

---

## Equipes d'école et insertion professionnelle des nouveaux enseignants

**Eric Buhot\***

*\* Institut Universitaire de Formation  
des Maîtres de Rouen  
76130 Mont Saint Aignan  
Laboratoire CIVIIC  
eric.buhot@rouen.iufm.fr*

---

*RÉSUMÉ. La première affectation des professeurs des écoles au sortir des instituts de formation est l'occasion d'une rencontre avec un groupe de collègues au sein d'un établissement. L'objet de cette enquête est d'observer et d'analyser les interactions entre débutants et enseignants confirmés, pour en saisir les effets sur le processus de construction identitaire des jeunes maîtres, l'évolution de leurs conceptions du métier et de leurs pratiques professionnelles.*

*MOTS-CLÉS : professionnalisation, identité sociale et professionnelle, travail d'équipe, professeurs des écoles*

---

La première affectation des professeurs des écoles au sortir des instituts de formation est l'occasion d'une rencontre avec un groupe de collègues au sein d'un établissement. L'objet de cette enquête est d'observer et d'analyser les interactions entre débutants et enseignants confirmés, pour en saisir les effets sur le processus de construction identitaire des jeunes maîtres, l'évolution de leurs conceptions du métier et de leurs pratiques professionnelles. Nous souhaitons particulièrement mettre en évidence l'incidence du mode de fonctionnement réel des écoles, notamment au regard des prescriptions institutionnelles quant aux instances permettant le travail en équipe. Nous préciserons d'abord le cadre théorique et les travaux qui nous ont servis de point d'appui, puis nous ferons état de la méthodologie mise en oeuvre pour la première phase de l'enquête, enfin nous présenterons les résultats obtenus à ce stade de notre recherche.

### **1. Travaux et éléments théoriques servant de cadre à notre étude**

Notre analyse s'appuie sur un certain nombre de travaux théoriques et de recherches, sur les thèmes de la construction des identités professionnelles, notamment au sein des organisations mêmes où s'exercent les professions, de l'évolution récente du corps et du métier d'enseignant du premier degré, et du fonctionnement des équipes d'école.

- L'identité professionnelle n'est plus « donnée » et acquise une fois pour toute mais se construit et est amenée à subir de nombreux remaniements, suivant un **processus transactionnel** complexe, au cours duquel les interactions avec divers acteurs prennent une importance déterminante (Dubar 2001, 2004).
- Dans ce contexte, les collègues jouent un rôle de plus en plus important, à la fois de « **socialisation professionnelle** » des entrants, d'ajustement au quotidien des pratiques (Rayou, Van Zanten 2004), et de **régulation professionnelle** (Dubar, Tripier 1998).
- Si l'identité professionnelle dans sa dimension collective se forge dans les institutions de formation, elle se nourrit plus largement de la **culture de métier**, les organisations « lieux » de l'exercice professionnel représentant des sous-cultures dont l'importance ne cesse d'être mesurée (Gather Thurler 2000 ; Van Zanten, Grospron, Kherroubi, Robert 2002). Pour s'adapter aux évolutions et accroître leur efficacité, ces institutions sont amenées à se structurer et fonctionner comme des **organisations apprenantes** (Argyris 1996, Schön 1997, Gather Thurler 2000).

- Cette évolution générale des professions s'observe dans le secteur de l'enseignement mais dans une moindre mesure et suivant des modalités caractéristiques. L'importance des collègues notamment, au sein des établissements, est dévalorisée (Rayou, Van Zanten 2004). De nombreux travaux montrent que l'enseignement est encore largement perçu et vécu comme un exercice solitaire se déroulant dans l'espace clos de la classe, la culture dominante reste individualiste, la qualité de l'exercice est essentiellement liée à la personne, et les enseignants manifestent une faible croyance dans la possibilité d'une rationalisation des pratiques conduisant à l'élaboration de savoirs experts et transmissibles (Paquay, Altet, Perrenoud 1996).
- Pourtant le corps enseignant connaît un renouvellement massif. Dans le même temps sa professionnalité est redéfinie sur le registre de l'ingénierie, alors que la formation évolue d'un modèle « charismatique » vers un modèle « technique » (Peyronie 1998).
- Les formes de travail prescrites se sont diversifiées et doivent s'organiser de plus en plus dans le cadre collectif des équipes d'établissement. Plusieurs études empiriques confirment d'ailleurs le rapport étroit entre innovation, réussite et coopération professionnelle, alors que d'autres travaux soulignent les fortes résistances au **travail en équipe** (Kherroubi 2002). Entre « individualisme pur et dur et coopération professionnelle », Monica Gather Thurler (2000) décrit et analyse les états intermédiaires qui caractérisent le fonctionnement d'une majorité d'établissements scolaires du premier degré : la « balkanisation » (une coopération contre le reste du monde), la « grande famille » (la solidarité comme coopération apparente), la « collégialité contrainte » (une coopération imposée à tous).
- La prise de fonction des nouveaux instituteurs est vécue comme un « choc » (Baillauquès, Louvet et al. 1992) Mise à l'épreuve de soi face à la réalité du métier, de ses convictions de ses compétences, dans la relation aux élèves, dans le « regard » des collègues, épreuve de la responsabilité. Les auteurs font référence à de nombreux travaux antérieurs confirmant ces observations, dans le corps enseignant, mais aussi dans d'autres corporations, comme chez les infirmières ou les médecins. C'est la composante relationnelle, ici avec les élèves, mais aussi avec les collègues, qui est alors essentielle...

## **2. Méthodologie de l'enquête**

Les résultats présentés ici sont issus d'une enquête qui est la première phase d'une recherche ayant pour objet les trajectoires de professionnalisation des enseignants. Quatre entretiens exploratoires ont ainsi été menés auprès de professeurs des écoles néo titulaires. Le premier d'entre eux a été réalisé au mois de mars de la première année d'exercice, les trois autres au premier trimestre de la seconde année d'exercice.

Les sujets, volontaires, ont été choisis pour la diversité des situations d'exercice : école maternelle, école élémentaire, environnement « aisé » (quartier résidentiel à fort taux de CSP supérieure) et collègues en fin de carrière, zone d'éducation prioritaire et jeune équipe, différents cycles, classes simple ou multiniveaux, emploi de directrice, classe spécialisée, ...

Ces entretiens sont semi directifs, ils ont été enregistrés et retranscrits. La consigne de départ est relativement ouverte, « comment s'est passée cette première année et votre arrivée dans l'école ? ». Les relances s'efforcent ensuite de recentrer les propos sur le thème des interactions avec les collègues et de leurs effets sur les représentations du métier et les pratiques professionnelles, puis d'approfondir les propositions intéressant notre sujet...

L'hypothèse formulée au départ de l'enquête est la suivante : En milieu urbain et dans un environnement « difficile », les enseignants sont amenés à développer des formes d'entraide et de collaboration qui facilitent l'intégration des arrivants. Ces formes d'organisation du travail au niveau de l'école sont conformes aux modèles prescrits par l'institution, présentés et valorisés au cours de la formation initiale. Les équipes pédagogiques de ces établissements sont le plus souvent constituées de jeunes enseignants avec lesquels les nouveaux venus ont des chances d'avoir plus d'affinités. Dans les autres écoles, l'intégration est d'abord une épreuve solitaire dans la classe. L'identification aux collègues est plus difficile et les ruptures avec le modèle prescrit par l'institution et le centre de formation plus nombreuses et déstabilisantes. La socialisation professionnelle des nouveaux titulaires serait donc conditionnée par le fonctionnement de l'école comme organisation, celui-ci variant de façon caractéristique en fonction de l'environnement.

## **3. L'insertion professionnelle des maîtres : intégration par la reconnaissance des pairs puis reprise du parcours de professionnalisation**

Etant donné l'échantillon très réduit il vaut mieux parler ici d'hypothèses « affinées » et à valider dans la phase d'enquête à venir, plutôt que de résultats à proprement parler.

Les éléments recueillis lors des entretiens réalisés montrent que deux phases sont à distinguer dans la première année d'exercice, qui déterminent deux modes d'interaction avec les collègues, remplissant des fonctions bien différentes dans le processus de construction identitaire et de professionnalisation.

### ***3.1. Une phase d'intégration : l'identification aux pairs et l'entrée dans le métier***

#### *3.1.1. Le choc de la réalité, le poids des responsabilités, au centre est la personne...*

Les sujets interviewés évoquent un démarrage difficile à vivre, très éprouvant pour la personne (« crises de larmes », « craquages »...). La rentrée est une période caractérisée par une forte angoisse, la peur de ne pas être à la hauteur, de ne pas tenir le coup, d'être humainement plus que techniquement débordé face à la responsabilité, face à la nécessité d'assumer cette fois pleinement sa mission (lors des stages de la formation initiale pour les enseignants du premier degré, et quel que soit le type de stage, on est toujours stagiaire dans une classe organisée, majoritairement conduite et donc assumée par un autre, la responsabilité est partielle).

Concernant la classe, il n'est pas fait état de la difficulté à s'organiser sur le plan matériel ou pédagogique, de la quantité de travail à fournir, de la maîtrise des contenus ou de questions didactiques, mais du problème posé par la gestion du groupe, des relations humaines qui la sous-tendent, avec en second plan les relations aux parents d'élèves. Il s'agit avant d'abord de faire autorité, ici au sens de l'autorité de la personne avant de (ou pour pouvoir) compter sur l'autorité de la fonction.

#### *3.1.2. L'accueil, le groupe, un soutien...*

A la première question très ouverte « comment s'est passée cette première année ou première rentrée ? » les quatre PE répondent en évoquant d'emblée **l'accueil**. Dans le discours, l'entrée dans l'école c'est d'abord l'accueil des collègues avant l'entrée dans la classe. La qualité de cet accueil est présentée comme ce qui va permettre de supporter ce choc de la première rentrée. Ce sont à nouveau les qualités humaines des personnes qui constituent le groupe de collègues qui sont mises en avant : confiance, écoute, non jugement, entraînement, vision positive, sont les qualités qui sont citées, qui caractérisent un climat, une ambiance, et qui répondent en premier lieu à l'angoisse et aux difficultés rencontrées. L'attente principale du débutant lors de cette première phase de l'année scolaire est un soutien collectif et principalement moral à la personne. Ce qui fait la bonne école pour une première rentrée, c'est un environnement humain favorable.

Sur le plan pédagogique, il n'est pas fait état de proposition d'aides par l'équipe ou l'un de ses membres, mais de quelques conseils demandés ici ou là, de façon informelle, à l'un ou l'autre des collègues de l'école, sur des aspects touchant à la gestion de groupe. Il s'agit de « trucs », non formalisés, directement issus de

l'expérience. Les collègues n'interviennent pas à proprement parler sur ce qui se passe dans la classe de l'enseignant débutant. Pour ce dernier il semble primordial d'essayer, pour soi, et « devant » les collègues, de « s'en sortir seul ».

### 3.1.3. *Intégration au groupe et reconnaissance*

Une triple **intégration** est à réussir pour entrer dans le métier, qui passe par l'obtention de la reconnaissance et une mise en conformité :

- dans la classe : le groupe doit fonctionner, le maître doit être reconnu, l'ordre doit être respecté.
- dans l'école, intégration à l'équipe : le maître doit d'une part tenir sa place, donc tenir sa classe, et d'autre part se conformer aux règles et habitudes en usage dans cette école.
- dans la corporation, le métier : le maître débutant doit vivre cette épreuve du premier poste suivant le même « faux rituel » (Baillauquès, Louvet et al. 1992) que les générations précédentes.

**Reconnaissance** : dans le discours dominant, il n'y a aucune référence aux conceptions des uns et des autres, aux choix pédagogiques de l'école ou des différents enseignants. Il s'agit d'obtenir la reconnaissance. Ce qui est en jeu c'est l'autorité de la personne, pour autant que celle-ci accepte la conformité à un modèle traditionnel de l'enseignant du primaire, dont la compétence essentielle est la qualité humaine (en filigrane l'idée du sacerdoce). Il est alors important d'en passer par cette mise à l'épreuve quasi rituelle, dans la solitude de la classe, sous le regard indirect des parents, et surtout des collègues.

**Groupe** : Si le terme « équipe » est couramment utilisé dans le discours, aucun élément n'est pour autant mentionné qui caractérise habituellement une équipe à proprement parler (Mucchieli 1998) : ici le groupe se substitue aux individus, les différences entre les personnes sont presque complètement gommées, et les rôles professionnels sont indifférenciés ; les instances (conseil de cycle, conseil de maîtres), quand elles fonctionnent, ne sont pas le lieu et le cadre des interactions déterminantes. Ce qui est déterminant dans ce processus d'intégration, de soutien et de reconnaissance, même si l'équipe fonctionne comme une équipe par ailleurs, c'est bien le groupe, perçu comme groupe primaire, support d'identification, avec lequel il « faut » fusionner, quelles que soient ses préférences personnelles, ses affinités, ses conceptions et ses choix pédagogiques.

Les éléments qui facilitent cette première phase d'intégration sont une école de petite taille, donc une petite équipe en nombre, au fonctionnement plus informel et « familial », et la présence dans le groupe d'un enseignant au moins de la même génération que le maître débutant.

#### 3.1.4. Les dispositifs institutionnels

- En amont, la formation initiale : elle est peu évoquée pour cette première phase, et n'est pas mise en cause. Le propos dominant consiste à dire que sur ce qui est au centre des préoccupations du PE nouvellement nommé, l'IUFM ne peut pas faire grand chose de plus ou de mieux. La prise de poste est avant tout une épreuve à vivre. Pour les sujets interrogés, les stagiaires ne sont de toutes façons pas réceptifs ou prêts à entendre ce qui leur est dit ou aurait pu leur être dit en formation initiale sur ces thématiques. L'IUFM est donc globalement « dédouané », mais est cependant tenu pour responsable d'une fragilisation de l'image de soi projeté dans le métier, due à la procédure des visites de stage, donnant lieu à des critiques de la part des formateurs qui mettent rarement en avant les côtés positifs, et renvoient perpétuellement une image « inaccessible » de ce que doit être le bon enseignant. L'enseignant professionnel est en fait plutôt montré comme un enseignant expert, à l'image des maîtres formateurs.
- En cours d'année les conseillers pédagogiques : ils ne sont pas évoqués à propos de cette première période de l'année et pas sur les problématiques qui la caractérisent. Mais les visites du conseiller pédagogique sont mieux vécues que les visites de stage de la formation initiale. Si le rapport du conseiller est critique, le « positif » est explicitement mis en avant, et du temps est donné pour progresser. Enfin les attentes exprimées, en terme de professionnalité, sont jugées plus réalistes et compatibles avec les conditions réelles d'exercice, et de fait plus faciles à atteindre à terme.
- Les instances de l'école pour une école « institution apprenante » : même si elles fonctionnent, elles ne sont pas le cadre des interactions déterminantes à ce moment. Le lieu de l'apprentissage du métier est la classe, le soutien des collègues se fait à travers des échanges informels, hors des temps et des lieux institutionnels, et jamais dans un cadre collectif mais plutôt sur un mode duel.

### *3.1.5. La direction d'école, une situation particulière*

C'est bien la fonction de directrice qui est mise en avant et qui est ici le support premier de la construction identitaire. L'affectation sur un poste de direction a été souhaitée, voire calculée. Elle permet en effet de mieux maîtriser le jeu des nominations, et notamment leur implantation géographique. Elle permet aussi d'atténuer l'enjeu de « l'épreuve » de la première classe. La classe, et donc la responsabilité est partagée avec un titulaire (ici en l'occurrence expérimenté), les difficultés de la première classe sont bien évoquées mais justifiées par la charge « prioritaire » de direction et relativisées par la situation générale de l'école et les difficultés rencontrées par tous les collègues en place. Il y a donc évitement et remise à plus tard de la pleine confrontation au métier « de base ». Pour autant on perçoit bien dans les propos du sujet « qu'il faudra y passer » malgré tout pour entrer « complètement » dans le métier, pour acquérir pleinement l'identité de professeur des écoles. Maîtriser peu à peu la problématique de la direction lui donne plus d'assurance, lui permet d'obtenir de la reconnaissance, notamment dans ce secteur difficile, et lui permet de pouvoir plus rapidement choisir à terme un environnement plus favorable en terme de gestion de groupe.

### ***3.2. Une phase de différenciation, poursuite de la professionnalisation***

Une deuxième tendance est perceptible dans le discours qui rend compte d'une deuxième phase dans le déroulement de la première année d'exercice. Elle témoigne d'un changement de posture, d'un changement de dynamique dans le processus de construction identitaire. Comme si après cette période quasi ritualisée, déstabilisante mais structurante, d'entrée dans le métier, les sujets reprenaient le cours de leur formation professionnelle.

Les propos sont désormais marqués par un caractère plus nuancé, plus critique, plus distancié :

#### *3.2.1. Vis à vis de l'équipe sur le plan humain*

L'adhésion massive au groupe perçu de façon globale, et auquel on a finalement d'abord rendu hommage pour son accueil, fait place à un choix affinitaire plus exigeant, que ce soit pour des relations de type amical ou, et c'est souvent associé, pour des collaborations professionnelles. Il arrive même qu'après avoir longuement évoqué les qualités humaines du groupe on justifie finalement un peu plus tard son départ de l'école par le manque d'affinités avec les membres de l'équipe, les tensions régnant au sein d'un groupe présenté un peu plus tôt comme soudé. Ecart d'âge, effet générationnel mais aussi conceptions différentes de la pratique émergent progressivement. Le registre a changé et est passé de l'affectif, en réponse à un besoin immédiat de soutien à la personne, centré sur les problèmes d'autorité, à un registre plus technique, centré sur l'organisation et l'efficacité du travail d'enseignant à proprement parler, dans la perspective d'une recherche de développement professionnel et de réalisation de soi sur du long terme. Repli sur la

classe, confirmation de la difficulté à faire fonctionner les instances du travail d'équipe conformément aux prescriptions officielles, collégialité contrainte que les sujets semblent prêts à assumer le temps d'une année scolaire et en échange d'une situation géographique favorable.

### *3.2.2. Vis à vis de l'équipe sur le plan pédagogique*

Si sur le thème de la gestion de classe en début de première année, les enseignants débutants se montraient à l'écoute et même demandeurs de conseils, respectueux de l'expérience de leurs collègues, sur les aspects plus directement liés à l'enseignement des disciplines le discours est beaucoup plus critique. Non seulement les nouveaux professeurs des écoles ne semblent pas complexés quant à leur enseignement, mais ils estiment volontiers être plus performants et novateurs que les maîtres en place. Pour autant le regard porté sur sa propre pratique est nuancé, points forts et points faibles sont objectivement pointés, et les axes de progrès sont tracés.

### *3.2.3 Vis à vis de la formation initiale*

Dédouanée sur le thème de la responsabilité d'un groupe classe, épinglée sur le thème d'un modèle de professionnalité inaccessible, le contenu de la formation est évalué au regard de ce qui a pu ou pourra être réinvesti à terme avec efficacité, discipline par discipline, formateur par formateur.

**En conclusion**, et au regard de notre hypothèse de départ, il semble que le type d'école, son implantation, son organisation, son fonctionnement, la composition et la dynamique de son équipe, aient une influence minime sur le déroulement d'une première phase caractéristique de toute première affectation. Ce n'est qu'après cette expérience commune de mise à l'épreuve, d'identification aux pairs et d'intégration au métier, que peut reprendre le travail de développement professionnel, dans un contexte qui devient cette fois une variable déterminante. Ces résultats seront à vérifier sur un échantillon plus vaste. Il conviendra ensuite d'approfondir notre analyse en centrant notre investigation sur cette deuxième phase, quand émergent les conceptions des enseignants débutants et que peuvent jouer les caractéristiques des établissements et des équipes qui reçoivent ces nouveaux enseignants.

### 3.3. Bibliographie

Argyris, C. (1996). Prologue : Toward a comprehensive theory of management. *Organizational learning and competitive advantage*. London: Sage publication, 1-6.

Baillauquès, S. , Louvet, A., et al. (1992). *La prise de fonction des instituteurs*. Paris : INRP, Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation.

Dubar, C. et Tripier, (1998). *Sociologie des professions*. Paris : Armand Colin.

Dubar, C. (2001). La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles. *Sciences Humaines*, 119, 23-43.

Gather-Thurler, M. (2000). *Innovier au cœur de l'établissement scolaire*. Issy les Moulineaux : ESF.

Mucchielli, A. (1998). *Le travail en équipe*. Paris : ESF, Formation permanente.

Paquay, L., Altet, M., Perrenoud, Ph. (1996). *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies, quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.

Peyronie, H. (1998). *Instituteurs: des maîtres aux professeurs d'école*. Paris : PUF, Education et Formation.

Rayou, P. et Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants*. Paris : Bayard.

Schön, D. (1997). Apprentissage organisationnel et épistémologie de la pratique. *Les limites de la rationalité , colloque de Cerisy*. Paris : La Découverte, 1997, tome 2, p129-156.

Van Zanten, A., Gospiron, MF., Kherroubi, M., Robert, A. (2002). *Quand l'école se mobilise*. Paris : La dispute.