisme est un mode de travail rassurant, qui permet de construire un environnement stable et une dynamique prévisible, où les enseignants sont à l'abri des critiques et des jugements. Cependant, « ce qui protège de la controverse coupe aussi, en partie, de toute source possible de reconnaissance, de soutien et, en fin de compte, d'évolution » (Gather Thurler, 2000, p. 70). Les seuls moments d'évaluation sont vécus avec anxiété, donc négativement, car seules les autorités supérieures, directeurs ou inspecteurs, ont le droit et le devoir de pénétrer dans la sphère quasi « privée » de ces enseignants.

Lortie (1975) s'est intéressé de près à la notion d'individualisme et désigne trois attitudes propres aux enseignants qui exercent dans une culture individualiste : *l'immédiateté*, le *conservatisme* et *l'isolement*. D'après lui, les enseignants ne se projettent, avec leurs élèves, qu'à court terme ; là où « les efforts investis ont des chances de produire des résultats visibles (immédiateté) » (Lortie, 1975, cité par Gather Thurler, 2000, p. 73). Ces enseignants évitent la discussion, l'engagement dans des projets sous peine de perturber leur routine et « de soulever des questions de fond quant à leur manière d'enseigner (conservatisme) » (*Ibid.*). Enfin, de peur d'être jugés, remis en question ou influencés par les autres, les individualistes préfèrent le « chacun pour soi » en évitant l'implication personnelle dans des causes communes (isolement) (*Ibid.*).

De plus, le manque de pression face au changement, produit par les nouvelles idées, le tâtonnement et le goût de l'expérimentation incite au conservatisme pédagogique et devient une entrave au développement professionnel des enseignants, ainsi qu'aux apprentissages des élèves (Gather Thurler, 2000).

Entre les deux extrêmes que sont l'individualisme et la coopération professionnelle, Gather Thurler (2000) observe trois états intermédiaires : la *balkanisation*, la *grande famille* et la *collégialité contrainte*. Ces types d'établissement peuvent mener à une coopération, mais ne suffisent pas à engendrer innovation ou changement.

La balkanisation, une coopération contre le reste du monde

La balkanisation, terme dérivé se référant au morcellement d'unités politiques et géographiques des Balkans, se rencontre dans les établissements scolaires lorsque « les enseignants s'associent plus étroitement à certains de leurs collègues, à l'intérieur de groupes distincts » (Gather Thurler, 2000, p. 77). Ne se sentant pas appartenir à l'ensemble du corps enseignant, ces groupes séparés sont en permanente compétition, voire en conflit, « à défendre leur autonomie, à faire prévaloir leur point de vue lorsqu'ils ne peuvent échapper à la loi commune » (*Ibid.*). Cette structure balkanisée prend racine dans des divergences d'opinion quant aux savoirs, aux attitudes, aux choix pédagogiques ou idéologiques. Parfois, les clivages se forment en fonction des statuts, degrés ou disciplines respectives des enseignants.

D'après Staessens (1991), cette culture de coopération balkanisée a tendance à ignorer la nécessité de projets communs à moyen et à long terme ; ce qui entrave la production de changements durables. De plus, elle ne permet pas de prévenir le *burn-out* des enseignants. Las d'investir leur énergie dans des causes impossibles, ces derniers se retranchent et finissent par être isolés dans leur salle de classe (Staessens, 1991, in Gather Thurler, 2000). En ce sens, les recherches d'Huberman (1989) montrent

« comment les ruptures dans les carrières professionnelles des enseignants ne sont pas seulement liées à des choix personnels, mais également provoquées par la souffrance dans les relations de travail et par la déception qu'entraînent les projets sans aboutissement » (Gather Thurler, 2000, p. 79).

La « grande famille » : la solidarité comme coopération apparente

Modèle relationnel très répandu, la grande famille représente pour beaucoup un idéal, où les enseignants sont parvenus à une forme de coexistence pacifique (Gather Thurler 2000). Si chaque membre du corps enseignant se soumet à certaines règles explicites et implicites, la priorité est donnée au bien-être de tous en favorisant les relations informelles. Les barrières structurales sont baissées, une confiance dans le déroulement spontané des événements est témoignée, les aspects administratifs sont réduits au possible et les conflits sont évités.

Bien que l'amicalité, la loyauté, le soutien, l'entraide, l'humour et le climat agréable soient au premier plan dans ces relations professionnelles, « le modèle familial découle [...] d'une approche traditionnelle et bureaucratique, tout en présentant une tentative intuitive d'y échapper » (Gather Thurler, 2000, p. 81). Or, pour développer les compétences scolaires des élèves et les compétences professionnelles des enseignants, il est nécessaire d'adopter des pratiques coopératives à proprement dit.

La collégialité contrainte, une coopération imposée d'en haut

Depuis que l'individualisme est fortement critiqué, les directions d'établissement ont opté pour le travail en équipe et la coopération entre professionnels. « Ces initiatives d'ordre administratif visent à créer une collégialité là où elle était absente, à développer davantage de liens entre les enseignants, à les amener à un partage plus courant de leurs expériences et, au-delà, à l'amélioration des pratiques professionnelles » (Gather Thurler, 2000, pp. 81-82). Au mieux, la collégialité contrainte peut être une phase de transition vers une culture de coopération librement assumée par les enseignants. Cependant, Gather Thurler (2000) craint que cela ne reste qu'un substitut rapide et superficiel ; où les enseignants sont méfiants et sur la défensive, où la qualité des échanges des enseignants est détériorée car imposée, où l'espace de vie informelle, apparemment oisive et inutile, est contrôlée. Alors que ce sont ces moments qui, spontanément, « participent de manière centrale à la construction d'une coopération professionnelle » (Nias, 1995, cité par Gather Thurler, 2000, p. 83).

La coopération professionnelle

Fondée sur un certain nombre d'attitudes bien ancrées dans la culture professionnelle de l'établissement, la coopération professionnelle constitue un idéal en termes d'efficacité, de résolution de problèmes et d'innovation (Gather Thurler, 2000). La planification collective, l'intervision ou le *team-teaching* sont autant de pratiques qui font partie des habitudes des enseignants, mais qui sont parfois accompagnées d'une confusion entre solidarité et coopération. Ce flou autour de la coopération professionnelle « peut créer des problèmes de communication et de fonctionnement, voire des conflits cognitifs et sociaux dans la mesure où les divers acteurs ont des représentations très diverses de ce à quoi la coopération les engage » (Gather Thurler, 2000, pp. 84-85). Bien que ces pratiques aident à renforcer l'interdépendance, l'engagement collectif ou l'autoévaluation, l'auteure avise cependant qu'il ne suffit pas de faire travailler des enseignants ensemble pour appeler cela de la coopération et que mettre indépendamment en œuvre quelques pratiques coopératives n'est, non plus, pas un gage de coopération professionnelle :

Les cultures de coopération efficaces ne se distinguent ni par leur organisation formelle, ni par les modalités de fonctionnement des réunions, ni par la qualité, la cohérence ou la continuité des attitudes des uns envers les autres, quand bien même ces traits sont observables dans la durée et favorisent entraide, confiance et ouverture. Elles s'enracinent avant tout dans des valeurs partagées par tous les acteurs concernés, dans ce que Joule et Beauvois (1998) appellent une soumission librement consentie, un engagement dans un acte identifié. (Gather Thurler, 2000, p. 86)

Nous observerons plus spécifiquement les caractéristiques de celui qui constitue un objectif et une condition pour une insertion professionnelle réussie dans notre cadre conceptuel, à savoir la coopération professionnelle.

Suite à cette brève description des types de relations que les enseignants tissent au sein d'un même établissement, nous devons préciser quelles sont les caractéristiques propres à l'échantillon de population que nous étudions, en comparant les novices à leurs collègues plus expérimentés. Nous nous centrerons sur les éléments qui partagent les novices et les experts dans la profession, ainsi que sur les relations qui les lient, indépendamment du type d'établissement dans lequel ils exercent.

1.1.2 Les liens et les divergences entre novice et expert

Nous savons, grâce à la définition de l'identité de Dubar (2000b) évoquée précédemment, que chaque individu a une identité déterminée par ses expériences vécues, par son environnement actuel et par les relations qu'il entretient dans les différents contextes sociaux. Ainsi, au-delà de l'individualité de chaque enseignant, des traits communs peuvent être révélés qu'il soit homme ou femme, jeune ou âgé, débutant ou expert dans la profession. Intéressons-nous, à présent, aux différents moments de la carrière enseignante, aux représentations du métier selon l'expérience et aux relations entretenues entre enseignants débutants et chevronnés dans un même établissement.

La carrière enseignante

Tout au long de sa carrière professionnelle, l'enseignant se verra passer par plusieurs étapes de professionnalisation, de manière plus ou moins linéaire pour certains ou au contraire totalement discontinue pour d'autres. Le développement d'une carrière enseignante est, pour Huberman (1989), non pas une série d'événements, mais un processus construit à travers lequel l'enseignant découvrira et affirmera son identité professionnelle.

L'entrée dans la carrière enseignante est perçue comme un stade de *survie* et de *découverte*. « L'aspect de *survie* traduit ce qu'on appelle communément le « choc du réel », la confrontation initiale à la complexité de la situation professionnelle » (Huberman, 1989, p. 14) où les enseignants débutants se tâtonnent continuellement, se préoccupent au sujet de leurs expériences, de leurs compétences, de leurs ressources, et de leurs relations avec leurs élèves, collègues et hiérarchie. « En revanche, l'aspect *découverte* traduit l'enthousiasme des débuts, l'expérimentation, l'aspect grisant d'être enfin en situation de responsabilité (d'avoir sa classe, ses élèves, son programme), de se sentir collègue dans un corps de métier défini » (*Ibid.*). Ces deux aspects des débuts dans la profession sont vécus parallèlement ; et c'est la phase de découverte qui permet de supporter psychologiquement celle de survie.

Vient ensuite la phase de *stabilisation*, où l'enseignant s'engage définitivement dans la profession : il affirme son identité professionnelle, il se sent libéré et émancipé. Dans une perspective innovante, la phase de *diversification* est caractérisée par le désir « d'augmenter son apport et son impact au sein de la classe » (Huberman, 1989, p. 16) et

la prise de conscience *activiste* des aberrations du système éducatif. La phase de *remise en question* est animée par la routine de la vie quotidienne pour les uns, et pour les autres, c'est la désillusion des résultats négatifs arborés lors de la phase de diversification. Une question se pose alors : « rester ou partir ? ». La phase de *sérénité* et de *distance affective* qui suit se traduit par le regret de la phase d'activisme, par une grande détente en classe et une moindre vulnérabilité quant à l'évaluation d'autrui (Peterson, 1964, *in* Huberman, 1989). Arrive la phase de *conservatisme* et de *plaintes*, caractérisée par des enseignants particulièrement râleurs, conservateurs, rigides, dogmatiques, démesurément prudents et nostalgiques. Finalement la phase de *désengagement* amène les enseignants en fin de carrière professionnelle vers un repli et une intériorisation, où « on se détache progressivement, sans regret, de l'investissement dans le travail, pour consacrer plus de temps à soi, aux intérêts extérieurs à l'école, et à une vie sociale plus réfléchie, voire plus philosophique » (Huberman, 1989, p. 22).

Si les débuts dans le métier sont marqués par l'exploration, et l'expertise dans l'enseignement par la stabilité, il ne faut pas cacher que certains enseignants ne cessent d'explorer, ne se stabilisent jamais, ou se déstabilisent pour des raisons psychologiques ou contextuelles (Huberman, 1989).

Des perceptions évolutives

La recherche de Gohier (2007) sur les représentations de la profession enseignante démontre que les répondants conçoivent différemment leur rôle après vingt ans d'expertise. Ces enseignantes du primaire ont le sentiment d'être passées « du statut d'enseignantes qui doivent faire apprendre et travailler au développement cognitif, à celui d'éducatrices au sens le plus large du terme » (p. 108). Si l'identité professionnelle d'un professeur issu de l'Ecole Normale se confondait avec l'enseignement de sa discipline, celle d'un enseignant à l'ère de la Haute Ecole Pédagogique se caractérise davantage par sa capacité à faciliter l'apprentissage de sa discipline. Cela signifie donc que lorsque le contexte de formation et de pratique professionnelles diffèrent, l'identité professionnelle du novice s'en trouve également modifiée (Lessard & Tardif, 2003, *in* Gohier, 2007).

Des normes professionnelles différentes

Déjà connu des référentiels de compétences de la formation enseignante, le travail partagé, pourtant devenu une norme professionnelle explicite, doit encore s'inscrire dans la construction identitaire des nouveaux enseignants selon Périsset Bagnoud et Akkari (2007). Seulement, « fonctionner en équipe pédagogique ne fait pas partie de l'imaginaire collectif, l'enseignement restant, par la rémanence de la construction historique de l'école et des disciplines, une pratique individuelle, solitaire, attachée par un lien hiérarchique à ses supérieurs institutionnels » (Bugnard, 2006, cité par Périsset Bagnoud & Akkari, 2007, p. 4). Sans repères théoriques ni expériences vécues, les enseignants chevronnés ne parviennent pas à s'identifier à un modèle de pratiques coopératives, plutôt qu'individualistes. Il est donc nécessaire que la nouvelle génération d'enseignantes et d'enseignants fasse valoir ses expériences de collaboration acquises en formation pour ainsi perpétuer cette dynamique de travail partagé dans l'établissement où elle s'est engagée, mais aussi pour favoriser sa transformation identitaire et son introduction à la profession.

Dans son étude sur la socialisation professionnelle des enseignants français, van Zanten (2001) relève, en effet, que ce sont les enseignants débutants qui véhiculent les pratiques collaboratives au sein de leur établissement, car la professionnalisation est une logique à laquelle ils adhèrent fortement. En revanche, les enseignants expérimentés sont plutôt suspicieux face à ces pratiques artificielles. Ils sont davantage enclins à un

communautarisme basé sur la transmission informelle des pratiques pédagogiques et organisationnelles de leur établissement.

Les relations pédagogiques entretenues

Dans ce processus d'entrée dans le métier, les enseignants chevronnés, ou ayant quelques années d'expérience, ont une fonction déterminante auprès des enseignants débutants. Ils sont appelés à transmettre leurs connaissances du métier, leur savoir-faire dans leur rôle de mentor. Afin d'épargner un effort d'adaptation trop important aux novices, les enseignants expérimentés sont cependant tentés de promouvoir l'imitation et la modélisation au détriment de l'autonomie, de la créativité et de la professionnalisation des novices (Hétu, Lavoie & Baillauquès, 1999). En mettant l'accent sur « une insertion professionnelle caractérisée par la prise de pouvoir sur la situation d'enseignement et le souci de l'innovation pédagogique » (p. 193), les garants de la culture enseignante éviteraient ainsi une insertion professionnelle orientée vers un conformisme non réfléchi (*Ibid.*).

Cependant, l'engagement professionnel ne signifie aucunement que le novice est passé du statut d'étudiant-stagiaire au statut d'enseignant confirmé. Bien que, dans les faits, le novice soit un enseignant indépendant et soumis aux mêmes responsabilités qu'un enseignant expérimenté, il n'a pas pour autant le sentiment de l'être. Il se trouve alors dans une étape de transition identitaire entre son statut d'étudiant et celui d'enseignant. C'est seulement au bout de quelques années que l'enseignant récemment diplômé perd son statut de novice et devient un enseignant expérimenté. Durant cette période de transition, les recherches de Cohen-Scali (2000) montrent que le novice mettra en pratique les théories apprises durant sa formation, qu'il expérimentera de nouvelles méthodes personnelles ou conseillées par ses pairs, et acquerra une certaine confiance en lui. Toutes ces expériences, lui permettront de construire sa nouvelle identité d'enseignant.

1.1.3 Le dispositif d'introduction à la profession de la CDIP

Dans cette perspective, les responsables de la formation professionnelle des enseignants se sont engagés à accompagner leurs nouveaux diplômés dans l'exercice de leur profession durant les premières années d'enseignement. En Suisse, la période d'introduction à la profession est formalisée et contrôlée par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).

Les objectifs

Suite aux réformes scolaires qui animèrent les politiques éducatives, la CDIP s'était donné comme objectif « d'assurer la libre circulation et la mobilité tant au niveau de la formation que de l'exercice de la profession, de répondre aux nouvelles formes d'hétérogénéité et de renforcer la professionnalité sur le plan des compétences diagnostiques et d'observation » (CDIP, 2010, p. 14). Le paysage de la formation des enseignants s'est également vu transformé, notamment par la volonté politique de valoriser la formation professionnelle, ce qui, en définitif, déboucha sur sa tertiarisation.

Dès lors, la formation enseignante se déroule en quatre étapes : la formation initiale, l'introduction à la profession, la formation continue et la formation complémentaire. Celle qui constitue notre problématique « doit garantir que les enseignantes et enseignants reçoivent aide et soutien au cours de cette étape fondamentale de leur développement professionnel et qu'ils apprennent ainsi à exécuter leur mandat de manière compétente et responsable » (Conférence suisse des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques [COHEP], 2007, p. 3). Le professionnalisme dans la manière de penser et

d'agir et l'accomplissement de la phase d'introduction à la profession font donc partie intégrante des mandats de prestations de services des HEP.

Le projet d'un accompagnement professionnel

Depuis que la CDIP a eu connaissance des résultats d'une enquête, stipulant que « les attitudes fondamentales acquises pendant la formation de base sont abandonnées au cours des premiers mois d'activité professionnelle » (CDIP, 1996, p. 14), la formation des enseignants se projette continuellement et sur le long terme. La nécessité d'un accompagnement professionnel conduit les politiques éducatives à penser une phase d'introduction à la profession enseignante durant les premières années d'exercice du métier.

Un modèle idéal a donc été imaginé afin de répondre au problème de l'introduction à la profession. Il se donne alors quatre buts permettant au *modèle de la réflexion sur la pratique et de la coopération entre collègues* de se construire. Voici les quatre buts situés sur la partie gauche de la figure 1 qui suit : 1) l'adaptation à la pratique scolaire (valeurs, normes, représentations mentales dominantes) ; 2) le soutien moral et professionnel des enseignants novices ; 3) la prolongation de la formation en emploi et l'amélioration de la relation théorie-pratique ; 4) le développement professionnel méthodique des novices (CDIP, 1996).

Dans la partie droite de cette même figure, cinq éléments indissociables constituent le *modèle de la réflexion sur la pratique et de la coopération entre collègues*, reliés par des flèches aux objectifs qu'ils visent.

- *Réflexion sur la pratique* : regard critique sur et dans l'action professionnelle, dans les relations sociales ou dans les rapports à l'institution.
- *Coopération* : « forme particulière de communication, orientée sur un objectif et sur une action, qui se déroule dans un processus fondé sur la réciprocité et l'égalité » (CDIP, 1996, p. 49) entre des enseignants débutants et expérimentés de degrés ou disciplines différentes, à travers diverses formes de travail.
- *Perfectionnement orienté sur les besoins* : offres spécifiques à des besoins administratifs, organisationnels, pédagogiques ou didactiques.
- *Décharge* : diminution préventive de la complexité de la profession dans ses débuts afin d'éviter une surcharge de travail et un manque de temps pour les tâches à accomplir.
- *Implication de l'établissement scolaire* : engagement et soutien à tous les autres éléments de ce modèle, à savoir la réflexion sur la pratique, la coopération entre pairs, le perfectionnement orienté sur les besoins de chacun et la décharge horaire ou fonctionnelle.

La figure 1 qui suit illustre les quatre modèles-types idéaux servant d'objectifs au modèle de la réflexion sur la pratique et de la coopération entre collègues.

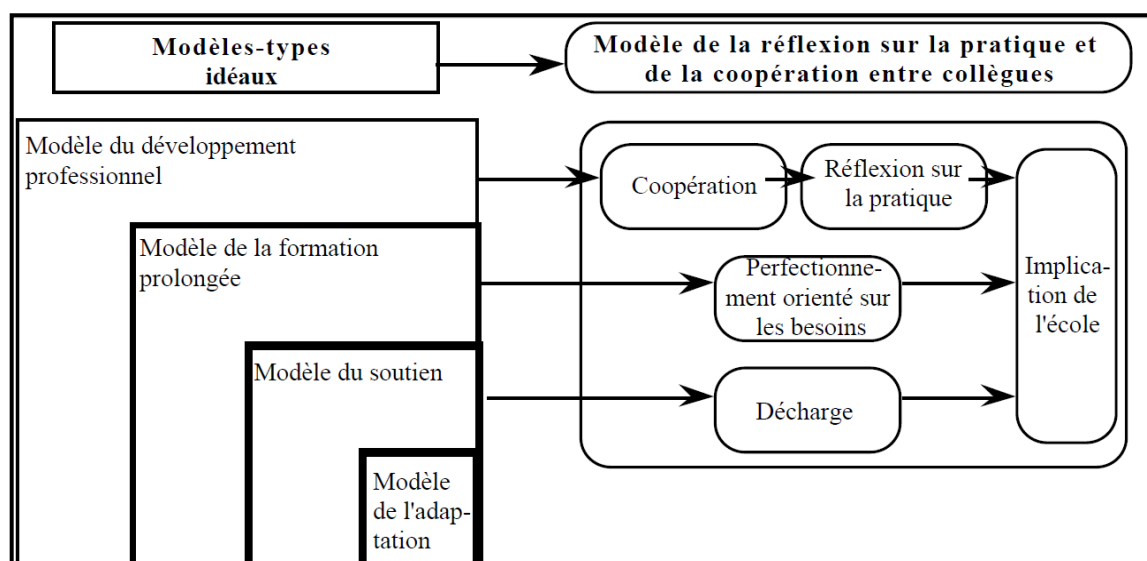


Fig. 1: Eléments principaux du «Modèle de la réflexion sur la pratique et de la coopération entre collègues», et leur origine dans les modèles-types idéaux (CDIP, 1996, p. 47)

Le dispositif actuel

Aujourd'hui, l'organisation, les formations et les activités de l'introduction à la profession sont toujours basées sur les principes et objectifs énoncés en 1996 par la CDIP. Les novices sont accompagnés, sur une période allant de un à deux ans, par des personnes-ressources (collègue, ou directeur de leur établissement, enseignant d'une autre école, praticien-formateur, formateur de la HEP, inspecteur scolaire ou conseiller pédagogique). Ils disposent d'allègements dans l'exercice de leur profession, leur permettant de participer à des journées, voire des semaines d'approfondissement dans les domaines de la réflexion sur les pratiques avec les parents, les autorités scolaires, concernant la gestion de la classe, de l'environnement, sur l'évaluation des élèves et au sujet des didactiques particulières. Ils peuvent ainsi entreprendre un travail coopératif entre novices, un partage d'expériences, des visites dans d'autres classes et bénéficier d'un service d'aide et de conseil (COHEP, 2007).

1.2 Insertion professionnelle

L'insertion professionnelle, l'entrée dans la carrière pour reprendre l'expression d'Huberman (1989), ou l'introduction à la profession, terme adopté par la CDIP en 1976 (CDIP, 1996), se définit comme « un processus socialement construit, impliquant des acteurs sociaux et des institutions dans un jeu complexe de stratégies, d'expériences biographiques, ou encore de logiques sociétales » (Wentzel *et al.*, 2008, p. 30). Par conséquent, les étudiants débutant dans le métier et les enseignants ayant changé de degré scolaire, d'établissement ou de canton, s'engagent dans un long parcours non linéaire, semé d'embûches et d'hésitations, variable en fonction des individus et de la culture de l'établissement. C'est durant cette période, pouvant varier d'une demi-journée à trois ans d'exercice (Castetter, 1981, *in* Héту et al., 1999), que « le jeune enseignant apprend à maîtriser les différentes facettes de son travail, à découvrir ses propres ressources et limites, à se constituer un bagage de savoirs et de compétences issues de l'expérience même du métier d'enseignant » (Wentzel *et al.*, 2008, p. 73).

Il arrive, malheureusement, que l'insertion se vive péniblement par les novices. Ce type de profil se caractérise par la souffrance, la déception, la frustration ou l'attente sans grand espoir, des remplacements qui se succèdent, des mauvaises expériences en classe, des mésententes avec la hiérarchie. « En somme, un parcours sinueux et instable où les moments d'insatisfaction pèsent plus lourd que les réalisations et le plaisir qu'on récolte dans son travail » (Wentzel *et al.*, 2008, p. 65).

Dans le meilleur des cas, l'insertion est vécue agréablement par les débutants. Les caractéristiques de ce profil sont le plein emploi, des rapports satisfaisants avec la hiérarchie, le soutien des pairs en cas de besoin, le sentiment de compétence face aux élèves. « En somme, un parcours plus droit et plus stable où les moments de plaisir et les réalisations satisfaisantes sont nombreux et ceux d'incertitude et de déplaisir n'effraient pas » (Wentzel *et al.*, 2008, p. 67).

1.2.1 Les processus d'insertion

Le processus d'enculturation

Nous ne sommes plus sans savoir que l'établissement dans lequel exerce un enseignant novice peut avoir une influence, positive ou négative, sur son intégration professionnelle. Chaque école se distingue d'une autre par son image, sa culture, ses pratiques professionnelles, ses enseignants, etc., et le novice qui intègre une nouvelle communauté vit un véritable *processus d'enculturation* (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, cité par Gagnebin, 2005). Il doit alors trouver un équilibre entre les normes institutionnelles, sociales et professionnelles de l'établissement et ses propres normes personnelles. Ainsi modelé, le nouvel enseignant se construit une identité professionnelle à l'image des valeurs et principes de l'établissement dans lequel il s'intègre.

« L'entrée dans le métier et les premières années d'enseignement constituent donc une période importante de l'histoire professionnelle de l'enseignant et du développement de son identité professionnelle, déterminant considérablement le rapport de l'enseignant à son travail » (Tardif & Lessard, 1999, cité par Akkari *et al.*, 2007, p. 7).

L'insertion subjective

Pourtant, lorsqu'il faut établir des critères objectifs pour déterminer si un jeune enseignant a réussi son insertion professionnelle, des questions se posent. L'obtention du diplôme suffit-elle ? Est-ce le contrat de travail qui fait foi ? Où est-il question de taux d'emploi, de salaire ? Les économistes de l'emploi l'auront compris, le degré d'insertion professionnelle ne dépend que de la perception que l'enseignant a de lui-même et de sa fonction. Akkari *et al.* (2008) nomment ce « sentiment d'être *réellement* un enseignant, au-delà du titre et du poste », l'insertion subjective (p. 40). Bien que le sentiment d'insertion soit lié à des critères objectifs, « des mécanismes plus fins, tant dans le fonctionnement des établissements que dans la construction d'une identité professionnelle jouent sur le sentiment d'être *vraiment* un enseignant » (p. 40).

L'environnement social

Lorsque les enseignants de l'étude d'Akkari *et al.* (2008) sont invités à s'exprimer sur leur insertion, ils confient que « c'est d'abord dans et grâce à leur environnement social qu'ils se sentent insérés » (p. 42). Les relations conviviales avec leurs collègues enseignants, l'importance d'avoir sa place et de se sentir à l'aise dans un groupe, le premier accueil des pairs, le partage d'expériences, de matériel, les rapports avec leur chef d'établissement, les commissions scolaires et les parents d'élèves sont autant d'indicateurs qui caractérisent le processus social, plutôt que technique, qu'est l'insertion

subjective de ces enseignants débutants. Sans oublier que la reconnaissance des élèves est un facteur très important vis-à-vis du novice, cette dernière renvoie davantage à l'univers de la compétence qu'à celui de l'insertion.

1.2.2 Les facteurs d'insertion

Cette conception de l'insertion est conforme à la définition sociologique d'une profession en général. Les enseignants novices découvrent, comme tous débutants dans une profession, de nouvelles responsabilités, un environnement social différent, un nouveau rôle, une nouvelle position sociale et, en définitive, une nouvelle identité, une image de soi professionnel. Et cette identité est avant tout basée sur l'autonomie et sur des interactions égalitaires entre acteurs de la condition enseignante ; dans ce processus, ils se sentent prioritairement insérés par des relations entre pairs produisant des échanges exempts de contrôles hiérarchiques (Akkari *et al.*, 2008).

Le caractère social de l'insertion

Le caractère social de l'insertion rend la question des échanges matériels très importante. Pour plusieurs enseignants débutants, cette pratique est « l'indicateur clé de la qualité des relations professionnelles [...] et considèrent l'échange de matériel comme un facteur d'insertion : on n'arrive pas à s'intégrer lorsque les collègues ne prêtent pas leur matériel... » (Akkari *et al.*, 2008, pp. 48-49). Le jeune enseignant se sent d'autant plus inséré lorsque ce sont ses collègues qui viennent lui demander avis, conseils concernant la gestion de la classe ou la préparation de ses séquences d'enseignement/apprentissage.

Des pratiques formelles et informelles

Il semblerait que seules les relations chaleureuses, conviviales, mais surtout égalitaires seraient efficaces aux yeux des débutants. Cela reste encore à vérifier. « Mais il semble évident que toute stratégie institutionnelle pour favoriser ce sentiment d'insertion doit être orientée vers une socialisation parmi les pairs plutôt que dans le sens d'un pur apport d'expertise » (Akkari *et al.*, 2008, p. 59). Selon certains auteurs, il est nécessaire de combiner pratiques formelles et informelles dans l'élaboration des modalités de soutien aux novices, et cela au profit de leur développement professionnel. Les écoles qui adopteraient un dispositif formel à coloration trop hiérarchique pour les nouveaux enseignants ne verraient peut-être pas leur projet devenir inefficace en termes d'acquisition des compétences professionnelles, mais certainement inefficace quant au sentiment d'insertion dans la profession.

Selon la CDIP, l'accompagnement continu des enseignants novices participe « à la consolidation de la motivation, au développement de la professionnalité et au renforcement de l'identité professionnelle » (CDIP, 2010, p. 76). Le prochain chapitre s'intéresse donc à la dernière perspective psychosociale : l'identité professionnelle en construction, élément constitutif de l'insertion professionnelle.

1.2.3 La construction de l'identité professionnelle

La redéfinition du cahier des charges des enseignants « contribue à mettre en évidence de nouvelles formes de relations entre les individus, dont nous pouvons considérer qu'elles peuvent avoir une incidence sur les pratiques et sur les identités des acteurs concernés » (Gohier, 2007, p. 43). En effet, travailler ensemble sollicite des

savoirs, des savoir-être et des savoir-faire qui font émerger, au travers des expériences et des interactions produites dans le contexte de travail, l'identité professionnelle propre à chaque enseignant. La singularité du vécu et du contexte d'exercice du métier révèle le caractère unique de l'identité professionnelle de chaque enseignant dans un espace-temps précis (Gohier, 2001, *in* Gohier, 2007).

L'identité professionnelle des enseignants n'est donc plus une donnée stable et immuable [...]. Elle apparaît plutôt comme un processus dynamique et interactif. C'est en effet dans l'action que se structurent et se valident les représentations de soi, les représentations d'autrui, les représentations du travail à la base de l'identité professionnelle. (Gohier, 2007, p. 75)

Des identités et des stratégies

La construction de l'identité professionnelle s'articule donc autour de l'identité personnelle, perception de sa propre personne, autour de l'identité sociale, relations aux autres, et passe par un processus d'acculturation (ou enculturation pour Wenger *et al.*, 2002) des cognitions et des normes personnelles, sociales et institutionnelles (Marcel *et al.* 2007).

Nous savons à présent que le novice est un individu complexe. Ses multiples identités rencontrées sur le lieu du travail se développent parallèlement les unes aux autres ; elles sont cependant très liées et interagissent fortement en fonction des expériences vécues. L'estime de soi, la représentation de son rôle au sein d'une équipe de travail, et l'implication dans un projet commun sont des indicateurs qui révèlent le niveau de construction pour chaque identité personnelle, sociale et professionnelle.

Grâce à la recherche réalisée en étroite collaboration avec le terrain scolaire, il est possible d'observer que les enseignants débutants assurent leur survie professionnelle, leur acculturation complexe et leur transformation identitaire à travers des stratégies leur permettant d'augmenter leurs chances de succès. Pour y parvenir, les novices se contentent souvent de méthodes qui leur paraissent sûres, mais limitent leurs tentatives d'innovation au risque, à moyen terme, de restreindre leur développement (Gagnebin, 2005).

Lorsque l'enseignant récemment diplômé est en période de transition identitaire, il fait preuve de stratégies d'insertion professionnelle qui lui permettent de s'adapter au mieux aux changements survenus depuis son nouvel engagement professionnel. Il fait évoluer ses représentations du métier, en nouant des liens professionnels avec ses collègues et avec la hiérarchie. De fait, il construit au fur et à mesure sa nouvelle identité d'enseignant.

Les processus d'identification et d'identisation

Selon Camillieri et Vinsonneau (1996), le novice peut être confronté à différents types de changements lors de la transition. Ce peuvent être des changements physiques, tels que le lieu d'habitation ou l'habillement ; des changements biologiques, à savoir l'alimentation, les horaires ou le rythme de travail ; enfin des changements culturels, comme des aspects politiques, linguistiques, religieux, hiérarchiques inaccoutumés. Les enseignants en situation de transition se trouvent dans une situation de disparité culturelle qui les oblige à développer des stratégies « visant le maintien d'une certaine consistance psychologique. [...] Il s'agit alors pour l'individu d'allier ces processus d'identisation permettant la continuité de l'image de soi à ceux d'identification correspondant à l'appropriation de rôles multiples et nouveaux » (Cohen-Scali, 2000, p. 49). L'identification constitue la première étape du processus de construction identitaire professionnelle. Elle consiste à intérioriser les représentations, les demandes et les pressions relatives à

l'enseignement et aux enseignants. Plus l'enseignant perçoit son intériorisation comme réussie, plus son sentiment d'appartenance à un collectif est développé. Parallèlement, le processus d'identisation permet à l'enseignant novice de se distinguer des autres et d'affirmer son identité propre. Plus il perçoit son affirmation comme réussie, plus ses sentiments de singularité et d'autonomie sont grands (Gohier, 2007).

Nous offrons, dans le tableau qui suit, une vue d'ensemble de notre problématique. Le premier niveau présente les concepts retenus, le second met en évidence les dimensions des concepts retenus et le dernier niveau expose les sous-dimensions issues de la littérature.

Tableau 1 : Aperçu des concepts-clés de la problématique

CONCEPTS	DIMENSIONS	SOUS-DIMENSIONS
Contextes d'insertion professionnelle	Les types d'établissement	L'individualisme La balkanisation La « grande famille » La collégialité contrainte La coopération professionnelle
	Les liens et les divergences entre novice et expert	La carrière enseignante Des perceptions évolutives Des normes professionnelles différentes Les relations pédagogiques entretenues
	Le dispositif d'introduction à la profession de la CDIP	Les objectifs Le projet d'un accompagnement professionnel Le dispositif actuel
Insertion professionnelle	Les processus d'insertion	Le processus d'enculturation L'insertion subjective L'environnement social
	Les facteurs d'insertion	Le caractère social de l'insertion Les pratiques formelles et informelles
	La construction de l'identité professionnelle	Des identités et des stratégies Le processus d'identification et d'identisation

2. Le cadre conceptuel

Ayant, à présent, enrichi nos connaissances sur ce complexe concept qu'est *l'insertion professionnelle*, nous pouvons aborder le second concept de notre recherche : la coopération professionnelle. En nous appuyant principalement sur les travaux de Corriveau *et al.* (2010) et Marcel *et al.* (2007), ce concept sera, tout d'abord, défini, puis approfondi au moyen des dimensions qui s'y rattachent, à savoir les différentes formes de travail partagé, les conditions favorables à la coopération, les apports et les obstacles à la coopération. Nous terminerons ce chapitre sur l'approche de la pédagogie coopérative et la démarche de projet qu'elle suggère.

2.1 Coopération professionnelle

Définition et terminologie

« Collaboration », « coopération » ou encore « travail partagé », sont autant d'expressions qui, dérivant de la racine latine *cum laborare*, signifient « travailler ensemble ». Afin de s'entendre sur une définition unanime pour ce concept, Corriveau, Letor, Périsset Bagnoud et Savoie-Jazc (2010) proposent : « Une dynamique interactionnelle plus ou moins intense qui se tisse entre des personnes et qui tient comme idéal une culture collaborative où les personnes travaillent en cohésion, autour d'un but commun, dans des relations d'interdépendance » (Corriveau *et al.*, 2010, p. 9).

Dans l'ouvrage de Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud et Tardif (2007), les notions de *coordonner*, *collaborer* et *coopérer*, dans l'ordre, sont plus spécifiquement définies selon un degré croissant du travail partagé.

La coordination administrative, hiérarchique ou des actions individuelles des enseignants, notamment à travers les programmes scolaires ou les circulaires, se trouve être le premier niveau de travail partagé. Au-delà, l'interdépendance générée par le partage des ressources, du temps et de l'espace des enseignants, la communication entre les acteurs concernés et la poursuite d'un objectif et d'un projet commun, sont les caractéristiques de la collaboration. Il en est de même pour la coopération qui, elle, se spécifie, par l'action commune vers un objectif et un projet communs.

Coopérer, état des lieux

Même après les réformes scolaires qui ont traversé les pays occidentaux francophones, les pratiques enseignantes dans les établissements primaires sont encore caractérisées « par leur aspect de polyvalence, de pluridisciplinarité (Baillat, 2004) ou, comme nous l'avons vu, par la permanence de la classe qui devient un territoire symbolique d'appartenance et d'action » (Marcel *et al.*, 2007, p. 38).

Cependant, l'exercice du métier ne se cantonne pas dans la classe : il prend également forme dans la salle des maîtres, dans les couloirs, dans la cour de récréation ou encore autour de la photocopieuse. Il n'est pas rare de voir des enseignants s'échanger des idées ou du matériel, mais cela demeure dans un espace-temps informel et non structuré, comme le mentionne Marcel *et al.* (2007) à propos des libertés ainsi occasionnées. « Travailler avec d'autres relève pour une bonne part du libre arbitre de chacun même si le cadre réglementaire le prescrit de plus en plus » (Marcel *et al.*, 2007, p. 38).

« Si la coordination des pratiques peut certes se prescrire, la collaboration et la coopération entre enseignants convoquent d'autres paramètres que ceux de l'injonction » (Marcel *et al.*, 2007, p. 11). C'est pourquoi, une démarche de travail collaboratif ou

coopératif ne peut faire sens que si les acteurs sont personnellement et professionnellement engagés dans ce projet de travail partagé.

2.1.1 Les formes de travail partagé

Choisi ou subi ?

Que l'on enseigne en Belgique, où le travail collectif est, depuis la réforme des politiques éducatives, une pratique formelle, structurée et contrôlée, ou que l'on exerce son métier en Suisse, où le travail partagé fait effectivement partie intégrante du cahier des charges des enseignants quoiqu'exempt de supervision systématique, la perception des enseignants quant au travail partagé diffère (Corriveau *et al.*, 2010). En effet, lorsque le travail partagé est perçu comme *choisi*, il est intense, utile et diversifié ; il ne se cantonne pas aux formalités mais investit les espaces-temps informels. Cependant, lorsque les enseignants perçoivent le travail partagé comme *subi*, leur participation et investissement se résument aux obligations et ne se prolongent pas dans leurs classes, contrairement au premier (Corriveau *et al.*, 2010).

2.1.2 Les conditions favorables à la coopération

L'interdépendance, les engagements social, psychologique et intellectuel, l'autorité légitime, le profil du leadership

D'après Howden et Kopiec (2000), « aucun groupe d'âge n'est véritablement doté d'habiletés particulières en matière de coopération » (p. 25). Si certaines personnes semblent en posséder, ces habiletés se sont davantage construites à travers des expériences personnelles qui ne sont issues de connaissances ou d'une quelconque forme de maturité. Autrement dit, pour parvenir à un travail partagé efficace, chaque groupe de travail est en mesure de créer des conditions favorables à la coopération pour que ces habiletés puissent émerger.

La condition première à un travail collaboratif est l'interdépendance des acteurs concernés. Ils peuvent être liés par des objectifs communs, des récompenses, des ressources matérielles, temporelles ou spatiales, de la division du travail et des rôles au sein du groupe, permettant ainsi de révéler la responsabilité mutuelle de chaque enseignant ou participant (Howden & Kopiec, 2000).

L'engagement de chaque membre du projet commun est également une condition pour le mener à bien. Être intellectuellement engagé permet à l'enseignant de participer ouvertement aux discussions et aux débats du groupe ; être psychologiquement engagé motive l'enseignant dans l'affirmation de ses choix, dans la prise de décisions, dans l'accomplissement des tâches qui lui ont été confiées et le garde de perdre toute motivation face aux difficultés (Cohen, 1994). Marcel *et al.* (2007) précise que le degré d'engagement dépend également de la reconnaissance symbolique véhiculée par le regard des pairs, ainsi que via le soutien de la hiérarchie ; appelé ici engagement social.

D'après Corriveau *et al.* (2010), il existe trois autres conditions qui faciliteraient l'apprentissage organisationnel pour une coopération professionnelle, à savoir : la mise en projet collective sur plusieurs années, « la mise en place d'un climat de sécurité émotionnelle permettant l'émergence de confrontations et de controverses fructueuses » (p. 62) et la présence d'une autorité légitime favorisant inspiration et appui dans cette démarche. Le profil du leadership semble aussi avoir une corrélation avec l'intensité de la collaboration entre les membres du groupe. En effet, plus le leadership est ferme, diversifié et peu envahissant, plus le travail partagé est intense.

2.1.3 Les apports de la coopération

Outre le gain de temps et le sentiment de sécurité au sein d'un groupe de travail partagé (Marcel *et al.*, 2007), Howden et Kopiec (2000) listent une série d'apports que peut fournir une coopération professionnelle efficace. Ils relèvent notamment :

- un emploi plus fréquent de stratégies de raisonnement de niveau avancé et un accroissement des compétences en matière de raisonnement critique ;
- une plus grande habileté à considérer des situations du point de vue des autres ;
- une plus grande motivation intrinsèque ;
- des relations plus positives entre pairs, basées sur l'acceptation et le soutien, sans distinction fondée sur l'origine culturelle, le sexe, les capacités ou la classe sociale ;
- un accroissement de l'estime de soi basée sur une acceptation fondamentale de soi-même ;
- une adaptation psychologique plus positive et une meilleure santé mentale ;
- un plus grand développement des habiletés et des attitudes nécessaires en matière de collaboration, telles que la communication, l'aide, l'écoute ou l'encouragement (p. XII).

Cohen (1994) note également que le travail de groupe permet d'atteindre des objectifs d'ordre social et intellectuel, tels que la résolution de problème ou l'expression orale. A travers l'approche coopérative, Rouiller et Lehraus (2008) mettent par ailleurs en évidence les apports de la communication et de l'échange en ce qu'ils permettent la construction collective de savoirs dans une diversité d'opinions, la confrontation et la discussion « en vue de débattre des idées et d'affirmer son identité, ses croyances, ses valeurs et ses choix » (p. 192). Marcel *et al.* (2007) ajoutent que lorsque l'adhésion et l'engagement à une démarche de projet sont librement consentis, il est possible pour les enseignants d'innover et de transformer leur pratique professionnelle, tout en respectant leurs valeurs et leur identité.

2.1.4 Les obstacles à la coopération

Un travail partagé *subi*, des représentations et des valeurs enseignantes hétérogènes, une direction dans un rôle essentiellement administratif, « la prédominance de la classe comme unité d'action pédagogique » (Corriveau *et al.*, 2010, p. 167), un établissement aux relations professionnelles individualistes (Gather Thurler, 2000), le manque de temps et/ou la charge de travail (Marcel *et al.*, 2007), le manque d'engagement psychologique (Cohen, 1994) sont des entraves dans les efforts collaboratifs des enseignants. « Étonnamment, même si les enseignants interrogés considèrent la collaboration souhaitable, disent qu'elle enrichit leur enseignement et les fait évoluer professionnellement, et même s'ils ont initié des pratiques réelles et parfois exigeantes de collaboration » (p. 69), Marcel *et al.* (2007) constatent que la collaboration est une illusion et source d'insatisfaction dans certaines écoles.

2.1.5 La pédagogie coopérative

La démarche de projet, l'autonomie, la communication

Dans sa double visée, qui est d'« apprendre à coopérer et coopérer pour apprendre » (Rouiller & Lehraus, 2008, p. 18), la pédagogie coopérative est une approche basée sur des valeurs, des principes et des méthodes spécifiques. Huit valeurs sont essentielles à la coopération selon Howden et Kopiec (2000) : l'ouverture aux autres, la confiance, le plaisir, le droit à l'erreur, l'entraide, l'engagement, l'égalité et la solidarité.

Les principes formulés par Johnson & Johnson (1994) concernent la structuration d'une interdépendance positive entre les apprenants, la formation d'équipes restreintes et hétérogènes, la responsabilisation des apprenants, le développement des habiletés sociales et la réflexion critique. Enfin, trois étapes sont conseillées afin de mettre en place une pédagogie coopérative. La première consiste à « prendre conscience et développer les valeurs sous-jacentes à la coopération, créer un climat affectif positif en classe » ; la seconde permet d'« apprendre à coopérer, construire des habiletés de coopération, développer l'esprit d'équipe » ; et la troisième amène à « coopérer pour apprendre au travers de conflits sociocognitifs, de verbalisations, d'échafaudages de connaissances » (Howden & Kopiec, 2000, cité par Rouiller & Lehraus, 2008, p. 19).

Nous ne sommes plus sans savoir, d'après les résultats des recherches de van Zanten (2001), d'Akkari *et al.* (2007), ainsi que de Périsset Bagnoud et Akkari (2007) qu'une culture de coopération au sein de l'établissement favorise le sentiment d'insertion de l'enseignant débutant. En outre, les apports de la coopération (Howden & Kopiec, 2000), notamment l'acceptation de soi, l'estime de soi, les relations sociales positives et le soutien des pairs, démontrent que la gestion par projet se trouve être une pratique enseignante propice à la construction identitaire et à l'insertion professionnelle du novice.

C'est la raison pour laquelle, nous précisons notre cadre conceptuel sur la démarche de projet, en nous appuyant principalement sur les travaux de Bouvier (1994) dans son ouvrage intitulé *Projet et management*. Dans cette dernière partie, nous parcourons les objectifs et les différents types de projets, nous explorerons les étapes principales, les conditions favorables et les obstacles à la démarche de projet.

Le projet

Au-delà des injonctions prononcées suite aux réformes scolaires, la notion de projet est également pensée comme une solution au problème du renouvellement des enseignants dans les centres scolaires et constitue un remarquable instrument de gestion des relais selon Bouvier (1994). « Le projet sert ainsi de trait d'union entre les personnes, d'aide à l'accueil et à l'intégration dans l'établissement » (p. 101). Le projet sert également de relais quant à la transmission de la culture de l'établissement. Y adhérer est un processus de socialisation de ses acteurs, en particulier des novices. La culture de l'organisation, à travers le projet, « définit les conceptions des activités, les droits et devoirs des personnes, les relations internes et avec l'environnement, le rapport au temps, à l'argent, au service public ou au profit, au changement, etc. » (Bouvier, 1994, p. 57). L'explicitation des valeurs de l'établissement donne du sens aux enseignants qui les transmettent, mais surtout à ceux qui doivent les adopter. Une certaine cohésion de groupe s'installe alors, réduisant l'anxiété et témoignant de l'existence de la communauté.

Les objectifs du projet

Entreprendre une démarche de projet signifie, pour un établissement scolaire, l'expression d'une « volonté d'adaptation permanente à son environnement et aux demandes sociales » (Bouvier, 1994, p. 84). Sans renoncer à son identité propre ou aller à l'encontre de ses valeurs, l'établissement et les enseignants qui le composent, cherchent à innover, à transformer l'état actuel des choses.

« De plus, la démarche de projet d'établissement offre à l'ensemble des acteurs la possibilité d'apprentissages collectifs, de développements de nouvelles connaissances et d'accroissements des compétences, puisqu'elle suggère en permanence de construire » (Bouvier, 1994, p. 84). Si ces apprentissages peuvent constituer des apports auxiliaires, ils peuvent également faire partie intégrante de l'objectif principal du projet ; notamment faire évoluer les spécificités organisationnelles, culturelles, éthiques et les représentations

de l'établissement ou développer la cohésion, l'identité, la solidarité des personnels (Bouvier, 1994).

Les types de projet

Le concept de projet est censé être bien connu dans les établissements scolaires. Schuhl (2008) relève cependant « une énorme confusion, faute de terminologie claire », entre les différents types de projets (p. 11). Une clarification entre projets d'établissement, éducatif et pédagogique est maintenant souhaitable.

D'après Broch et Cros (1991), « les différents types de projets peuvent être distingués assez clairement selon deux critères : les initiateurs du projet et son champ d'application » (p. 18). Le tableau qui suit nous offrira une meilleure lecture de ces dimensions.

Tableau 2 : Les types de projets et leurs critères (Broch et Cros, 1991)

	<i>Initiateurs</i>	<i>Champ d'application</i>
<i>Le projet éducatif</i>	Des membres de l'ensemble de la communauté scolaire (administratifs, parents, élèves, maîtres...) forment un projet qui vise l'élève en tant qu'individu plus qu'en tant que formé.	Le champ d'application s'élargit à un réseau autour de l'école et vise à une meilleure insertion de l'individu dans l'école ou la société.
<i>Le projet pédagogique</i>	C'est essentiellement une équipe de maîtres. Cette équipe pédagogique, composée avec ou sans le chef d'établissement va réaliser le projet.	Le champ d'application est un établissement ou une fraction d'établissement. Ce n'est pas forcément la classe.
<i>Le projet d'établissement</i>	Le conseil d'établissement est l'instance initiatrice, même si, à l'intérieur de ce conseil, le jeu de l'équipe pédagogique comme initiatrice est important ; mais cela dépend des cas de figure.	Le champ d'un projet d'établissement ce sont les structures-mêmes de fonctionnement de l'établissement au sens beaucoup plus large de structures institutionnelles (par classe, par degré, par discipline)

Une autre typologie est proposée par Bouvier (1994). Il distingue le projet-*produit*, essentiellement orienté vers le résultat final, du projet-*construit* ou projet-*processus*, centré sur la démarche et son élaboration. Ce dernier type de projet demande motivation, anticipation, stratégie, instrument de pilotage et d'évaluation.

Les étapes principales de la démarche de projet

Nous savons à présent qu'un projet peut être impulsé par le haut (la direction) ou par le bas (les enseignants) ; la démarche s'en trouve alors modifiée. Bouvier (1994)

suggère qu'une démarche technocratique traditionnelle (directives, injonctions) consiste d'abord à faire adhérer les acteurs, et seulement par la suite à les faire participer. Dans une démarche participative (souhaits, besoins des enseignants), une adhésion minimale, impliquant engagement et motivation de la part des participants, doit être obtenue pour ensuite élaborer le projet.

Suivre une méthodologie globale donne à la démarche de projet une dimension fonctionnaliste, stratégique, systémique et institutionnelle. La première étape préconisée par Bouvier (1994) est l'initialisation du projet. Elle consiste à créer les conditions favorables au déroulement de toutes les autres étapes. Il importe alors :

D'identifier les acteurs, les problèmes, les variables et les invariants ; de rechercher de l'information, de la documentation ; d'explicitier le fonctionnement de l'établissement et ses liens avec son environnement, mais aussi ses valeurs, son idéologie, ses représentations et tout ce qui constitue sa culture, bref, de le décrire en tant que système ouvert ; de poser les problèmes rencontrés et que l'on souhaite résoudre ; d'impliquer tous les acteurs et partenaires ; de procéder à des consultations, de solliciter des expertises ; d'inventer des idées, des solutions ; de formuler des hypothèses, puis de construire des scénarios ; d'évaluer la faisabilité de ces différents scénarios. (Bouvier, 1994, p. 111)

Vient ensuite l'étape de formalisation et de communication du projet. La phase de formalisation fait passer le projet d'un état oral à l'état écrit. Elle permet de prendre un certain recul critique avant de passer à la communication externe du projet. Accompagné d'une stratégie publicitaire, le projet devient le vecteur des valeurs et des finalités de l'établissement scolaire et cherche la validation des différents partenaires (Bouvier, 1994).

Le projet d'établissement peut dès lors passer à l'étape de réalisation et de pilotage. La dernière étape de la démarche de projet est, bien sûr, son évaluation. Tout au long du processus, son évaluation vise à « réorienter et redéfinir la finalité, les objectifs, la stratégie d'ensemble, mais également à créer une dynamique et accroître l'implication des acteurs » (Bouvier, 1994, p. 167). Tous les acteurs et partenaires sont donc tenus de recueillir des informations et des observations, conçues et formalisées au préalable, afin d'observer les écarts entre les transformations souhaitées et effectives et/ou les relations entre les participants au sein de l'établissement et son environnement.

Les conditions favorables à la démarche de projet

Pour qu'un projet atteigne ses objectifs et favorise les apprentissages organisationnels de ses participants, la démarche participative est plus encline à répondre aux besoins psycho-sociaux des enseignants. En effet, les engagements intellectuel et psychologique décrits plus haut par Cohen (1994) et l'engagement social, par Marcel *et al.* (2007), sont source de motivation intrinsèque. Dans le même ordre d'idées, l'autonomie accordée à chaque membre du projet est également source de motivation par implication (Bouvier, 1994).

Un autre élément serait source de motivation, donc d'engagement de la part des enseignants. Bouvier (1994) suggère une communication transparente quant aux modalités de travail, au calendrier, à l'état de l'avancement, à la composition des équipes et aux rôles et fonctions de chacun. « Plus on échange d'informations, plus les représentations des uns et des autres peuvent s'explicitier, se rapprocher, les systèmes de valeurs se repérer et s'admettre, plus les jugements individuels se modèrent et vont à la recherche de compromis » (Bouvier, 1994, p. 100).

Les obstacles à la démarche de projet

Selon Baldy (1992), il existe trois obstacles majeurs pouvant entraver la démarche de projet dans un établissement scolaire. Il explique que les enseignants risquent de se retrouver face à la difficulté d'anticipation relative à « une situation future et, a fortiori, les étapes et les changements qui y conduisent » (Baldy, 1992, cité par Bouvier, 1994, p. 95); face la difficulté de transformation des « représentations individuelles et collectives, ainsi que la culture interne de l'établissement » (*Ibid.*); et face à la difficulté « d'accepter des déséquilibres transitoires et de fournir les efforts d'adaptation » (*Ibid.*).

Suite à un bref tour d'horizon sur les tenants, les aboutissants et les composantes de la coopération professionnelle, nous proposons, dans le tableau qui suit, un aperçu de notre cadre conceptuel. Le premier niveau présente le concept retenu et le second montre les dimensions du concept issues de la littérature.

Tableau 3 : Aperçu du concept-clé du cadre conceptuel

CONCEPT	DIMENSIONS
Coopération professionnelle	Les formes de travail partagé Les conditions favorables à la coopération Les apports de la coopération Les obstacles à la coopération La pédagogie coopérative et sa démarche de projet

3. La question de recherche

La problématique et le cadre conceptuel de notre recherche à présent exposés, nous pouvons formuler notre question de recherche.

Dans quelles mesures l'insertion professionnelle des enseignants se trouve-t-elle favorisée par une démarche de projet pédagogique ou d'établissement ?

L'objectif de notre recherche est de déterminer, si la participation à une démarche de projet entre collègues d'un même établissement a positivement influé sur l'insertion professionnelle du novice, quels sont les éléments ayant joué un rôle dans ce sens.

4. La méthode de recherche

Maintenant que la question de recherche a été formulée, nous pouvons expliciter notre méthode de recherche. Cette dernière précisera d'abord le champ d'analyse et l'échantillon sélectionné pour notre enquête ; nous définirons et décrirons ensuite notre instrument d'observation ; enfin, nous développerons notre méthode d'analyse.

Du fait qu'il s'agisse d'une étude de cas, notre mémoire de recherche ne s'applique qu'à son échantillon de population.

4.1 Le champ d'analyse et l'échantillon

Si l'insertion professionnelle est, dans l'optique de notre problématique, un sentiment, aucune donnée objective ne peut servir d'indicateur du degré d'insertion des jeunes enseignants. C'est pourquoi, le type de données que nous avons recueilli pour répondre à notre question de recherche se limite aux représentations des interviewés. Ces derniers sont, tous trois, issus des Hautes écoles pédagogiques romandes et enseignent aujourd'hui dans le canton du Valais. Notre enquête a été menée durant l'année scolaire 2009-2010.

Il est à noter que les répondants à notre étude sont tous de sexe féminin. Ceci est dû au fait que la proportion de femmes dans l'enseignement préscolaire et primaire est largement supérieur à celle des hommes (Akkari *et al.*, 2007). De plus, le sentiment d'insertion étant accéléré avec l'expérience d'une profession préalable (Akkari *et al.*, 2008), nous avons préféré, pour notre recherche, de jeunes actives.

La première enseignante a 28 ans, est diplômée depuis cinq ans, mais n'enseigne dans son établissement actuel que depuis trois ans. Elle participe activement au projet pédagogique de « retenue » (Annexe II) depuis deux ans. La seconde enseignante a 27 ans, elle enseigne depuis trois ans et le projet d'établissement « spectacle », dans lequel elle est impliquée, (Annexe III) a été amorcé il y a cinq mois. La troisième enseignante a 24 ans, a eu son diplôme il y a deux ans et demi et participe au même projet d'établissement que la seconde enseignante. Toutes deux sont collègues dans la même école. Cependant aucune n'avait informé l'autre de sa participation à la présente enquête.

Notre échantillon se situe donc clairement dans la première phase de la carrière enseignante, d'après Huberman (1989), ce qui répond au critère de notre variable

indépendante, l'insertion professionnelle des enseignants. Notre population a également satisfait le critère de la variable dépendante de notre recherche, la coopération professionnelle, en se composant d'enseignantes qui sont, ou ont été, membres actives dans une démarche de projet pédagogique ou d'établissement.

4.2 La méthode de recueil d'informations et l'instrument d'observation

Arrivée à l'étape de récolte des données, nous avons opté pour un instrument qui puisse étudier le « sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés » (Quivy & Van Campenhoudt, 2006, p. 175). En effet, notre étude s'intéresse au fonctionnement de l'organisation scolaire en projet, aux systèmes de relations sociales en coopération, ainsi qu'aux dimensions individuelles des expériences vécues. La méthode préconisée pour récolter ce type d'informations reste l'observation indirecte, et plus précisément l'entretien. Ce dernier permet au chercheur de récolter des informations riches et nuancées, d'avoir un contact direct avec son interlocuteur et d'instaurer un échange authentique et profond tout au long de l'interview (Quivy & Van Campenhoudt, 2006).

La méthode de recueil d'informations par entretien comporte certaines variantes, comme par exemple l'entretien semi-directif, ou semi-dirigé. Ce type d'entretien se caractérise par des questions ouvertes et une certaine flexibilité dans leur ordre d'apparition et dans leur formulation ; mais il se veut également guidé par un canevas, afin de ne pas s'écarter du sujet ou manquer l'une ou l'autre question. En bref, la souplesse, la faible directivité du dispositif et la profondeur des informations recueillies sont, selon Quivy et Van Campenhoudt (2006), les principaux avantages de cette méthode ; toutefois elles peuvent comporter des risques en termes de compétences méthodologiques et épistémologiques.

Notre choix s'étant porté sur la méthode par entretien semi-directif, nous pouvons présenter le guide d'entretien conçu pour interviewer les sujets de notre recherche (Annexe I). L'entretien débute par une mise en contexte, indiquant notamment la clause de confidentialité à laquelle nous nous sommes soumise, et il se poursuit par des questions d'ordre général afin de préciser quelques points contextuels. Sous le concept principal de notre étude, nous proposons onze dimensions constitutives des conditions favorables à l'émergence d'une coopération professionnelle dans la démarche de projet. Pour chaque dimension, nous posons, en moyenne, deux questions accompagnées de leurs relances. Avant de clore l'entretien, nous demandons aux sujets un bref bilan formatif relatif à leur participation dans la démarche de projet.

Il a fallu ensuite tester notre instrument d'observation, afin de vérifier la pertinence de ses questions, mais surtout d'entraîner nos habiletés d'écoute, d'échange et de concentration. Nous avons demandé à un proche exerçant dans le milieu psychiatrique de jouer le rôle d'un enseignant récemment diplômé et engagé dans un projet pédagogique ou d'établissement. Ce test nous a permis de corriger notre guide d'entretien, en reformulant les questions équivoques, redondantes ou peu compréhensibles.

Notons que le guide d'entretien que nous présentons en première annexe se compose des questions que nous avons retenues pour la partie analytique de notre travail. Pour des raisons de méthodologie et de pertinence, les douze premières questions et réponses n'ont pas été retenues ; elles sont toutefois retranscrites tels que les entretiens se sont déroulés (Annexe VI).

Les entretiens se sont déroulés hors du temps de travail des répondantes, dans des salles de classe, toutes à l'abri des bruits et des regards. Ils ont duré environ 45 minutes et un moment de discussion informelle s'est installé avant et à la suite de l'entretien. Avec l'accord des interviewées, nous avons gardé des traces orales de leur discours afin de permettre un réel échange entre le sujet et l'enquêteur. Cela nous a également permis de

retranscrire ces données et ainsi procéder à une analyse méthodique des informations recueillies.

4.3 La méthode d'analyse

Afin d'analyser et interpréter le discours retranscrit de nos jeunes enseignantes interviewées, nous procéderons à une analyse thématique de contenu. Quivy et Van Campenhoudt (2006) suggèrent cette méthode pour « l'analyse des idéologies, des systèmes de valeurs, des représentations et aspirations ainsi que de leur transformation » (p. 204). Pour notre recherche, il s'agira de relever, dans le récit des sujets, quels sont les indicateurs de la coopération, à travers la démarche de projet, ayant favorisé leur insertion professionnelle.

La catégorisation des différents discours selon les différents thèmes abordés nous permettra de révéler les idées-forces de chaque entretien. D'après la fréquence et l'occurrence des indicateurs de coopération dans le discours des trois enseignantes novices, nous serons en mesure de montrer une corrélation entre *insertion professionnelle* et *démarche de projet*.

Nous pouvons, à présent, nous lancer dans l'analyse des données suivie de l'interprétation des résultats obtenus. Ce qui nous amènera, par la suite, à la discussion des résultats, avant de chercher à répondre à notre question de recherche.

5. L'analyse des données

Avant de procéder à l'analyse du discours à proprement dit, nous suggérons un rapide panorama du contexte de coopération dans lequel nos enseignantes sont immergées. Dans le tableau ci-dessous, nous rappelons quels sont les projets de nos sujets, depuis combien de temps ces derniers ont été initiés et nous découvrons la composition des groupes de travail au sein de ces projets.

Tableau 4 : Contexte de coopération des projets des enseignantes de notre recherche

	Enseignante 1	Enseignante 2	Enseignante 3
Projet	<i>Une retenue des élèves indisciplinés les mercredis après-midi</i>	<i>Un spectacle de fin d'année : une comédie musicale</i>	[Idem à l'enseignante 2]
Durée du projet	<i>Deuxième année</i>	<i>Depuis la rentrée scolaire</i>	[Idem à l'enseignante 2]
Composition du groupe de travail	<i>Quatre enseignants, dont un expérimenté</i>	<i>Une dizaine d'enseignants, dont la moitié sont des chevronnés</i>	[Idem à l'enseignante 2] et une metteuse en scène

Dans les lignes qui suivent, nous avons réuni les récits de nos trois enseignantes novices (Annexe II) en fonction des questions qui leur ont été posées (Annexe I). Nous aurons, ainsi, un regard complet sur la palette d'expériences, de sentiments et de représentations que chaque dimension de coopération aura suscitée chez nos sujets.

5.1 La démarche de projet

Nous cherchons, au moyen de cette première série de questions, à savoir de quelle manière nos trois sujets ont intégré leur projet ; qui, hormis les enseignants, participent à cette démarche ; et si le projet a été ou sera soumis à des transformations.

Nous pouvons remarquer, que deux enseignantes sur trois (enseignantes 1 et 3) ont initié, donc choisi, leur propre projet au sein de l'établissement. Dans les deux cas, il y a eu concertation entre les membres du groupe de travail avant sa mise en marche. Ces deux enseignantes n'ont donc pas été intégrées à l'équipe de travail, comme nous l'avions présumé. Au contraire, elles en ont été les pionnières. Cette prise de risque aurait pu être vécue avec anxiété, mais toutes deux précisent que cette démarche n'a été ni effrayante, ni outre mesure officialisée. Pour l'enseignante 2, la démarche de projet a clairement été imposée, bien que cela lui ait convenu. La position dans laquelle elle se trouvait était, selon elle, peu négociable.

En ce qui concerne l'implication de membres externes à l'établissement, chaque projet a trouvé du soutien qu'il soit financier, administratif, matériel ou encore humain. Ces enseignantes sont donc mises en situation de collaboration avec la hiérarchie, l'administration, les pairs, ainsi que les parents d'élèves, volontaires ou non. Dans le cas de la première enseignante, l'implication s'est surtout faite parmi ses collègues ; en effet, l'idée de projet serait acceptée à condition que tous les enseignants de l'établissement soient d'accord. Dans le projet de spectacle, chaque enseignant a, ou aura, un engagement précis au sein de l'équipe de travail.

Le projet « retenue », une fois expérimenté et évalué, a subi, ou va subir, des changements dans son organisation : d'une retenue chaque mercredi à une retenue un mercredi sur deux ; d'un nombre illimité d'élèves dans la classe à seulement quatre élèves dans chaque coin. L'enseignante 1 précise que si le projet porte ses fruits et si les collègues sont toujours motivés, le projet perdurera. Dans le projet « spectacle », ce sont les documents audio et écrits qui ont constitué une base de données adaptables en fonction des envies et des besoins. Les membres de l'équipe de travail des enseignantes 2 et 3 ont alors modifié une partie du texte, adapté quelques scènes et transformé certaines chansons. Afin de mettre davantage le projet au point, des répétitions et des réunions sont d'ores et déjà fixées jusqu'au jour de la première représentation.

5.2 La communication au sein de l'équipe

Afin d'observer la communication dans les équipes de travail, nous nous sommes intéressée aux échanges concernant le projet en lui-même, ainsi qu'aux représentations de chacune des enseignantes sur le rôle qu'elles jouent dans cette démarche.

Les deux enseignantes au départ des projets ont elles-mêmes explicité leur idée à leurs collègues. Les deux démarches diffèrent pourtant. Dans le cas du projet de retenue, l'enseignante 1 a, dans un premier temps, officiellement présenté son idée à trois collègues sensibles au même problème de discipline dans leur centre scolaire. Appuyée par ses pairs, elle a, dans un deuxième temps, officiellement exposé le projet aux autres enseignants de l'établissement.

Concernant le projet de spectacle, l'enseignante 3 a suggéré l'idée et le thème à l'ensemble de l'équipe d'enseignants. L'explicitation s'est ensuite faite à travers les

supports audio et écrits de la comédie musicale. Cependant, la venue d'une nouvelle enseignante dans le groupe de travail, en l'occurrence l'enseignante 2, a occasionné une explicitation orale du thème et de la démarche du projet.

Au début du projet, l'enseignante 1 avait un rôle particulier. En tant que meneuse, elle avait la responsabilité d'ancrer le projet « retenue » dans un contexte de faisabilité et d'efficacité. D'une fois que le projet était lancé, tous les enseignants ont eu un statut équivalent. L'enseignante 2, n'ayant pas participé à l'étape d'initiation du projet, a le sentiment d'avoir un rôle secondaire dans son groupe de travail. Elle occupe pourtant un rôle important dans l'élaboration du spectacle. Nous comprendrons son point de vue à la question 7 ; nous verrons qu'elle distingue « prendre des engagements » et « accepter de prendre des responsabilités ». Pour l'enseignante 3, bien qu'elle ait initié le projet, chaque membre de l'équipe a eu la même liberté d'expression et de veto, même si, par la suite, le champ d'action de chacun a clairement été délimité.

5.3 Le type de leadership en tête du groupe

Dans notre guide d'entretien, une seule question interroge la présence d'une personnalité dominante dans le groupe de travail. Nous nous sommes également demandée ce qui lui permettait de s'affirmer en tant que tel.

Sur l'ensemble des enseignants participant au projet « retenue », une petite équipe de quatre personnes était responsable d'organiser et de concevoir les documents nécessaires et de communiquer le projet aux parents d'élèves. Depuis le lancement du projet, tous, dans cette équipe, ont un statut comparable.

L'enseignante 2 nous explique qu'un de ses collègues a un contact direct avec la hiérarchie. Cette fonction lui permet de fait de prendre les devants lors des réunions. Bien qu'il s'agisse de la même équipe de travail, l'enseignante 3 perçoit la situation différemment. D'après elle, personne ne semble prendre la tête du groupe.

5.4 Les formes d'engagement des participantes

Les trois prochaines séries de questions portent sur les différentes formes d'engagement dans une démarche de projet, à savoir l'engagement social, psychologique et intellectuel.

5.4.1 L'engagement social

Nous avons demandé aux interviewées quels types d'engagements elles avaient pris afin d'assurer leur rôle et à quel point elles souhaitent intégrer le groupe.

L'enseignante 1 s'est vue prendre plusieurs engagements en raison de son rôle d'instigatrice, notamment de récolter des informations auprès des enseignants ayant déjà expérimenté ce projet, et de le présenter à ses collègues afin qu'ils s'en fassent une idée précise. Comme nous l'avons relevé plus haut, l'enseignante 2 semble distinguer « prendre des engagements » de « accepter de prendre des responsabilités ». Le premier impliquerait de se porter volontaire ou de proposer l'idée, alors que le second signifierait simplement d'endosser par acquiescement une responsabilité. Dans notre perspective, que l'enseignante soit activement ou passivement engagée, cela ne fait aucune différence. L'engagement de l'enseignante 3 ne porte pas sur des tâches particulières à l'élaboration du spectacle. Elle s'est, par contre, engagée à être présente lors des réunions de groupe, les jours-mêmes où elle exerce dans un autre établissement.

Pour la première enseignante, sa volonté d'intégrer le groupe se justifie par l'intérêt de participer à un projet et de collaborer avec ses collègues, qu'elle estime peu connaître

dans ce contexte-là. Sa position (3/5 sur l'échelle du désir d'intégration au sein du groupe) se trouve modérée par le temps et l'investissement que la démarche de projet demande, ainsi que par le manque de reconnaissance des autres collègues et des parents. Bien qu'elle souhaite grandement (4/5) s'intégrer au groupe de travail, le projet « spectacle » ne semble pas être un moyen en soi favorable à l'intégration dans l'équipe pour la seconde enseignante. Elle précise qu'une forme de collaboration est déjà présente et que l'ensemble des enseignants ne constitue pas effectivement un groupe de travail. La troisième enseignante souhaite s'intégrer au plus haut point. L'ambiance, le partage d'idées, l'implication de chacun dans sa besogne et la motivation engendrée par ces éléments fondent son degré d'intégration parmi ses collègues.

5.4.2 L'engagement psychologique

Deux autres questions s'intéressent à connaître la part d'initiative et d'autonomie au sein des équipes des interviewées, et à quel point celles-ci souhaitent réussir dans ce projet.

Etre à l'origine du projet est évidemment une marque d'initiative pour les enseignantes instigatrices de leur propre démarche. La première précise qu'elle a notamment pris les devants en ce qui concerne la répartition des tâches parmi ses collègues. Quant à la deuxième enseignante, l'occasion de prendre des initiatives ne s'est plus présentée au moment de son arrivée dans le groupe.

Concernant l'expression de la créativité dans le travail de groupe, nous en percevons des représentations différentes. Pour la première enseignante, la créativité signifie trouver des solutions aux problèmes du quotidien ; elle a donc pu l'exprimer en proposant une issue au problème de discipline dans son établissement. Dans le projet de spectacle, la présence de la metteuse en scène entrave considérablement la prise d'initiative et l'expression de la créativité des enseignantes 2 et 3. Le partage des tâches avec d'autres collègues expérimentées dans le domaine créatif de ce type de projet, ne donne pas de marge de manœuvre à nos enseignantes novices.

Les trois enseignantes ont envie de réussir au mieux dans leurs projets. Elles expriment également l'envie de voir leurs projets parvenir à leurs fins respectives. La première enseignante se justifie néanmoins d'une façon peu attendue. Son envie de réussite se situe à l'égard de ses collègues. Elle se soucie moins du désespoir des pairs, du temps et de l'énergie investis pour rien, et plus de ce que peuvent penser ses collègues à son sujet si le projet n'aboutit pas. Par extension, l'engagement dans les tâches que l'enseignante 1 s'est elle-même confiées implique également la réussite du projet. Elle disait ne pas vouloir porter l'entière responsabilité du projet (cf. Question 6), mais elle semble penser que si le projet échoue, c'est elle qui échoue également. Dans le cadre du spectacle, les enseignantes 2 et 3 associent également leur réussite personnelle dans l'accomplissement des tâches à la réussite globale du spectacle.

Le projet de retenue perdurera jusqu'à ce que les enseignants de l'établissement dénotent un manque de motivation dans leurs engagements ou une baisse de l'efficacité de cette méthode répressive. Donc si le projet était menacé d'être abandonné, l'enseignante 1 accepterait d'y mettre un terme et ne tenterait pas de convaincre ses collègues du contraire. Etant persuadées qu'une fin prématurée du projet « spectacle » serait, pour cette même hypothèse, une fatalité, ou que toutes les alternatives auraient été envisagées sans succès, les enseignantes 2 et 3 se résoudraient à accepter l'abandon du projet. Elles s'engageraient, cependant, à rendre compte de leurs engagements auprès des élèves d'une part, et des parents d'élèves d'autre part.

5.4.3 L'engagement intellectuel

Une dernière série de questions sur les formes d'engagement interroge la propension des interviewées à s'exprimer, à participer aux débats et à prendre part aux décisions importantes.

Nos trois enseignantes disent exprimer leurs points de vue, leurs suggestions. En cas de désaccord, l'enseignante 1 donne son avis personnel et l'enseignante 2 fait part de ses expériences dans la démarche de projet de spectacle. Il semblerait que, durant la période d'introduction du projet, les moments de confrontations d'idées soient plus nombreux. Dans le projet « retenue », ce sont les décisions concernant l'organisation et la communication du projet qui ont provoqué ces désaccords. L'enseignante 1 précise que ses points de vue, désaccords et idées nouvelles sont bien accueillis, encore faut-il les énoncer avec diplomatie et tolérance. Pour le projet « spectacle », ce sont les choix des scènes et la répartition des rôles qui ont amené chaque membre à argumenter, exemplifier et trouver un compromis. La deuxième enseignante estime avoir un caractère conciliant, ce qui lui permet de relativiser si ses propositions ne sont pas retenues. La troisième enseignante avoue être restée ouverte aux suggestions par manque d'expérience. Dans ce groupe de travail, les idées nouvelles, points de vue et désaccords sont bien reçus ; ils sont d'abord écoutés, puis discutés, enfin acceptés en partie, dans leur totalité ou rejetés.

Le premier projet répond à un problème effectif et récurrent dans le centre scolaire. L'enseignante 1 s'est renseignée au sujet des dispositifs de retenue en vigueur dans un autre centre scolaire et a, elle-même, opté pour une retenue le mercredi après-midi. Le second projet est parti d'une idée de spectacle proposée par l'enseignante 1. L'idée s'est ensuite précisée en comédie musicale. L'enseignante 3 a trouvé le moyen d'obtenir diverses comédies musicales, parmi lesquelles l'ensemble des enseignants de l'établissement ont émis une préférence. Les documents écrits et audio leur ont permis de se faire une idée précise de la trame de la pièce. La troisième enseignante a donc été l'instigatrice du projet ; alors que la deuxième ne l'a intégré qu'après le vote des collègues.

5.5 Le degré d'interdépendance

Cette question traite du fonctionnement du groupe de travail. Elle s'intéresse aux échanges, aux valeurs et aux principes véhiculés dans l'équipe.

Dans le projet de retenue, les enseignants se réunissent, se basent sur des documents écrits pour planifier leur propre projet, se répartissent les tâches par groupe de deux, en fonction des compétences de chacun. Quatre leaders sont responsables de piloter le projet et les autres ont une fonction bien précise dans son élaboration. La « retenue » vise des finalités éducatives, à savoir le respect d'un règlement et la prise de responsabilité. L'aboutissement du projet permettrait à l'enseignante 1 de ne plus avoir à réglementer sans cesse les élèves et peut-être avoir une reconnaissance pour le travail effectué, ainsi que les effets obtenus.

Le projet « comédie musicale » s'est appuyé sur des documents écrits et audio, il réunit ses participants une fois par mois pour faire état des avancements. Chaque enseignant, ou presque, s'est chargé d'une tâche selon ses envies ou ses expériences dans le domaine. Une personne est responsable de l'ensemble du déroulement du spectacle. Ce dernier tâche de poursuivre des objectifs de collaboration entre élèves, d'expression corporelle, orale parlée et chantée. Les deux enseignantes souhaitent voir leur spectacle réussir ; et cela serait une source de satisfaction pour la troisième d'entre elles.

5.6 Le degré d'autonomie

Nous tentons, à travers cette question, de déterminer les représentations des enseignantes sur leur degré et zone d'autonomie.

Pour notre première enseignante, l'engagement auprès des collègues est quelque chose qui ne peut se négocier. Elle est cependant libre de travailler où elle le souhaite et de rendre un travail sous la forme qu'elle préfère, à condition de répondre aux attentes de ses pairs. En revanche, pour la seconde enseignante, sa zone d'autonomie se situe en temps et en lieu. Lorsque cela l'arrange, elle est libre de travailler ailleurs et à un autre moment. Le contenu du travail qu'elle doit fournir étant quelque peu défini et contrôlé, elle affirme avoir peu d'autonomie à ce niveau-là. La troisième enseignante nous confirme que c'est la metteuse en scène qui restreint considérablement la zone d'autonomie des enseignants de ce projet. L'organisation n'est pas adaptable aux besoins spécifiques du groupe. Il reste cependant un espace où chaque enseignant est libre de s'organiser comme il le désire : sa propre classe.

5.7 La place de la hiérarchie

L'ultime série de questions cherche à savoir comment l'organisation et le système hiérarchique sont vécus, comment se passe la communication avec la direction ou la commission scolaire et quel profil adopte la hiérarchie.

Dans le centre scolaire de l'enseignante 1, il est difficile d'obtenir de l'aide de la direction en cas de besoin, même urgent. L'enseignante a le sentiment d'être livrée à elle-même et préfère donc se débrouiller seule. La seconde enseignante montre quelques difficultés à se familiariser avec l'organisation de son école. Elle semble reprocher le manque de réglementation dans le fonctionnement du centre. Elle trouve cependant l'aide nécessaire auprès de ses collègues. Pour l'enseignante 3, le système hiérarchique convient à ses besoins, bien que la commission scolaire soit peu présente. Elle précise que dans ce système, aucune hiérarchie ne se fait sentir entre enseignants et enseignants-délégués à la commission scolaire.

Pour joindre la direction des écoles ou la sous-directrice de la première enseignante, il faut envoyer plusieurs messages électroniques et insister sur l'urgence du problème. L'enseignante 1 estime que les échanges sont insuffisants avec sa hiérarchie et déplore son manque d'accessibilité. Pour la deuxième enseignante, les rapports avec sa commission scolaire se limitent aux procès-verbaux et aux communications du collègue-délégué. Aucune correspondance directe n'est observée entre l'enseignante et sa hiérarchie. L'enseignante 3 semble satisfaite des rapports avec cette même commission scolaire. Lorsqu'elle en ressent le besoin, elle prend contact.

5.8 Le bilan formatif dans la démarche de projet

Nous avons demandé à nos sujets de s'exprimer sur les apports de la démarche de projet, en termes personnels, de connaissances et de compétences.

Lorsque la première enseignante s'exprime sur les apports de cette démarche de projet, elle évoque une plus grande confiance en elle, la capacité à s'exprimer devant des égaux, à argumenter, à défendre ses valeurs, la force de conviction, la preuve de tolérance et de diplomatie, et la recherche de compromis. Cette enseignante avoue ressentir le besoin de soutien moral, d'encouragements lors de moments de confrontation d'opinions.

D'après l'enseignante 2, la démarche de projet lui a appris d'émettre ses opinions. Le sentiment d'être pris en considération a valorisé son estime de soi. Cela lui a également permis de se familiariser avec le travail en collaboration. Elle confie avoir un

intérêt particulier à s'imprégner des méthodes des collègues plus expérimentés. D'un point de vue plus pratique, cette enseignante s'est adaptée aux particularités administratives de l'établissement et aux spécificités du degré préscolaire, à savoir principalement la gestion de la discipline et de la didactique. Et c'est dans le développement des compétences en didactique que la deuxième enseignante a besoin de repères.

Cette nouvelle expérience est, pour la troisième enseignante, l'occasion d'apprendre à organiser un projet de cette ampleur. Cela lui a aussi appris à collaborer entre pairs, surtout avec des personnes hors du milieu scolaire, à gérer un grand groupe d'élèves, à maintenir son programme scolaire, malgré les décalages dus au spectacle.

Nos trois sujets se sont, finalement, prononcées sur les avantages et les inconvénients de participer à un projet, ainsi que la perception qu'elles ont du leur. Nous avons préféré présenter ce dernier point en synthétisant les réponses dans un tableau.

Tableau 5 : Positionnement personnel sur le travail coopératif

	Enseignante 1	Enseignante 2	Enseignante 3
Perception de la coopération au sein du groupe	<i>Respect, hétérogénéité des compétences et même motivation</i>	<i>Constructif, riche et jovial</i>	<i>Ouvert, impliqué et bonne entente</i>
Avantage(s) de la coopération	<i>Sentiment d'intégration, motivation</i>	<i>Enrichissant, partage d'idées</i>	<i>Apport dans la pratique, exercice du métier hors de la classe</i>
Inconvénient(s) de la coopération	<i>Investissement personnel important en temps et en énergie</i>	<i>Tensions, stress de la fin de l'année scolaire</i>	<i>Investissement en temps qui demande davantage d'organisation</i>

6. L'interprétation des résultats

Maintenant que nous avons analysé le discours des trois enseignantes, passons à la partie interprétative des résultats. Cette dernière sera mise en perspective avec les dimensions de notre cadre conceptuel sur la coopération professionnelle et sa démarche de projet.

6.1 La démarche de projet

Grâce à cette première série de questions sur la démarche de projet, nous pouvons remarquer que les projets « retenue » et « spectacle » ont adopté une démarche participative, d'après la définition de Bouvier (1994). En effet, le premier répond aux *besoins* de la collectivité, alors que le second soutient les *souhaits* de l'équipe de travail ; tous deux éléments constitutifs d'une démarche participative selon Bouvier (1994). De plus, ce sont les enseignantes, elles-mêmes, qui ont présenté l'idée d'abord à leurs collègues et qui ont ensuite fait les démarches nécessaires auprès de la hiérarchie pour l'enseignante 1 et auprès de ses collègues pour l'enseignante 3, afin que le projet soit mis sur pied.

Se sont ensuite joints au projet élèves et parents par le biais d'un document informatif pour le projet « retenue » (Annexe III) et au moyen d'une affiche pour le projet « spectacle » (Annexe V) ; phase de la démarche de projet que Bouvier (1994) nomme la *communication externe*. La participation de tierces personnes a davantage accentué le sentiment d'engagement les uns vis-à-vis des autres. En ce sens, l'enseignante 3 confie que si le projet devait être abandonné, c'est dans les yeux des élèves que se verraient la déception et la tristesse (cf. Question 11). Dans ce même cas de figure, l'enseignante 2 s' imagine rendre des comptes aux parents de ces mêmes élèves (cf. Question 11). Les postulats de nos enseignantes montrent bien qu'il existe un réel engagement social autre que celui décrit par Marcel *et al.* (2007).

Si pour les enseignantes 1 et 3, instigatrices de leur projet, ce fut un *choix* ; notons que pour l'enseignante 2, en raison de son absence lors de l'initialisation du projet, sa part d'implication a été perçue comme *subie* (Corriveau *et al.*, 2010). Sa participation s'est, en effet, limitée aux obligations. Elle relève, cependant, l'intérêt de proposer d'office à un enseignant novice d'intégrer une démarche de projet ; cela permettrait, comme le pense Bouvier (1994), de créer des liens avec ses collègues, de faciliter son accueil et son intégration dans l'établissement.

Tous les changements inhérents à la démarche des deux projets prouvent que nos enseignantes et leur équipe de travail ont su être flexibles et prêts à faire des efforts d'adaptation quant aux désirs et besoins de chaque participant ; difficulté pouvant être une entrave à la démarche de projet (Baldy, 1992, *in* Bouvier, 1994).

Chaque démarche de projet a déjà subi et subira encore des changements, en termes d'organisation pour le premier et de contenu pour le second. Cependant, le projet de retenue, prévu pour une durée encore indéterminée, se verra transformé, ajusté, reconsidéré en fonction des besoins et des contextes de son implantation. Tandis que le projet de spectacle, aura tendance à se figer progressivement jusqu'à son résultat final. Nous avons donc en exemple les deux types de projet suggérés par Bouvier (1994), à savoir le projet-*produit* des enseignantes 2 et 3 et le projet-*processus* de l'enseignante 1. Ce dernier type de projet demande une *motivation* supplémentaire car aucun produit fini ne viendra enthousiasmer ses participants. Il convient de faire preuve d'*anticipation*, notamment en procédant à une récolte d'informations auprès de personnes expérimentées, comme l'a fait l'enseignante 1 durant la phase d'initialisation. Ce type de projet requiert, enfin, un *instrument de pilotage* (Annexe III), ainsi qu'un *instrument*

d'évaluation interne (Annexe IV) (Bouvier, 1994). Grâce à toutes ces dispositions, les membres du projet « retenue » sont à l'abri des difficultés d'anticipation, de transformation et d'adaptation que Baldy (1992) suggère.

6.2 La communication au sein de l'équipe

Ces questions témoignent de l'intensité de la *transparence* relative à la *communication* au sein des équipes de projet. D'après Bouvier (1994), plus les membres d'un groupe échangent sur le fond et la forme d'une démarche, plus les valeurs seront partagées et moins de jugements seront émis. La phase d'explicitation entre participants d'un même projet est donc un gage de transparence concernant les modalités de travail, la composition des équipes, les rôles et fonctions de chacun dans cette démarche.

Pour la première enseignante, la nécessité de présenter un projet sans ambiguïtés à ses collègues faisait partie de ses attributions. L'enseignante 1 dévoile qu'elle a étonnamment su se montrer diplomate et conciliante envers ses collègues (cf. Question 20). Ainsi, l'*explicitation* de la démarche, la *recherche de compromis*, l'*adhésion* des collègues *aux valeurs et aux principes* du projet sont, pour Bouvier (1994), des garanties d'une communication transparente au sein d'un groupe de travail, favorisant de la sorte la *motivation* et le *désir d'engagement* de chaque participant.

Même si l'enseignante 3 a été l'instigatrice de son projet de spectacle, l'explicitation de ce dernier s'est faite par d'autres moyens. Ainsi au même rang que l'enseignante 2, récemment arrivée dans l'équipe, l'enseignante 3 a suivi des directives et a accepté des engagements venant de la metteuse en scène. Du fait que l'ensemble des documents concernant le projet sont à disposition des enseignantes, que toutes les réunions se font en plénière et que chaque participant sait ce qu'il a à faire, nous pouvons affirmer que, dans ce groupe de travail également, la communication est transparente.

6.3 Le type de leadership en tête du groupe

La diversité des regards quant à la présence d'une personnalité dominante dans l'équipe de spectacle prouve que le maître en contact avec la commission scolaire était *diversifié* et *peu envahissant* (Corriveau et al., 2010) dans le sens où il n'a pas joué, uniquement et à lui-seul, le rôle de « chef » dans ce groupe. Le témoignage de l'enseignante 2 nous montre que ce maître a également fait preuve de *fermeté* en menant les réunions.

Nous pouvons remarquer que la metteuse en scène n'a pas été considérée comme leader dans l'équipe de travail. Peut-être ne fait-elle pas réellement partie du groupe. Les réponses à la question 16 suggèrent pourtant que cette personne a eu une emprise considérable sur le sentiment d'autonomie de nos enseignantes novices. Si nous tenons compte que la metteuse en scène a également été un leader pour cette équipe, nous pouvons la qualifier de ferme, exclusive et quelque peu envahissante.

Quant au projet de retenue, le leader étant composé de plusieurs membres, nous pouvons affirmer qu'il est *diversifié*. Il a également fait preuve de persuasion, donc de *fermeté*, lorsqu'ils ont convaincu tous les enseignants de l'établissement d'adhérer au projet. Mais depuis le lancement du projet, tous les membres de l'équipe ont un statut égal selon l'enseignante 1 (cf. Question 5). Ce leader tend donc à être peu envahissant.

6.4 Les formes d'engagement des participantes

Afin d'assurer et d'assumer leur rôle dans le groupe de travail, nos enseignantes se sont engagées à divers niveaux : socialement, psychologiquement et intellectuellement.

6.4.1 L'engagement social

Le fait de prendre des engagements, ou d'accepter d'en prendre, témoigne de l'implication et de l'intégration au sein d'un collectif. Plus on prend d'engagements, plus on est socialement reconnu. Si nous devons échelonner le degré d'engagement de nos sujets, nous dirions que l'enseignante 1, avec ses trois engagements : discuter avec un enseignant externe, rechercher des informations relatives à la démarche et présenter le projet, se trouve en tête. Viendrait ensuite l'enseignante 2, responsable des costumes. En dernière position, nous aurions l'enseignante 3, n'ayant pas d'engagement effectif à ce stade du projet.

Cela peut paraître anodin, mais le sentiment de reconnaissance, à travers le regard et le soutien des pairs, proportionnel à l'ampleur des engagements pris, est un facteur déterminant la motivation des membres d'un projet (Marcel *et al.*, 2007). Le cas de la première enseignante le montre parfaitement : le manque de reconnaissance, malgré ses engagements et le travail fourni, fait considérablement baisser son désir d'intégrer le groupe ; elle ne souhaite s'intégrer qu'à 60%.

6.4.2 L'engagement psychologique

Si nos enseignantes 1 et 3 sont parvenues à prendre des décisions, à affirmer leurs choix et faire preuve d'initiative, c'est qu'elles sont psychologiquement engagées dans leur rôle et dans leur travail au quotidien (Cohen, 1994). En effet, l'engagement psychologique de la première enseignante lui a permis de se lancer, seule puis accompagnée, dans une démarche de projet, de se charger de récolter des informations, de présenter le projet aux collègues, d'occuper un rôle de leader diversifié et d'amener les ajustements nécessaires dans l'organisation de la retenue. Si cette enseignante ne souhaite pas faire évoluer la situation ou changer l'opinion de ses collègues devant la menace d'abandon du projet, ce n'est pas par manque d'engagement psychologique, mais c'est qu'elle fait preuve d'objectivité et de réalisme. Rien n'empêche qu'elle puisse amorcer une nouvelle démarche de projet permettant de répondre aux mêmes besoins.

L'engagement psychologique de l'enseignante 2 semble faire défaut, dans la mesure où elle n'a pas pris d'initiatives dans la démarche de projet, ne peut pas exprimer sa créativité dans son travail de groupe et semblerait dépassée par les événements si le projet devait être abandonné, bien qu'elle ait envie qu'il réussisse. Ce cas précis illustre bien les propos de Cohen (1994) relatant que les enseignants qui n'ont pas le sentiment d'avoir participé aux discussions et aux décisions durant l'étape d'initialisation du projet, sont plus enclins à renoncer face aux difficultés dans l'exécution de leur tâche.

Concernant la troisième enseignante, son engagement psychologique a rendu son initiative possible. Dès lors aucune décision n'a été prise et sa créativité n'a pas pu être exprimée. Son engagement psychologique s'étant affaibli, elle ne s'imagine pas avoir un contrôle sur la situation, en cas de menace sur le déroulement escompté du projet.

6.4.3 L'engagement intellectuel

Chaque démarche de projet offre aux trois enseignantes des occasions où leur engagement intellectuel peut s'exprimer. La phase d'initialisation du projet (Bouvier, 1994) est le moment propice pour développer son engagement intellectuel. En effet, cette étape a permis aux enseignantes de participer à la recherche d'informations, de documentation, à la récolte d'idées et de solutions, et à la construction de scénarios. En se sentant intellectuellement engagées, nos trois enseignantes ont pris part aux discussions et aux débats. L'émergence de confrontations et de controverses fructueuses entre les membres du groupe est également possible grâce au climat de sécurité émotionnelle construit dès la première étape du projet (Corriveau *et al.*, 2010).

Même si l'enseignante 2 n'a pas participé au choix du thème de la comédie musicale, elle ne se sent pas pour autant moins intellectuellement impliquée, car l'avantage de ses expériences dans ce domaine lui permet d'exposer des suggestions efficaces et un point de vue connaisseur.

6.4.4 Les liens entre les formes d'engagement

La participation aux discussions et aux débats au sein du groupe de travail ont permis aux trois enseignantes de se sentir intellectuellement engagées. Selon Cohen (1994), les participants qui ne disent mot lors des décisions concernant le projet, perdent leur motivation et se désengagent plus rapidement des tâches qui leur ont été attribuées. Nous pouvons donc constater que l'engagement intellectuel a eu une incidence sur l'engagement psychologique de nos enseignantes.

Nous avons observé dans nos analyses que le fait de se charger d'une tâche particulière dans le travail de groupe confirme l'intégration et l'implication du participant au sein de son équipe. Les collègues font alors part de leur reconnaissance à travers leur regard et leur soutien. Nous sommes donc en mesure d'affirmer que l'engagement psychologique a eu un effet sur l'engagement social des interviewées.

6.5 Le degré d'interdépendance

La méthode de fonctionnement des deux projets révèle de manière optimale la responsabilité mutuelle de chaque enseignante envers ses collègues. L'interdépendance est assurée par tous les moyens que Howden et Kopiec (2000) suggèrent. En effet, viser des objectifs communs, en partager les récompenses, avoir un rôle spécifique, diviser le travail, partager les ressources, travailler dans environnement commun sont de multiples moyens de créer des liens entre les membres d'un projet et de leur donner le sentiment de dépendre les uns des autres (Howden & Kopiec, 2000).

Le tableau qui suit propose une vue d'ensemble sur les différents moyens de créer l'interdépendance pour chacun des projets, ainsi que leurs éléments constitutifs, du point de vue de nos trois enseignantes.

Tableau 6 : Moyens de créer l'interdépendance et leurs éléments constitutifs

<u>L'interdépendance par :</u>	Projet de l'enseignante 1	Projet des enseignantes 2 et 3	
des objectifs communs	<i>respecter le règlement et prendre ses responsabilités</i>	<i>collaborer avec les camarades, chanter fort mais sans crier et coordonner ses danses</i>	<i>expression orale, corporelle, chanter et collaborer entre eux</i>
des récompenses partagées	<i>enseigner sans faire la police ; être remerciée</i>	<i>un spectacle réussi</i>	<i>un spectacle réussi et de la satisfaction</i>
des ressources matérielles collectives	<i>documents sur le projet</i>	<i>textes, chansons</i>	<i>résumés, chansons</i>
la division du travail	<i>répartition du travail en fonction des compétences de</i>	<i>domaines d'activité partagés</i>	<i>choix en fonction de ses compétences</i>

	<i>chacun</i>		
des rôles spécifiques	<i>quatre leaders, responsables de l'informatique, des communications écrites</i>	<i>metteuse en scène, responsables de faire le lien avec la hiérarchie, des costumes, des décors</i>	<i>metteuse en scène, responsables de la musique, du book, des costumes, des décors</i>
le temps alloué	<i>délai de travail jusqu'à la réunion suivante</i>	<i>d'un mois à l'autre</i>	<i>d'une réunion à l'autre</i>
un environnement de travail commun	<i>séances de groupe</i>	<i>réunions de groupe</i>	<i>réunions autour d'une table</i>

6.6 Le degré d'autonomie

Dans la mesure où nos enseignantes participent à un projet de groupe et qu'elles ont des engagements vis-à-vis de leurs collègues, le degré d'autonomie se trouve alors obligatoirement restreint. Qu'il soit question de lieu de travail, d'horaire ou de la forme du résultat, la zone d'autonomie trouve inévitablement des limites.

Les limites à l'autonomie de l'enseignante 1 se situent dans le temps. Sa préoccupation première est de rendre son travail dans les délais. Au-delà, elle est seule responsable de ses choix ; ce qui la rend d'autant plus impliquée dans son projet (Bouvier, 1994). L'enseignante 2 se sent limitée dans les choix concernant la réalisation de son travail. Et cela constitue un frein à son sentiment d'implication ou celui d'être psychologiquement engagée, selon Cohen (1994). Les limites à l'autonomie de l'enseignante 3 naissent dans les exigences de la metteuse en scène : « quoi, où et quand ». Elle a, malgré ces restrictions, trouvé un endroit où réfugier son besoin d'autonomie.

6.7 La place de la hiérarchie

En tant que membre du groupe de travail ayant initié un projet pédagogique, l'enseignante 1 reconnaît la légitimité et le soutien de sa direction. Sa réponse à la deuxième question explique effectivement que la direction de son école a offert son appui lors de la phase d'initialisation du projet et reste une entité légitime auprès des enseignants et des élèves de ce centre scolaire. En revanche, en tant qu'enseignante à part entière, notre première interviewée éprouve de la difficulté à contacter sa hiérarchie et à obtenir de l'aide en cas de réelles difficultés. C'est dans ce cas de figure que l'enseignante 1 ne reconnaît guère l'autorité légitime dans le mandat de sa direction ; c'est pourquoi elle préfère régler ses problèmes seule, plutôt que demander le soutien de sa hiérarchie.

Pour l'enseignante 2, peu d'éléments nous permettent d'interpréter la légitimité et le soutien de sa commission scolaire. Cependant, l'absence de contact direct doit rendre un quelconque soutien peu envisageable ; ce qui est un frein à la place importante de la légitimité de sa hiérarchie (Corriveau *et al.*, 2010).

Quant à la troisième enseignante, la communication aisée et le sentiment de soutien existant accordent à sa commission scolaire une place légitime, bien que peu présente en raison de son statut.

6.8 Le bilan formatif dans la démarche de projet

L'analyse du témoignage des trois enseignantes révèle que les apports de la coopération au sein de leur projet sont représentatifs des trois domaines proposés par Bouvier (1994), à savoir le développement de connaissances, l'accroissement de compétences et la construction d'apprentissages collectifs, comme le suggéraient nos questions.

Nos enseignantes expriment, en outre, des bienfaits de la coopération qui ne trouvent place dans les trois domaines de Bouvier (1994). L'enseignante 1 a tâché de *résoudre le problème* de discipline en faisant preuve de *raisonnement* (Howden & Kopiec, 2000) et en proposant le projet « retenue » (Cohen, 1994) ; son *estime de soi* était positive pour qu'elle initie la démarche de projet (Howden & Kopiec, 2000) ; son argumentation et ses explications lui ont permis de travailler son *expression orale* (Cohen, 1994) ; enfin la défense de ses opinions était une forme *d'affirmation de soi* (Rouiller & Lehraus, 2008).

En donnant son avis, l'enseignante 2 a *affirmé ses choix* (Rouiller & Lehraus, 2008) ; le fait d'être prise en considération lui a donné le *sentiment d'être en sécurité* (Marcel *et al.*, 2007) et cela a renforcé son *estime de soi* (Howden & Kopiec, 2000) ; s'intéresser aux méthodes de travail des collègues expérimentés, c'est considérer des situations du *point de vue des autres* (Howden & Kopiec, 2000).

La troisième enseignante s'est intéressée au *point de vue des autres* en observant comment monter un projet (Howden & Kopiec, 2000) ; elle a su *innover* et *transformer sa pratique* dans les moments difficiles à gérer (Marcel *et al.*, 2007) ; elle a entretenu des *relations positives* avec les collaborateurs qui ne faisaient pas partie du corps enseignant (Howden & Kopiec, 2000).

Toutes trois ressentent, cependant, le besoin de *soutien social* (Howden & Kopiec, 2000) durant les moments de confrontation d'idées pour la première, quant à la didactique pour la deuxième et concernant la gestion de l'organisation du programme pour la troisième.

Lorsque les sujets tentent de définir en trois mots-clés la coopération dans leur groupe de travail, ce sont des indicateurs de l'apprentissage coopératif de Bouvier (1994) qui ressortent de leur discours. Elles évoquent notamment la répartition des tâches en fonction des compétences propres à chaque membre, la diversité et la richesse des idées qui rendent chaque réunion constructive et l'ouverture d'esprit quant à la liberté d'expression et l'acceptation de l'autre.

Un avantage de la coopération recueilli s'apparente aux apports de Howden et Kopiec (2000). Nous pensons à la *motivation intrinsèque* induite par le sentiment d'intégration. Le partage d'idées suggère la construction collective de savoirs de Rouiller et Lehraus (2008). Un dernier avantage, l'exercice du métier hors de la classe, exemplifie la *transformation de la pratique professionnelle* décrite par Marcel *et al.* (2007).

Pour deux enseignantes, le désavantage principal se situe dans le *manque de temps* et la *charge de travail* que la démarche de projet impose ; obstacles à la coopération que Marcel *et al.* (2007) avaient déjà observés. Un inconvénient qu'aucun des auteurs de notre cadre conceptuel n'a relevé se trouve être le stress qu'occasionne un projet lorsqu'il accapare temps et énergie des enseignants surtout en fin d'année scolaire.

7. Les conclusions de la recherche

Arrivée au terme de notre recherche, nous souhaitons répondre à notre question de recherche, faire une analyse critique de notre travail et proposer des prolongements et des perspectives de recherche à notre contribution.

7.1 Réponses à la question de recherche

En nous intéressant aux contextes et processus d'insertion professionnelle des enseignants, ainsi qu'au concept de la coopération professionnelle, nous avons entrepris de contribuer à la détermination des pratiques les plus pertinentes en matière d'aide à l'insertion professionnelle des enseignants. Nous sommes parvenue à cette question de recherche.

Dans quelles mesures l'insertion professionnelle des enseignants se trouve-t-elle favorisée par la participation à une démarche de projet pédagogique ou d'établissement ?

Nous avons tenté d'y répondre en invitant trois enseignantes romandes en début de carrière à des entretiens semi-directifs. Notre guide d'entretien les a questionnées sur leurs représentations quant au travail en équipe et sur leurs expériences vécues tout au long de la démarche de projet. Nous avons cherché à savoir si la participation à un projet pédagogique ou d'établissement contribue à l'amélioration des conditions de leur insertion professionnelle.

Grâce aux indicateurs prélevés dans le discours des enseignantes, nous nous sommes souvenue de l'étude de van Zanten (2001) sur la socialisation professionnelle des enseignants. Cette dernière conclut, elle aussi, que les enseignants novices sont plus enclins à véhiculer des pratiques collaboratives dans leur établissement. Dans notre recherche, sur trois enseignantes interviewées, deux ont initié un projet et obtenu la participation de tous les collègues de leur centre scolaire. Alors que nous l'avons remarqué, la moitié du corps enseignant de l'école du premier sujet était réticente à l'adhésion au projet (cf. Question 20). Cela confirme bien le postulat que le développement professionnel est un objectif visé dès les débuts dans la profession par les enseignants récemment diplômés.

Ce besoin de créer des relations égalitaires entre pairs à travers un projet commun, rejoint le *modèle du développement professionnel* de la CDIP (1996). En effet, impliquer l'établissement dans cette démarche a permis à nos enseignantes d'installer un travail de coopération, ce qui les a amenées à réfléchir sur leur pratique et à formuler les besoins spécifiques à leur perfectionnement professionnel.

Puisque le type d'établissement joue un rôle dans le développement professionnel des enseignants, nous avons tâché de voir ce qu'il en était pour nos sujets. La résolution de problèmes, l'innovation, la recherche d'efficacité et les valeurs partagées sont des caractéristiques retrouvées dans le fonctionnement dans le centre scolaire de l'enseignante 1 ; et ce sont des attitudes spécifiques aux établissements prônant la *coopération professionnelle* (Gather Thurler, 2000) (cf. Questions 1, 14, 15). Ces pratiques professionnelles aident au renforcement de l'interdépendance entre pairs et à l'engagement collectif ; favorisant ainsi le sentiment d'appartenance (cf. Question 8).

Nous avons noté que la bonne entente et la jovialité dans l'équipe de travail des enseignantes 2 et 3 étaient des caractéristiques de l'établissement scolaire de type « *grande famille* » (Gather Thurler, 2000) (cf. Question VII). D'autres ressemblances sont apparentes : des relations informelles, des aspects administratifs réduits et des conflits évités (cf. Questions 13, 17). Une forme de coopération est alors perçue ; contribuant aussi au sentiment d'appartenance (cf. Question 8).

Ce sentiment d'appartenance, signe d'une *identification* réussie (Gohier, 2007) prouve que nos trois enseignantes ont intériorisé les représentations, les demandes et les pressions véhiculées par le métier d'enseignant, ainsi que par ses acteurs ; ce que Dubar (2000a) nomme l'identité pour autrui. Conjointement, le processus d'*identisation* a développé le sentiment de singularité et d'autonomie de l'enseignante 1 et il s'est construit durant les moments de discussion et de débat ; l'identité pour soi, selon Dubar (2000a). Les témoignages des enseignantes 2 et 3 indiquent que la propension à l'imitation et à la modélisation véhiculée par un leadership exclusif à la tête de leur projet est un frein à leur sentiment d'autonomie (cf. Question 16). Alors que dans un projet où le novice peut prendre des décisions et innover, comme cela a été le cas pour l'enseignante 1, son sentiment d'autonomie se trouve grandi.

Ce manque d'indépendance est caractéristique de l'aspect de *survie* durant les premières années d'exercice du métier (Huberman, 1989). Nous avons, à maintes reprises, constaté que les interviewées se préoccupaient au sujet de leurs compétences, de leurs relations avec les pairs et la hiérarchie. Mais les deux démarches de projet ont donné l'occasion aux enseignantes d'avoir des échanges satisfaisants avec leur direction ou commission scolaire, d'obtenir le soutien de leurs pairs, et d'être accompagnées dans le développement de leurs compétences (cf. Questions 2, 10, 12, 15, 17, 21).

Parallèlement, le sentiment commun aux trois interviewées d'être actrices de la condition enseignante traduit l'aspect *découverte* de cette même période. Nous avons particulièrement noté cela dans la question 17 lorsque les enseignantes s'expriment, au nom d'une collectivité, sur les relations, parfois problématiques, avec la hiérarchie. Toutes utilisent le « on » pour relater des expériences et des sentiments personnels ; encore une marque de sentiment d'appartenance.

D'après nos résultats, les échanges d'idées, d'expériences ou de matériel durant les réunions de groupe animent davantage le sentiment d'être « collègue dans un corps de métier défini » (Huberman, 1989, p. 14) (cf. Questions 5, 13). De plus, la notion d'un projet commun accentue l'interdépendance au sein d'un groupe de pairs (cf. Question 15). Nos sujets ont donc tout lieu de se sentir à l'aise, d'avoir une place dans la démarche de projet et auprès de leurs collègues.

Afin d'y voir plus clair, nous souhaitons dresser une liste des conditions favorables à une insertion professionnelle accomplie, suggérées par Akkari et al. (2008) et indiquer pour chacune de quelles manières elles peuvent s'ancrer dans une démarche de projet, en nous référant aux analyses et interprétations des témoignages de nos trois enseignantes.

Les rapports satisfaisants avec la hiérarchie : en donnant une place légitime à l'autorité durant la phase d'initialisation d'un projet, la hiérarchie offre son soutien et une communication aisée est alors installée.

Les relations égalitaires entre pairs : en créant des liens d'interdépendance entre les acteurs d'un même projet, une responsabilité mutuelle est révélée et les relations hiérarchisées sont dissoutes.

Le soutien des pairs en cas de besoin : en ayant créé une certaine interdépendance dans une démarche de projet, des liens conviviaux se tissent entre les participants. Et les novices ont davantage d'occasions pour demander de l'aide et se sentent moins embarrassés de le faire, puisque dans le cadre d'un projet, c'est une habitude.

Le partage d'expériences et de matériel : en proposant à des enseignants novices et chevronnés de collaborer, des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être sont mis en

jeu. Ceux qui ont plus d'expériences ont plus à partager. Et si tous souhaitent atteindre ensemble les objectifs d'un projet commun, chacun y met du sien.

Le sentiment d'appartenance à un collectif : en travaillant ensemble, les enseignants organisent des réunions de groupe, prennent des engagements, témoignent d'une reconnaissance sociale et avancent communément vers les mêmes objectifs.

Le sentiment d'autonomie : en discutant ouvertement avec leurs collègues, en exprimant leurs besoins et en déterminant leur zone de liberté quant aux modalités du travail à fournir, les novices peuvent prendre des décisions et ainsi innover.

Nous concluons, de ce fait, que dans notre étude de cas, le projet pédagogique ou d'établissement participe à la création des conditions favorables à une insertion professionnelle réussie. En d'autres termes, participer activement à une démarche de projet contribue à répondre aux besoins psychologiques, sociaux et institutionnels de l'insertion professionnelle.

7.2 Analyse critique de l'ensemble du mémoire

Tâchant de conserver une certaine objectivité quant à notre étude, nous souhaitons entreprendre une analyse critique de l'ensemble de notre travail de mémoire. Nous dégagerons les valeurs et émettrons quelques réserves quant à nos choix théoriques et méthodologiques.

7.2.1 Les valeurs du mémoire

La problématique de l'insertion professionnelle est un domaine qui intéresse les futurs enseignants, les enseignants novices, les chercheurs en éducation, les décideurs politiques et toute autre personne qui porte, de près ou de loin, un intérêt à cette thématique. La dynamique de cette recherche s'allie aux études sur la transition entre formation et emploi et participe à la détermination des pratiques les plus pertinentes en matière d'aide à l'insertion professionnelle des novices.

Nous avons, pour ce faire, élaboré notre partie théorique sur la base de travaux approuvés de la communauté scientifique, toujours d'actualité et pertinents par rapport à notre question de recherche. Parti du contexte général vers des logiques institutionnelles, sociales puis psychologiques de l'insertion professionnelle des enseignants, notre questionnement a construit des liens entre les différents concepts, menant ainsi, logiquement et progressivement, à la question de recherche. Cette dernière, unique formulation de l'anticipation entre le cadre conceptuel et la problématique, nous semble suffisamment cohérente et appropriée à notre questionnement.

Les méthodes préconisées pour récolter des données et analyser les résultats ont été consciencieusement élaborées et exploitées. Nous avons, de ce fait, récolté de nombreux indicateurs révélant une incidence positive de la participation à une démarche de projet sur le succès de l'insertion professionnelle. Les résultats de notre recherche concluent sur des pistes d'action dans le domaine de l'introduction à la profession.

7.2.2 Les limites du mémoire

Pour des questions de compétences méthodologiques, nous avons restreint notre domaine de recherche à un phénomène particulier. Les décisions que nous avons prises tout au long de la démarche ont considérablement modifié l'orientation de notre travail. Mais pour des questions de clarté et de pertinence, certains domaines de la psychosociologie plus approfondis ont été écartés au détriment d'une volonté de

cohérence. Nous avons, par exemple, fait le choix de ne pas nous pencher davantage sur les concepts des identités sociales et professionnelles, et sur les critères d'évaluation d'une démarche de projet.

Notre problématique s'est uniquement intéressée à l'insertion subjective dans la profession. Les conditions objectives, quand bien même favorables, à l'insertion professionnelle n'ont pas trouvé de place justifiée dans notre questionnement. Nous pensons notamment au plein emploi, au sentiment de compétence face aux élèves et à la qualité du dispositif d'accompagnement des novices.

Le guide d'entretien construit pourtant en fonction de notre cadre théorique a recueilli une telle quantité d'informations, que nous nous sommes égarée dans une quête de sens et de pertinence. Entre les questions équivoques ou trop orientées, celles répétitives ou manquantes, nous sommes tout de même parvenue à corriger nos erreurs méthodologiques, tout en considérant les biais instrumentaux d'une méthode d'observation par entretien semi-directif, ainsi que les biais dus à notre présence durant les entretiens.

La valeur de notre contribution dans le domaine de la recherche sur l'insertion professionnelle se trouve en majeure partie limitée par le nombre restreint de l'échantillon retenu. En aucun cas, il ne serait représentatif de la population concernée par cette problématique. C'est pourquoi les conclusions que nous avons proposées ne sont que des tendances, des pistes d'action et de recherche qu'il faudrait davantage approfondir.

7.3 Perspectives de recherche

En vue des prolongements de recherche que notre mémoire requiert, nous suggérons dans cet ultime sous-chapitre d'autres questionnements et d'autres méthodes d'analyses.

Afin de recenser des informations plus complètes et plus pratiques, nous pensons que l'entreprise de recherches longitudinales apporterait davantage de réponses aux questions sur les processus de construction de l'identité professionnelle, de démarche de projet ou encore d'insertion subjective dans la profession. Nous serions alors en mesure de savoir quels constituants de l'identité sont mis en jeu durant les moments-clés de la démarche de projet. Nous saurions, en l'occurrence, quel type de projet, quels rôles et engagements répondent au mieux aux besoins des novices.

Dans le souci de travailler avec des données fiables, des recherches à caractère quantitatif nous permettraient d'identifier des fréquences, des écarts-type pouvant nous éclairer plus encore sur les fonctionnements psychologiques, sociaux et institutionnels des enseignants en période de transition.

Un élargissement des connaissances théoriques et empiriques peut s'orienter vers les fonctionnements des groupes sociaux et professionnels, vers les dynamiques d'apprentissage organisationnel des enseignants ou vers les processus d'innovation en contexte scolaire ; et ceci dans une volonté de déterminer quelles autres pratiques sont favorables à l'insertion professionnelle des enseignants.

8. Les références bibliographiques

Ambühl, H., Stadelmann, W. (Ed.). (2010). *Tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants*. (Conférence-bilan CDIP N° 1). Bern : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).

Akkari, A., Amendola, C., Broyon, M.-A., Changkakoti, N., Cusinay, M., Donati, M., Gremaud, J., Gremion, F., Losego, P., Vanini de Carlo, K. (2008). Recherche sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP romandes et du Tessin : « Hier étudiants, aujourd'hui enseignants ». *Groupe de recherche suisse sur l'insertion professionnelle des enseignants (GRSIE)*, 9, 5-136.

Akkari, A., Solar-Pelletier, L., Heer, S. (2007). L'insertion professionnelle des enseignants. *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE*, 6, 5-17.

BOUVIER, A. (1994). *Management et projet*. Paris : Hachette.

BROCH, M.-H., CROS, F. (1991). *Comment faire un projet d'établissement*. Lyon : Chroniques sociales.

COHEN, E., T. (1994). *Le travail de groupe: stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*. Montréal : Editions de la Chenelière.

COHEN-SCALI, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Paris : PUF.

CDIP. (1996). *Introduction des nouveaux enseignants à leur profession* [Rapport de recherche N° 40B]. Bern : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique/CDIP.

COHEP. (2007). *Rapport sur la situation de l'introduction à la profession des enseignantes et enseignants de l'école obligatoire* [Numéro spécial]. Bern : Conférence suisse des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques/COHEP.

CORRIVEAU, L., LETOR, C., PERISSET BAGNOUD, D., SAVOIE-JAZC, L. (2010). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation*. Bruxelles : De Boeck.

DUBAR, C. (2000a). *La crise des identités*. Paris : PUF.

DUBAR, C. (2000b). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.

GATHER THURLER, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

- GOHIER, C. (2007). *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement : regards croisés*. Québec : PUQ.
- HETU, J.-C., LAVOIE, M., BAILLAUQUES, S. (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- HOWDEN, J., KOPIEC, M. (2000). *Ajouter aux compétences : enseigner, coopérer et apprendre au secondaire et au collégial*. Montréal : Chenelière.
- HUBERMAN, M. (1989). *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Gagnebin, P.- D. (2005). L'insertion professionnelle dans la carrière enseignante. *Enjeux pédagogiques*, 1, 15-27.
- MARCEL, J.-F., DUPRIEZ, V., PERISSET BAGNOUD, D., TARDIF, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck.
- PELGRIMS, G. (2007). *Références bibliographiques : guide pour les travaux universitaires en Sciences de l'éducation*. Genève : Cahiers de la section des sciences de l'éducation.
- Périsset Bagnoud, D. & Akkari, A. (2007). Le travail partagé, un aspect de l'identité professionnelle des jeunes enseignants de Suisse romande ? *Actes du Congrès d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation (AREF 2007)*, 2-9.
- QUIVY, R., VAN CAMPENHOUDT, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- ROUILLER, Y., LEHRAUS, K. (2008). *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives*. Berne : Peter Lang.
- SCHUHL, C. (2008). *Réaliser un projet accueil petite enfance : du projet d'établissement au projet pédagogique*. Lyon : Chroniques sociales.
- Van Zanten, A. (2001). L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants: le cas des professeurs des collèges périphériques français. *Le renouvellement de la profession enseignante : tendances, enjeux et défis des années 2000*, 29 (1), 8-16.
- Wentzel, B., Akkari, A. & Changkakoti, N. (2008). L'insertion professionnelle des enseignants : état des lieux et perspectives de recherche. *Formation et pratiques d'enseignement en questions : revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 8, 29-75.

9. La liste des annexes

Annexe I	Guide d'entretien semi-directif
Annexe II	Tableau récapitulatif des réponses des entretiens
Annexe III	Descriptif du projet « retenue »
Annexe IV	Instrument d'évaluation interne du projet « retenue »
Annexe V	Affiche du projet « spectacle »
Annexe VI	Retranscription des entretiens I, II et III

Attestation d'authenticité

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur.
Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

St-Maurice, le 24 octobre 2011

Dione Boson

Annexe I

Guide d'entretien semi-directif

GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF

MISE EN CONTEXTE

Vous avez accepté d'être l'un des sujets de mon travail de mémoire à la HEPVS, qui traite de l'insertion professionnelle des jeunes enseignants à travers une démarche de projet.

Je dispose d'un guide d'entretien afin d'orienter votre discours vers les thèmes de ma recherche. L'entretien durera environ 45 minutes et est enregistré au moyen d'un dictaphone numérique, ce qui me permettra, par la suite, de retranscrire l'interview. Aucune donnée personnelle ne sera communiquée dans le cadre de mon travail ; les traces orales seront effacées et l'anonymat est garanti sur tous les documents écrits.

Je vous remercie, d'ores et déjà, pour votre participation, votre disponibilité et votre franchise.

LES QUESTIONS D'ORDRE GÉNÉRAL

Quel âge avez-vous ?

Dans quel degré enseignez-vous ?

Depuis combien de temps enseignez-vous ?

Quel est ce projet :

Depuis combien de temps travaillez-vous dans ce projet ?

Qui compose votre groupe de travail ?

Depuis combien de temps enseignent-ils ?

Avec trois mots-clés, comment définiriez-vous la coopération dans votre équipe de travail ? Pouvez-vous argumenter vos choix ?

Concept	Dimensions	Questions	Relances	
La coopération professionnelle dans la démarche de projet	La démarche participative	1. <i>Par quelles actions concrètes vous a-t-on intégré au groupe de travail ?</i>	<i>Comment l'avez-vous vécu ?</i>	
		2. <i>Est-ce que les parents d'élèves, des tierces personnes, l'administration ou d'autres autorités sont impliqués dans le projet ?</i>	<i>Y a-t-il eu, un moment donné, un engagement de chaque membre du projet ?</i>	
		3. <i>Est-ce que le projet a subi ou pourrait subir des changements ?</i>	<i>Savez-vous exactement ce qu'il va se passer dans la suite du projet ?</i>	<i>Si oui, quoi ?</i>
	Transparence	4. <i>Est-ce que le projet a été explicité dans votre groupe de travail ?</i>	<i>Si oui, en quoi ?</i>	
		5. <i>Quel rôle jouez-vous dans ce groupe ?</i>	<i>Vous-convient-il ?</i>	
	Leadership	6. <i>Y a-t-il un leader dans l'équipe ?</i>	<i>Si oui, qu'est-ce qui lui permet de l'être ? son ancienneté, son expérience dans les projets ?</i>	
	Engagement social	7. <i>Avez-vous pris des engagements pour assurer votre rôle dans le groupe ?</i>	<i>Si oui, lesquels ?</i>	
		8. <i>Sur une échelle de 1 à 5, quel est votre degré de désir d'intégration au groupe de travail ?</i>	<i>Pouvez-vous argumenter votre position ?</i>	

La coopération professionnelle dans la démarche de projet	Engagement psychologique	9. <i>Prenez-vous parfois des initiatives ?</i>	<i>Si oui, lesquelles ?</i>
			<i>Pouvez-vous exprimer votre créativité dans votre travail de groupe ?</i>
		10. <i>Sur une échelle de 1 à 5, quel est votre degré d'envie de réussite au sein de ce projet ?</i>	<i>Pouvez-vous argumenter votre position ?</i>
	Engagement intellectuel	11. <i>Vous exprimez-vous dans cette équipe de travail ?</i>	<i>Si oui, qu'exprimez-vous ?</i>
		12. <i>Y a-t-il des moments de confrontation d'idées durant vos réunions ?</i>	<i>Comment les vivez-vous ?</i>
			<i>Comment sont reçus vos points de vue, vos désaccords, vos idées nouvelles ?</i>
		13. <i>Comment le thème du projet a-t-il été choisi ?</i>	<i>Y avez-vous participé ?</i>
			<i>Pourquoi avoir choisi ce thème ?</i>
	Interdépendance	14. <i>Comment fonctionne l'équipe ?</i>	<i>Dans ses échanges, ses valeurs, ses principes ?</i>
	Autonomie	15. <i>Pourriez-vous vous donner le droit de vous organiser autrement dans le travail du projet ?</i>	<i>Quelle est votre zone d'autonomie ?</i>
	Autorité légitime et Soutien de la hiérarchie	16. <i>Comment vivez-vous l'organisation et le système hiérarchique de l'école ?</i>	<i>Avez-vous vécu des expériences marquantes ?</i>
		17. <i>Comment se passe la communication avec la direction ?</i>	<i>Avez-vous des désirs ou des projets pour votre classe ?</i>
			<i>Avez-vous l'intention de les faire connaître à la direction ?</i>

	Attitudes et habiletés de coopération	18. <i>Que pensez-vous que votre implication dans ce projet va vous apporter personnellement ?</i>	<i>En termes de connaissances ?</i>
		19. <i>Quelles compétences avez-vous acquises grâce au projet ?</i>	<i>Eprouvez-vous le besoin de soutien et d'accompagnement dans l'acquisition de ces compétences ?</i>
		20. <i>Si le projet était menacé d'être abandonné, croyez-vous être capable d'avoir un contrôle sur l'évolution de la situation et sur l'opinion des personnes du groupe ?</i>	<i>Que feriez-vous dans ce cas précis ?</i>

LES DERNIÈRES QUESTIONS

Quels seraient l'avantage et l'inconvénient du travail dans un projet ?

Souhaiteriez-vous revenir sur une question ou ajouter un commentaire avant de clore l'entretien ?

Annexe II

Tableau récapitulatif des réponses des entretiens

TABLEAU RECAPITULATIF DES REPONSES DES ENTRETIENS

A. QUESTIONS D'ORDRE GÉNÉRAL

	I. Quel âge avez-vous ?
Enseignante 1	28 ans.
Enseignante 2	J'ai 27 ans.
Enseignante 3	J'aurai 24 au mois de mars.

	II. Dans quel(s) degré(s) enseignez-vous ?
Enseignante 1	En quatrième primaire.
Enseignante 2	Je suis en première enfantine.
Enseignante 3	J'ai des deuxièmes et des troisièmes primaires. Et dans une autre école j'ai des premières primaires jusqu'aux sixièmes.

	III. Depuis combien de temps enseignez-vous ?
Enseignante 1	C'est ma cinquième année.
Enseignante 2	Ça fait trois ans.
Enseignante 3	Deux ans et demi.

	IV. Quel est ce projet :
Enseignante 1	La retenue les mercredis après-midi.
Enseignante 2	On fait un spectacle de fin d'année avec tout l'établissement : une comédie musicale.
Enseignante 3	[Idem] Au départ, c'est un monde en noir et blanc et il y a des gens qui ne s'y plaisent pas du tout, qui voudraient mettre en couleur. Donc ils vont voir les grands peintres, pour savoir comment ils pourraient faire pour mettre leur monde en couleur.

	V. Depuis combien de temps travaillez-vous dans ce projet ?
Enseignante 1	C'est la deuxième année.
Enseignante 2	Depuis le début de l'année scolaire.
Enseignante 3	Depuis la rentrée de cette année.

	VI. Qui compose votre groupe de travail ? Et depuis combien de temps enseignent-ils ?
<i>Enseignante 1</i>	<i>Au départ, un enseignant expérimenté, d'une trentaine d'années d'expérience, deux enseignantes issues de la HEP, et une enseignante d'ACM.</i>
<i>Enseignante 2</i>	<i>On est une dizaine. Il y a des jeunes enseignantes qui enseignent depuis une année ou deux. Et puis il y a des enseignantes qui enseignent depuis 20 ans. Et d'autres qui sont à quelques années de la retraite.</i>
<i>Enseignante 3</i>	<i>Tous les enseignants du bâtiment : des premières enfantines jusqu'aux sixièmes primaires. Et une ancienne maman d'élève conteuse nous fait la mise en scène. Le plus âgé doit avoir une trentaine d'années d'enseignement derrière lui. Et la plus jeune dans l'enseignement, c'est moi.</i>

	VII. Avec trois mots-clés, comment définiriez-vous la coopération dans votre équipe de travail ? Pouvez-vous argumenter vos choix ?
<i>Enseignante 1</i>	<i>Respect, hétérogénéité des compétences : on était tous très différents, donc ça a bien aidé, et « même cible, même objectif » : on avait tous envie qu'il y ait un mieux dans la discipline générale du centre scolaire.</i>
<i>Enseignante 2</i>	<i>C'est constructif : quand on se voit, on avance. C'est riche parce qu'il y a toujours plein d'idées, les gens se donnent facilement leur avis. Et jovial parce qu'on a deux-trois enseignants qui aiment bien plaisanter, ce n'est pas une corvée. Une collègue, à tour de rôle, fait un gâteau ou quelque chose pour passer le temps de cette réunion.</i>
<i>Enseignante 3</i>	<i>Ouvert, parce que tout le monde peut s'exprimer, qu'on prend en compte le point de vue de chacun. Impliqué, parce que tout le monde fait tout ce qu'il peut pour qu'on avance. Et très bonne parce qu'on s'entend bien, qu'on a confiance les uns dans les autres, qu'on sait que si quelqu'un dit « ha mais moi je fais ça », on sait que ça va être fait.</i>

B. QUESTIONS SUR LA DÉMARCHE DE PROJET

	1. Par quelles actions concrètes vous a-t-on intégré au groupe de travail ? Comment l'avez-vous vécu ?
<i>Enseignante 1</i>	<i>J'ai lancé l'idée, j'en ai parlé d'abord avec certains collègues entre les portes. J'ai été convoquée au conseil d'école pour présenter mon projet. Ce sont mes collègues ; ce n'est pas le truc très officiel, on est à la même table, et on boit un café.</i>
<i>Enseignante 2</i>	<i>Quand je suis arrivée pour me présenter, on m'a dit « on fait un spectacle, voilà le dossier ». C'était entre guillemet une obligation. De toute façon, je ne me voyais pas dire « non, je ne veux pas faire le spectacle ». Je l'ai bien vécu, oui. Je trouve ça bien quand on arrive en tant que nouvelle enseignante, qu'il y ait quelque chose qui se fasse avec toute l'école. Ça permettait d'être tout de suite intégrée, de prendre part à une activité commune.</i>
<i>Enseignante 3</i>	<i>J'ai proposé l'idée, on en a discuté. Ils ne me font pas peur ; alors bien.</i>

	<p>2. Est-ce que les parents d'élèves, des tierces personnes, l'administration ou d'autres autorités sont impliqués dans le projet ?</p> <p>Il y a-t-il eu, un moment donné, un engagement de chaque membre du projet ?</p>
Enseignante 1	<p><u>Les parents d'élèves</u> ont forcément été informés, impliqués aussi dans le sens où ils n'ont pas eu le choix. Et <u>la direction</u> des écoles, on lui a demandé son soutien. Elle est impliquée en cas de récidive ou d'absence à la colle.</p> <p>Oui. Finalement <u>tout le monde</u> s'est engagé. Même si certains avaient le sentiment qu'ils n'en tireraient pas profit.</p>
Enseignante 2	<p><u>La commune</u> sera impliquée au niveau financier. On va demander à <u>certaines parents</u> soit pour aider pour les décors, soit lors des jours des spectacles pour carder les enfants.</p> <p><u>Les maitresses de bricolage</u>, elles ont pris tout le côté créatif pour les décors.</p>
Enseignante 3	<p><u>La metteuse en scène</u>. On a déjà parlé avec <u>la commune</u> par rapport au financement. Ceux qui s'occupent de tout ce qui est <u>lumière, son</u> commencent à être impliqués. <u>Les parents</u>, parce qu'on va avoir besoin d'eux surtout par rapport aux costumes.</p> <p>Pas pour tous. Mais ça va venir. On a <u>un responsable de la musique</u>, on a <u>quelqu'un qui s'occupe de faire un book du projet</u> pour les demandes de fond. <u>Une responsable-costumes</u> qui va commencer à déléguer. Les décors, on va aussi se partager les tâches. A un moment donné, on aura vraiment <u>tous</u> une tâche claire et nette à faire.</p>

	<p>3. Est-ce que le projet a subi ou pourrait subir des changements ?</p> <p>Savez-vous exactement ce qu'il va se passer dans la suite du projet ? Si oui, quoi ?</p>
Enseignante 1	<p>Oui. On en a discuté : peut-être <u>réduire à une fois chaque deux semaines</u>. Il a déjà subi un changement, au départ, on n'avait pas limité le nombre d'élèves collés, <u>maintenant c'est quatre maximum</u> par mercredi après-midi parce qu'il y a quatre coins dans la salle de classe.</p> <p>En gros, si ça n'a pas d'effet négatif, que ça a un effet positif sur certains élèves et que ça ne dérange pas les collègues, le projet il va continuer.</p>
Enseignante 2	<p>Il a subi des changements, c'est-à-dire qu'on est parti du <u>texte du dossier</u> qui nous a été fourni, mais il a été modifié par la metteuse en scène.</p> <p>Oui, le gros du projet, on a des séances fixées, on sait à quelles dates on veut quoi.</p>
Enseignante 3	<p><u>Certaines scènes</u> ont été modifiées par la metteuse en scène, <u>certaines chansons</u> qui ne plaisent pas du tout à notre musicien et qu'il a l'intention de réécrire.</p> <p>On va continuer les répétitions. Répéter les chants avec les enfants. On va commencer l'élaboration des décors, parler des costumes. Les répétitions sont fixées jusqu'au jour du spectacle.</p>

C. QUESTIONS SUR LA COMMUNICATION AU SEIN DE L'EQUIPE

	4. Est-ce que le projet a été explicité dans le groupe de travail ? Si oui, en quoi ?
Enseignante 1	<i>J'en ai parlé d'abord avec certains collègues entre les portes et il a été explicité aux autres collègues, puisqu'ils devaient prendre parti ou décider de ne pas s'intégrer au projet. On avait fait <u>une présentation</u> où tout le monde était là.</i>
Enseignante 2	<i>Oui. Dès la première rencontre, on m'a tout de suite expliqué qu'ils avaient choisi de faire un spectacle, <u>quel</u> était le spectacle, <u>comment</u> ça allait se passer et qu'on en discuterait à la rentrée.</i>
Enseignante 3	<i>On a décidé qu'on faisait cette comédie-là, on a écrit pour la commander. Dès qu'on l'a reçue, on a fait des photocopies. On avait un CD avec les chansons, on les a <u>écoutées</u> aussi. Et on en a <u>discuté</u> une fois que tout le monde avait <u>pris connaissance</u> de son côté.</i>

	5. Quel rôle jouez-vous dans ce groupe ? Vous-convient-il ?
Enseignante 1	<i><u>L'instigatrice</u>, celle qui lance l'idée, et celle qui tâte le terrain au départ. J'étais celle qui a recherché les informations à l'extérieur. Après la mise en projet, on avait tous un <u>statut égal</u>. Oui.</i>
Enseignante 2	<i>J'ai un <u>rôle secondaire</u>. Je ne suis pas celle qui va mener la séance, je suis <u>responsable des costumes</u>. C'est moi qui dois faire la liste, qui dois regarder pour le budget, combien ça va nous coûter. Oui, tout à fait.</i>
Enseignante 3	<i><u>Le même</u> que les autres, j'imagine. Je suis une enseignante de l'établissement, <u>j'apporte mes idées, mes expériences</u>. Oui.</i>

D. QUESTION SUR LE TYPE DE LEADERSHIP EN TETE DU GROUPE

	6. Il y a-t-il un leader dans l'équipe ? Si oui, qu'est-ce qui lui permet de l'être ? son ancienneté, son expérience dans les projets ?
Enseignante 1	<i>Non, j'ai lancé l'idée, mais je ne voulais pas prendre la responsabilité de ce projet toute seule. Donc, on était <u>quatre leaderships</u>.</i>
Enseignante 2	<i><u>Un maître</u> est responsable de faire les liens avec la commission scolaire. En général, quand on se réunit pour le spectacle, c'est lui qui <u>mène la séance</u>. Il s'est proposé et les autres ont accepté que quelqu'un fasse le lien entre l'école et la commission scolaire.</i>
Enseignante 3	<i>Non, quand on a des choses à faire, à organiser, on se met <u>tous ensemble</u> autour d'une table, chacun peut dire ce qu'il veut, ce qu'il pense. Et par rapport à ce qui a été dit, on prend une décision ; <u>on vote</u>.</i>

E. QUESTIONS SUR L'ENGAGEMENT SOCIAL

	7. Avez-vous pris des engagements pour assurer votre rôle dans le groupe ? Si oui, lesquels ?
Enseignante 1	Oui puisque j'ai lancé le projet, je me suis engagée à <u>discuter avec un enseignant d'une autre commune</u> , à <u>chercher des documents</u> qui concernaient le projet. Et à <u>présenter ce projet</u> de manière claire et assez brève à mes collègues.
Enseignante 2	Non, on m'a proposé de faire, j'ai accepté cet <u>engagement par rapport aux costumes</u> . Moi je ne connais pas encore très bien le fonctionnement en Valais, comment faire les démarches.
Enseignante 3	Pas particulièrement, non. Mais par exemple on a les réunions le jeudi et le vendredi ; ce sont les jours où je ne suis pas là ; alors <u>je me déplace</u> .

	8. Sur une échelle de 1 à 5, quel est votre degré de désir d'intégration au groupe de travail ? Pouvez-vous argumenter votre position ?
Enseignante 1	<u>3</u> parce que c'est très intéressant de <u>participer</u> à quelque chose, on <u>découvre</u> aussi ses collègues différemment quand on entre dans un projet de travail. Par contre, c'est un <u>investissement</u> , il faut avoir du <u>temps</u> . Et souvent, c'est assez <u>peu reconnu</u> , quand on fait un projet comme ça. C'est rare qu'on vienne nous remercier après.
Enseignante 2	<u>4</u> . Ce n'est pas ce projet qui m'intègre au groupe de travail vu qu'on est tous les enseignants, et <u>on collabore déjà</u> relativement bien.
Enseignante 3	<u>5</u> parce qu'on est une <u>bonne équipe</u> , tout le monde fait ce qu'il a à faire. Tout le monde a des idées à <u>partager</u> . Donc aussi, on a envie de <u>s'impliquer</u> parce que tout le monde est <u>motivé</u> à faire comme il faut.

F. QUESTIONS SUR L'ENGAGEMENT PSYCHOLOGIQUE

	9. Prenez-vous parfois des initiatives ? Si oui, lesquelles ? Pouvez-vous exprimer votre créativité dans votre travail de groupe ?
Enseignante 1	Oui, lancer <u>le projet</u> et dire « ok, je m'occupe de ça ». Oui, la créativité c'est <u>trouver des solutions aux problèmes</u> , et des problèmes, on en a tous les jours avec les enfants.
Enseignante 2	Là, je n'ai pas pris spécialement d'initiatives. Pas énormément, non. Parce que tout ce qui est créatif, on a justement <u>les idées de la metteuse en scène</u> . On a <u>les deux maitresses d'ACM</u> qui font aussi avec nous. Donc elles sont assez bien placées dans « comment faire les tableaux », les différentes choses créatives du spectacle.
Enseignante 3	Comme <u>c'est moi qui ai lancé</u> , c'était déjà une initiative. Mais après, dans le projet, comme on a <u>une metteuse en scène</u> , on n'a pas énormément d'initiatives à prendre.

	10. Sur une échelle de 1 à 5, quel est votre degré d'envie de réussite au sein de ce projet ? Pouvez-vous argumenter votre position ?
Enseignante 1	5. Parce que <u>j'ai lancé le mouvement</u> , donc je n'ai pas envie de passer pour une andouille si ça ne marche pas !
Enseignante 2	5. Oui, j'ai bien envie que <u>tout se passe parfaitement</u> ; vu que ça va être quelque chose d'assez gros.
Enseignante 3	5. <u>J'ai lancé l'idée</u> , on s'implique beaucoup, les enfants se donnent beaucoup de peine. Donc j'espère que ça va vraiment bien réussir et que tout le monde sera <u>satisfait</u> de ce qui a été fait.

	11. Si le projet était menacé d'être abandonné, croyez-vous être capable d'avoir un contrôle sur l'évolution de la situation et sur l'opinion des personnes du groupe ? Que feriez-vous dans ce cas précis ?
Enseignante 1	Si le projet devait être abandonné, c'est que <u>les effets ne seraient pas ceux qu'on attendait</u> . Donc je n'aurais <u>pas forcément envie de convaincre mes collègues de continuer quelque chose qui n'a pas d'effet</u> . On arrêtera le jour où ça marchera plus, et je serai <u>d'accord d'arrêter</u> .
Enseignante 2	Si le projet casse, ce sera <u>contre notre volonté</u> , je pense à tout le groupe. Ce qui serait plus dur, c'est justifier <u>vis-à-vis des parents</u> . Ils se réjouissent de voir ce spectacle. Donc peut-être qu'il y aurait une certaine déception, certains reproches, ne sachant pas forcément les causes de l'arrêt de ce projet, il y aurait peut-être des <u>discussions</u> .
Enseignante 3	Si on avait dû se dire que ça ne pouvait pas fonctionner, je n'aurais <u>pas essayé de leur faire changer d'avis</u> . On a vraiment <u>beaucoup discuté avant de mettre en route avec les enfants</u> . Je pense que si maintenant, on devait abandonner, et <u>expliquer aux enfants</u> ; là, ce serait plus difficile, plus compliqué à gérer.

G. QUESTIONS SUR L'ENGAGEMENT INTELLECTUEL

	12. Vous exprimez-vous dans cette équipe de travail ? Si oui, qu'exprimez-vous ?
Enseignante 1	Oui. <u>Mon avis</u> et si je n'étais pas d'accord, je donnais <u>mon idée</u> , et après on en discutait tous ensemble.
Enseignante 2	Oui. Je donne <u>mon avis</u> . C'est un spectacle que j'ai déjà eu l'occasion de faire donc j'ai <u>mon idée</u> . Pour des petites choses, des petits problèmes de mises en place ou autres, je fais part de <u>mon expérience</u> .
Enseignante 3	Oui. Si je suis <u>d'accord</u> avec les propositions des autres, si <u>j'ai des suggestions d'amélioration, ou de changement</u> .

	13. Il y a-t-il des moments de confrontation d'idées durant vos réunions ? Comment les vivez-vous ? Comment sont reçus vos points de vue, vos désaccords, vos idées nouvelles ?
Enseignante 1	<p>Il y en a <u>toujours</u>. Forcément, il a fallu <u>faire des choix</u> par rapport au temps de colle, à la rédaction d'un règlement, qui on informe, comment. On s'est posé des questions et on n'était pas tous d'accord.</p> <p>Je n'ai pas le souvenir de les avoir mal vécus.</p> <p>Je pense que <u>ça dépend</u> de comment on les énonce. Si on les lance <u>sans diplomatie</u>, <u>sans tolérance</u>, ça ne va <u>pas être bien perçu</u>. Alors que si on peut s'expliquer, exemplifier.</p>
Enseignante 2	<p>Oui. On devait choisir des tableaux, différentes choses où on n'est <u>d'abord pas d'accord</u>. Après on argumente et on trouve un <u>terrain d'entente</u>.</p> <p>Je n'ai pas été tellement confrontée à ça personnellement ; mais d'autres collègues entre eux. Je suis assez <u>conciliante de caractère</u>. Donc j'aime bien donner mon avis, et <u>si ça plait, tant mieux</u>. Mais si l'unanimité préfère l'avis des autres, tant pis.</p> <p>Ils sont <u>bien reçus</u>. Oui, c'est des gens qui sont bien ouverts. Ils écoutent volontiers les commentaires.</p>
Enseignante 3	<p>Oui. <u>Surtout au début</u>, quand on a commencé à mettre en route le spectacle, chacun avait vraiment son idée de comment organiser, qui allait faire quoi. Maintenant qu'on est un peu plus au clair avec la ligne qu'on a à tenir, moins.</p> <p>J'étais restée assez <u>ouverte</u>, n'ayant jamais fait ce genre de chose.</p> <p>Personnellement, il n'y a pas eu de souci.</p> <p>Alors ils sont toujours <u>écoutés</u>, après <u>discutés</u> et, suivant les arguments des uns et des autres, ils sont <u>acceptés, rejetés, remodifiés</u>.</p>

	14. Comment le thème du projet a-t-il été choisi ? Y avez-vous participé ? Pourquoi avoir choisi ce thème ?
Enseignante 1	<p>Il a été choisi <u>par besoin</u>. Il y avait un réel besoin de faire quelque chose <u>pour améliorer la discipline</u> du centre scolaire. Il y avait besoin de provoquer, de créer une réaction qui soit voulue et qui soit la même de la part de tous les enseignants.</p>
Enseignante 2	<p>Ils l'ont choisi l'année passée. Ils ont décidé de faire une comédie musicale ; c'est une collègue qui a présenté différentes comédies musicales. Ils ont écouté différentes chansons, textes, et <u>ils ont voté</u> pour une des pièces.</p> <p>Non, je n'étais pas encore là.</p> <p>C'est <u>celle qu'ils préféraient</u> ; par le sens des paroles, les mélodies et la structure de la comédie musicale.</p>
Enseignante 3	<p>On s'était lancé dans l'<u>idée « spectacle »</u>. Un jour quelqu'un a parlé « <u>comédie musicale</u> » ; on s'est dit « <u>chouette, laquelle ?</u> ». Et un jour, j'avais un souper avec des copines de la HEP, on a discuté, et une m'a donné une adresse e-mail. <u>J'ai écrit</u>, on m'a envoyé 6 ou 7 comédies musicales différentes avec un résumé et deux-trois extraits de chanson, que j'ai transmis à mes collègues. Chacun a écouté, on a mis une grande feuille en salle des maîtres où <u>on a voté</u>.</p> <p>La comédie musicale s'appelle Les couleurs de Vincent.</p>

Oui, je crois qu'on a tous mis en premier choix celle-là, sauf erreur.

H. QUESTION SUR LE DEGRE D'INTERDEPENDANCE

	15. Comment fonctionne l'équipe ? Dans ses échanges, ses valeurs, ses principes ¹ ?
Enseignante 1	J'ai cherché des <u>documents sur le projet</u> . On se fixait un rendez-vous, on faisait un bilan de ce qui avait été fait la <u>séance précédente</u> , et on se <u>répartissait le travail, par deux</u> . Pour la fois d'après on se fixait <u>un délai</u> . [...] Chacun a travaillé <u>en fonction de ses compétences</u> . On était <u>quatre leaderships</u> , un maître d'informatique s'est occupé de faire les dessins et <u>collages en informatique</u> . Un champion de la langue française s'est occupé d'écrire la <u>lettre aux parents</u> . [...] Ça visait plein de compétences éducatives : <u>le respect du règlement en classe et en société, prendre ses responsabilités</u> . [...] Parce que là je ne fais pas mon job, <u>je fais la police et ça ne m'intéresse pas</u> . [...] C'est rare qu'on vienne nous <u>remercier</u> après.
Enseignante 2	Ils ont écouté différentes <u>chansons</u> , lu les <u>textes</u> . [...] On a <u>des réunions une fois par mois</u> . [...] On a un maître qui est <u>responsable de faire les liens avec la commission scolaire</u> . [...] Les maitresses de bricolage ont pris les <u>décors</u> , je suis <u>responsable des costumes</u> , on a une <u>metteuse en scène</u> . [...] Les objectifs, c'est la <u>collaboration avec les camarades</u> , apprendre à <u>chanter fort, sans crier</u> . Et au niveau <u>coordination</u> , quelques petites danses. [...] J'ai <u>envie que ça réussisse</u> .
Enseignante 3	J'ai lu les <u>résumés des comédies</u> , j'ai écouté les <u>chansons</u> . [...] On s' <u>assied tous autour d'une table</u> et on discute. [...] Chacun a quelque chose à faire aussi par <u>rapport à ses compétences</u> . [...] On a une <u>metteuse en scène</u> , un <u>responsable de la musique</u> , on a quelqu'un qui s'occupe de <u>faire un book avec le projet</u> , une <u>responsable costumes</u> , une autre <u>des décors</u> . [...] Des objectifs au niveau de l' <u>expression orale, corporelle, chanter, collaborer entre eux</u> , avec des enfants aussi bien plus âgés que plus jeunes. [...] J'espère que ça va vraiment <u>bien réussir</u> et que tout le monde sera <u>satisfait</u> .

I. QUESTION SUR LE DEGRE D'AUTONOMIE

	16. Pourriez-vous vous donner le droit de vous organiser autrement dans le travail du projet ? Quelle est votre zone d'autonomie ?
Enseignante 1	C'était à moi de m'organiser <u>comme je voulais</u> . Par contre, j'ai des collègues et si je m'engage à leur amener quelque chose pour ce jour-là, va falloir que je le fasse. Elle est par <u>rapport aux horaires et au lieu</u> : que je travaille chez moi, ou ailleurs, <u>tant que je respecte les délais</u> , je suis libre de faire comme je veux. Que je rende un <u>travail à la main ou dactylographié</u> , c'était égal.
Enseignante 2	Certaines tâches oui. Si pour moi tel jour, ça ne joue pas, je fais <u>un petit peu</u>

¹ Notre question n'ayant pas récolté les réponses escomptées, nous avons recueilli toutes les répliques relatives à l'interdépendance dans l'ensemble de chaque témoignage.

	<i>de mon côté ; je viens le weekend plutôt que de rester à 4h. C'est un spectacle qui est basé sur un texte, donc on est assez <u>dirigé</u>. Et vu qu'il y a une <u>metteuse en scène</u> qui guide ce qu'on fait avec nos élèves ; ça nous laisse très <u>peu d'autonomie</u>.</i>
Enseignante 3	<i>Ce serait assez difficile, puisque notre metteuse en scène est disponible que certains jours dans la semaine. On a vraiment une <u>demi-journée fixe</u> dans la semaine pour travailler. Et ce n'est pas trop négociable. Donc par rapport à l'organisation du projet, il n'y a pas d'autonomie. Par rapport à <u>l'approfondissement du sujet</u>, aux <u>connaissances des enfants</u> on peut faire plus.</i>

J. QUESTIONS SUR LA PLACE DE LA HIERARCHIE

	17. Comment vivez-vous l'organisation et le système hiérarchique de l'école ?
Enseignante 1	<i>Je trouve qu'on est assez souvent <u>livrés à nous-mêmes</u>. On doit tirer la sonnette d'<u>alarme plusieurs fois</u> avant qu'on ne voie arriver la directrice pour avoir un coup de main. J'ai eu le cas très très difficile d'un élève il y a deux ans. Et à partir de ce moment-là, je me suis rendu compte qu'il valait mieux – ce n'est peut-être pas la meilleure solution – essayer de <u>régler les problèmes par nous-mêmes</u>.</i>
Enseignante 2	<i>Alors ce n'est <u>pas toujours facile</u>. On est uniquement géré par la commission scolaire. Après par rapport au matériel dont on a besoin, c'est : « si t'as besoin, tu vas acheter ». Et quand j'ai un problème, je passe par mes collègues qui me disent « appelle tel ou tel endroit ».</i>
Enseignante 3	<i>Alors je dirais <u>très bien</u>. Parce qu'il n'y a <u>pas vraiment de hiérarchie</u>. On est vraiment tous au même niveau. On a un <u>délégué</u> pour la commission scolaire et c'est tout. La commission scolaire, <u>on la voit très peu</u>.</i>

	18. Comment se passe la communication avec la direction ?
Enseignante 1	<i>La communication se passe <u>par e-mail</u>. Ce n'est <u>pas facile</u> de joindre la direction des écoles ou la sous-directrice. Après une dizaine de mails, on dit que c'est une urgence, « je veux parler ! ». On a très <u>peu d'échanges</u> avec notre direction, on la voit très peu. L'année passée, je n'ai pas vu la directrice une seule fois. Si on ne cherche pas à avoir la communication, on ne l'a pas. Et pour l'avoir, <u>il faut insister</u>.</i>
Enseignante 2	<i>Il y en a <u>peu</u>. Je n'ai <u>pas de relation directe</u> avec la commission scolaire. On a justement cet enseignant qui fait part de nos problèmes, de nos soucis ou nos besoins. On a le <u>droit aux PV</u> et les différentes choses qui seraient importantes de discuter entre nous.</i>
Enseignante 3	<i>C'est une commission scolaire, donc quand on a besoin de quelque chose, <u>on se téléphone</u>. Donc ça va bien.</i>

K. DERNIÈRES QUESTIONS

	19. Que pensez-vous que votre implication dans ce projet va vous apporter personnellement ? Et en termes de connaissances ?
Enseignante 1	De la <u>confiance en moi</u> , parce quand j'ai lancé le projet, le 50 % des collègues m'ont regardée de travers ; en disant « mais elle est folle, elle veut nous faire revenir le mercredi après-midi ! ». Finalement, je me suis rendu compte que j'étais <u>capable d'argumenter et d'expliquer</u> quelque chose à mes collègues et que les autres suivent. En même temps, j'ai réussi à faire preuve – ce qui est assez rare – de <u>diplomatie, d'accepter que certaines personnes ne soient pas d'accord et de trouver des solutions</u> dans le groupe de travail pour ces personnes-là.
Enseignante 2	Personnellement, j'arrive à <u>travailler en collaboration, en donnant mon avis</u> , j'arrive à <u>imposer</u> certaines choses. Donc ça renforce aussi son <u>estime de soi</u> et ça nous <u>valorise</u> aussi de montrer qu'on a ces échanges et qu'on est <u>pris en considération</u> . Comment <u>mettre un budget sur pied</u> , la recette qu'on va faire avec notre spectacle, à qui on doit adresser, comment on doit faire. Une metteuse en scène vient nous aider et c'est intéressant de <u>voir comment elle travaille</u> .
Enseignante 3	Il va m'apporter une <u>expérience supplémentaire</u> , parce que c'est la première fois que je participe au montage d'un spectacle de cette ampleur. Voir <u>comment organiser</u> , le budget, tout ce genre de choses qui ne nous vient pas forcément à l'esprit.

	20. Quelles compétences avez-vous acquises grâce au projet ? Eprouvez-vous le besoin de soutien et d'accompagnement dans l'acquisition de ces compétences ?
Enseignante 1	<u>S'exprimer</u> devant des égaux ; c'est venir présenter quelque chose et essayer de <u>convaincre</u> . Je défendais <u>ma propre position, mes opinions</u> , et quelque chose sur lequel on avait passé quelques heures aussi de recherche et de mise en place. Oui, bien sûr, ouais. Peut-être pas vraiment de soutien, je dirais d' <u>encouragement</u> et le besoin d'avoir des références, de dire « sur qui est-ce que je peux m'appuyer » par rapport au regard pendant que je discute, pendant que j'explique.
Enseignante 2	Pour moi, ça été de <u>gérer des enfants</u> qui n'ont pas l'habitude de rester tranquilles, leur <u>apprendre comment se comporter, gérer la quantité de travail</u> qu'on peut demander aux enfants. Oui. J'aime bien avoir un <u>dialogue avec mes collègues</u> enfantines, suivant les matières qu'on enseigne, savoir si je fais juste.
Enseignante 3	A <u>gérer un très grand groupe d'enfants</u> . Les compétences de <u>collaboration</u> aussi, puisqu'on collabore aussi avec des gens qui sont en dehors du cadre scolaire. Des compétences d' <u>organisation</u> , aussi bien gestion du temps de travail à l'école par rapport à ce qu'on perd, entre guillemets, à cause du spectacle.

	<i>L'année passée, j'ai suivi le cours d'introduction à la profession où ils nous accompagnent pendant toute une année. J'ai trouvé bien d'être <u>suivie</u>, de savoir qu'on avait <u>une personne de référence</u>.</i>
--	--

	21. Quels seraient l'avantage et l'inconvénient du travail dans un projet?
Enseignante 1	<i>Un avantage, c'est qu'on se sent <u>intégré</u>, et ça nous <u>motive</u> à avancer. Et un inconvénient, c'est vraiment un <u>investissement personnel en temps, en énergie important</u>.</i>
Enseignante 2	<i>L'avantage, c'est très <u>enrichissant</u> de partager ses <u>idées</u>. Le désavantage, c'est qu'il y a des <u>tensions</u>, le <u>stress</u> et les <u>dernières évaluations</u> de la fin de l'année.</i>
Enseignante 3	<i>Un avantage. Ça nous apporte beaucoup dans la pratique. Ça permet de <u>voir autre chose</u> que « l'école, tableau noir, chaise et pupitre ». Un inconvénient, c'est que ça prend <u>beaucoup de temps</u>. Donc suivant l'organisation qu'on a, ça peut vite devenir embêtant.</i>

Annexe III

Descriptif du projet « retenue »

Information aux parents des élèves fréquentant le centre scolaire

Chers parents,

Dans le cadre de la vie scolaire, certains dépassements des règles de vie établies dans l'agenda et dans le règlement de centre peuvent être sanctionnés d'une retenue le mercredi après-midi /cf page 53 de l'agenda de l'écuyer.

Pour clarifier les modalités entourant cette sanction, en accord avec la Direction des Ecoles, nous vous informons de ce qui suit :

1. L'enseignant titulaire décidera de l'opportunité de cette retenue.
2. Il transmettra aux parents un formulaire signalant cette sanction au plus tard le lundi avant la date de retenue.
3. Les parents devront signer ce formulaire et le retourner au titulaire.
4. Une copie en sera transmise à la Direction des Ecoles et au surveillant qui sera un enseignant du centre.
5. La durée de retenue sera pour les élèves de :
 - 1 et 2 P : 13h45 à 14h15
 - 3 et 4 P : 13h45 à 14h45
 - 5 et 6 P : 13h45 à 15h15
6. Le temps de retenue sera consacré à un travail scolaire supplémentaire.
7. En cas d'absence ou retard lors de cette sanction, l'élève et ses parents seront convoqués à la Direction des Ecoles.

Il va de soi que cette retenue ne devrait être qu'exceptionnelle et que si elle ne suffisait pas à provoquer un changement de comportement de la part de l'élève d'autres mesures seront prises.

En espérant que ces mesures ne concerneront pas votre enfant, nous vous adressons nos meilleures salutations.

Les enseignants du centre

Annexe IV

Instrument d'évaluation interne du projet « retenue »

Questionnaire relatif à la colle du mercredi pour les enseignants

Enseignant et classe (facultatif) :

(Si vous n'êtes pas concerné-e par un item, merci de le laisser blanc.)

1. Dans votre classe, combien d'enfants ont été collés... 1 fois ? 2 fois ?		
Questions	Oui	Non
2. En général, pensez-vous que la colle du mercredi soit utile ?		
3. Pensez-vous que la menace d'un <u>premier</u> après-midi de colle soit utile ?		
4. Pensez-vous qu'un premier après-midi de colle soit utile ?		
5. Pensez-vous que la menace d'un <u>deuxième</u> après-midi de colle soit utile ?		
6. Si un élève a été collé 2 fois, y a-t-il eu une suite à la Direction des Ecoles ? Remarques :		
7. A votre avis, est-ce que le nombre de 2 colles avant un rendez-vous à la Direction des Ecoles est judicieux ? Autre proposition :		
8. Si vous avez été surveillant, y'a-t-il eu des dérives durant la colle ? Si oui, lesquelles :		
9. Avez-vous eu des retours des parents ? Si oui, lesquels :		
10. Voyez-vous des améliorations à apporter à la colle du mercredi ? Si oui, lesquelles :		
11. Si cela ne tenait qu'à vous, continueriez-vous la colle du mercredi ?		

Si non, pourquoi ?		
12. Avez-vous d'autres remarques ?		

Questionnaire à remettre jusqu'au **mercredi 18 mars 2009**.

Merci pour votre collaboration !

Annexe V

Affiche du projet « spectacle »

