



Entrée dans le métier des enseignants et transition professionnelle : impact des contextes de professionnalisation et dynamiques d'acteurs

Xavière Lanéelle, Thérèse Perez-Roux

► To cite this version:

Xavière Lanéelle, Thérèse Perez-Roux. Entrée dans le métier des enseignants et transition professionnelle : impact des contextes de professionnalisation et dynamiques d'acteurs. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 2014, 4 (43), pp.469-494. 10.4000/osp.4488 . hal-01715702

HAL Id: hal-01715702

<https://hal.umontpellier.fr/hal-01715702>

Submitted on 22 Feb 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Entrée dans le métier des enseignants et transition professionnelle : impact des contextes de professionnalisation et dynamiques d'acteurs

Professional transitions associated with the integration of novice teachers: the impact of professionalization contexts and interpersonal dynamics

Titre courant : Transition professionnelle des enseignants débutants

Xavière Lanéelle¹

Maître de Conférences Honoraire, Université de Nantes

Thérèse Perez-Roux²

Professeure des Universités, Université Paul Valéry Montpellier 3

Résumé

À partir d'une entrée sociologique portant sur les processus de professionnalisation dans la formation des enseignants en France, l'article s'attache à comprendre les transitions professionnelles liées à l'entrée dans le métier des enseignants débutants. Il s'intéresse à la phase d'insertion professionnelle et aux modes d'ajustement vis-à-vis de soi-même, des autres acteurs, contextes locaux et plus largement de l'institution. Deux enquêtes par entretiens compréhensifs semi-directifs sont mobilisées : la première, réalisée avant la réforme de la formation de 2010 (28 néo-titulaires), la seconde en 2013 (12 fonctionnaires stagiaires). Les résultats montrent l'importance des contextes de professionnalisation et mettent en avant les positionnements et les stratégies des acteurs pour s'adapter à un métier complexe et exigeant.

Mots-clés : transitions professionnelles, professionnalisation, insertion professionnelle, enseignants débutants

¹ Thèmes de recherche : entrée dans le métier, usages pédagogiques du numérique. Contact : Université de Nantes, Chemin de la Censive du Tertre, BP 81277, 44312 NANTES Cedex 3. Courriel : xaviere.laneelle@univ-nantes.fr

² Thèmes de recherche : transitions professionnelles, dynamiques identitaires, professionnalisation. Contact : Université Paul Valéry Montpellier 3, UFR 6 Département sciences de l'Éducation, Route de Mende, 34199 Montpellier Cedex 5. Courriel : therese.perez-roux@univ-montp3.fr

Abstract

From a sociological theory on the process of professionalization in teacher training in France, this paper concerns the occupational transition that accompanies the initial professional experiences of novice teachers. It focuses on the occupational integration phase and on different adjustment factors, both personal and within the local context and entourage, and with the wider institution. Two surveys are used: the first was carried out before the 2010 teacher training reform (28 interviews of neo-tenured teachers), the second in 2013 (12 interviews of trainees). The results show the importance of the professionalization contexts and describe the approaches and strategies used by the different players to adapt themselves to a complex and demanding profession.

Keywords: professional transitions, professionalization, occupational integration, novice teachers

1. Introduction

Le changement de statut – d'étudiant à enseignant – est le plus souvent fortement désiré par les étudiants qui s'engagent dans la fonction enseignante : en France, ils ont dû passer les concours très sélectifs de l'Éducation Nationale (EN). Ce changement s'accompagne de mécanismes d'adaptation aux événements ; il inscrit celui qui enseigne pour la première année dans une période de transition durant laquelle de nombreuses interrogations surviennent, suivies de remises en cause, de réaménagements partiels, de confirmations. Le concept de transition désigne des périodes de passage entre deux états, qui ne sont pas forcément stables, auxquelles l'individu doit s'ajuster de manière fonctionnelle. En ce sens, « la transition professionnelle peut [...] être considérée comme un espace-temps perturbé et significatif du parcours professionnel et, plus largement, de l'existence d'une personne » (Balleux & Perez-Roux, 2013, p. 110).

Les transitions nécessitent donc des processus d'adaptation (mais dans certains cas de non adaptation) qui combinent une double dimension : objective (le changement de statut, parfois de lieu) et subjective dans la mesure où la perception du changement et son intégration en font partie. Autrement dit, les transitions sont caractérisées par des ruptures ou des aménagements

du système représentationnel. En effet, l'entrée dans le métier invite à de « nouvelles » pratiques, à la confrontation des valeurs personnelles aux normes professionnelles, à des adaptations multiples au contexte d'insertion.

En même temps, les processus de professionnalisation proposés aux enseignants (et vécus par eux) semblent avoir un impact sur la manière de s'inscrire dans un nouveau métier.

Cet article interroge les effets des conditions de professionnalisation et se donne pour objet de comprendre, du point de vue des sujets, comment s'opère cette transition entre formation et emploi.

Dans un premier temps, le cadre théorique de l'étude sera exposé. Il s'agit d'évoquer certaines problématiques relevées lors de cette phase de transition que constitue l'entrée dans le métier et en indiquant les relations avec la construction de la professionnalité enseignante dans le processus de professionnalisation. Les choix méthodologiques seront précisés dans la partie suivante. Ensuite, les résultats des deux enquêtes mobilisées seront présentés et seront suivis d'une discussion qui visera à comparer les deux enquêtes (2008 et 2013) conduites dans des contextes de professionnalisation différents.

2. Cadre théorique

2.1. L'entrée dans le métier des enseignants : une transition sous tension

Depuis la création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) en 1991, la professionnalisation des enseignants s'est opérée autour du paradigme du « praticien réflexif » (Schön, 1994), capable d'analyser sa pratique, de résoudre des problèmes et de s'adapter au contexte professionnel. Dans la réalité, la complexité des situations rencontrées au moment de la prise de fonction rend pour le moins délicat le transfert des compétences acquises en formation, et interpelle la capacité du néo-professionnel à résoudre les problèmes, quand bien même il les aurait diagnostiqués.

Ce constat n'est pas récent. Nombre de chercheurs ont pointé les difficultés liées à l'entrée dans le métier : phase d'exploration et de tâtonnement, période de « survie » pour Huberman (1989) où apparaissent des décalages sensibles avec la formation initiale, processus « crise » pour Baillauquès (1999) lié entre autre à la remise en cause des idéaux professionnels, moment de forte conflictualité avec soi-même et avec les autres, exacerbée dans l'interaction avec les élèves (Deauvieu, 2006).

De façon générale, les enseignants, quelle que soit leur ancienneté, se déclarent démunis devant l'hétérogénéité des élèves en matière d'apprentissage et de comportements. En effet, les missions parfois contradictoires qui leur sont assignées (accueillir, instruire, socialiser, orienter, etc.), soumettent ces derniers à de multiples tensions (Durand, 1996 ; Tardif & Lessard, 1999). Apprendre à les gérer suppose d'investir plusieurs rôles dans le champ éducatif. Dans la mesure où l'hétérogénéité des élèves et la complexité des situations d'enseignement sont perçues de façon plus vive en début de carrière (Hétu, Lavoie, & Baillauquès, 1999 ; Rayou & Van Zanten, 2004 ; Perez-Roux, 2007), cette « orchestration des rôles » (Lautier, 2001) chez les néo-titulaires s'opère dans une sorte de chaos, avec le sentiment bien souvent d'avoir peu de prise sur la réalité du métier. Ils constatent alors, avec quelque amertume, le caractère forcément limité de la formation professionnelle. Tout d'abord, la connaissance pratique lors des stages intégrés dans le cursus de formation apparaît insuffisante pour affronter les différents aspects de l'activité enseignante et la réalité du monde professionnel tel qu'il est, c'est-à-dire avec ses aléas, ses spécificités locales et le décalage entre le travail tel qu'il est prescrit, notamment lors des stages, et le travail réel. Après l'obtention d'un concours de recrutement, l'entrée dans le métier suppose parfois une réorientation radicale des contenus et des méthodes expérimentés l'année précédente. Cette adaptation, souvent coûteuse au regard des normes intégrées pendant la formation, doit se réaliser dans l'urgence des situations et sous le regard plus ou moins bienveillant des enseignants de l'établissement. Par ailleurs, la prise en compte du (des) nouveau(x) contexte(s) de travail se réalise parfois avec un accompagnement minimal³.

En amont, si le processus de professionnalisation en formation initiale intensifie les contacts avec la pratique et vise à développer des compétences réflexives, si des lieux d'échange et de collégialité sont mis en place tout au long de l'année de professionnalisation, il reste à se pencher sur l'entrée effective dans le métier qui s'effectue le plus souvent dans des contextes difficiles où l'enseignant nouvellement nommé découvre une forme de solitude, pour certains d'abandon, voire un manque de reconnaissance de la part des collègues et de la hiérarchie. Enfin, des modalités d'affectation non stabilisées (en zone de remplacement, sur deux établissements ou plus) et combinées aux caractéristiques de certains publics scolaires (en

³ Dans l'académie étudiée, avant la réforme de la masterisation, mise en œuvre à la rentrée 2010, les néo-titulaires du second degré suivent quelques journées de formation, alors que ceux du premier degré bénéficient d'un stage de cinq semaines. En 2013, date de notre deuxième enquête, les fonctionnaires stagiaires du second degré ont une décharge de trois heures pour se former. Le reste du temps, ils exercent leur activité dans un établissement scolaire et sont accompagnés par un tuteur (enseignant expérimenté nommé par l'inspecteur).

réseau ambition réussite, mais pas seulement) mettent à l'épreuve les capacités d'adaptation des « entrants » dans la carrière.

Il est évident que la non stabilité sur le poste, même si elle est parfois désirée par les néo-titulaires, rend plus complexe ce processus, reportant à plus tard le moment où de nouveaux repères engagent l'acteur dans son environnement professionnel. Être mobile, c'est bien entendu recommencer à chaque rentrée, voire à chaque remplacement, la quête d'indices fiables pour remplir au mieux sa mission. En effet, la socialisation professionnelle suppose que l'enseignant se construise en tant que membre « engagé » dans la communauté enseignante (Mead, 1933 ; Dubar, 1991) en s'inscrivant dans des identifications à autrui, des rôles à jouer, en découvrant les règles explicites ou implicites de l'organisation scolaire. À terme, ce processus doit conduire à une reconnaissance du sujet qui à la fois s'intègre au groupe professionnel – dans des réseaux socioprofessionnels – et apprend à jouer son (ses) rôle(s) de manière personnelle et efficace. Il s'agit alors d'intérioriser progressivement des savoirs professionnels spécifiques inscrits dans leur univers symbolique : vocabulaire, « recettes », conception du monde construite en référence à un champ spécialisé d'activités.

Ces tensions, au cœur des processus de construction identitaire, sont à envisager en fonction des contextes de professionnalisation.

2.2. La professionnalisation comme processus visant la construction d'une professionnalité enseignante

Dans le cadre de la sociologie des professions, Bourdoncle (1991) aborde la professionnalisation à partir de trois processus. Le premier renvoie à l'amélioration collective du statut social de l'activité qui suppose des négociations, menées par des groupes sociaux, en vue de faire reconnaître l'autonomie et la spécificité d'un ensemble d'activités (création de règles d'exercice des activités, reconnaissance sociale de leur utilité, construction de programmes de formation à ces activités). Un deuxième processus s'organise autour de l'adhésion aux normes établies collectivement par un groupe professionnel (respect des règles collectives, conscience professionnelle, exigence d'efficacité). Enfin, Bourdoncle revient sur le « processus d'amélioration des capacités et de rationalisation des savoirs mis en œuvre dans l'exercice de la profession, ce qui entraîne une plus grande maîtrise et une plus grande efficacité individuelle et collective. Pris dans ce sens, il s'applique aussi bien à l'individu qu'au groupe professionnel » (1991, p. 75). Ce processus, qui envisage la construction de la

professionnalité, suppose la formation d'individus aux contenus d'une profession existante (transmission des savoirs et de compétences considérés comme nécessaires pour exercer une profession et construction d'une identité professionnelle).

Par ailleurs, le développement de la professionnalité engage des transactions individu-organisation ; il met en jeu un processus de double reconnaissance : par le sujet sur ses propres actes et par l'environnement qui le légitime (Wittorski, 2008). De fait, la notion de professionnalité combine savoirs, expériences, relations, contraintes diverses ; elle mobilise des composantes institutionnelles, organisationnelles, contextuelles et des composantes plus subjectives, liées à l'engagement dans la pratique d'un métier. Cet ensemble d'éléments suppose, d'une part, l'intégration de normes professionnelles auxquels les acteurs se réfèrent pour juger de la qualité et du sens de leur travail ; d'autre part, il nécessite l'activation de ressources personnelles pour s'adapter aux situations et répondre de manière optimale aux attendus de leur mission.

2.3. Évolution des conditions d'entrée dans le métier des enseignants en France

Jusqu'à la rentrée 2010, la formation initiale des enseignants s'est organisée de façon consécutive. La première année, post licence, préparait au concours de recrutement. La seconde année, avait une visée professionnalisante, fondée sur une alternance « intégrative » de savoirs pluriels (didactiques, pédagogiques, institutionnels, éthiques) fortement arrimés à l'activité professionnelle (environ un tiers des heures consacré à l'enseignement, le reste du temps étant consacré à la formation à l'IUFM). Durant cette période, la formation avait pour mission d'accompagner au mieux la construction des compétences professionnelles attendues par l'institution (BO, 1997) ; elle restait largement inspirée par le modèle du « praticien réflexif » (Schön, 1994), selon lequel l'enseignant développe des capacités d'analyse de sa propre pratique, construit des stratégies en s'appuyant sur des savoirs pluriels, s'adapte aux situations nouvelles, justifie ses choix pour, à terme, devenir un acteur autonome et responsable, apte à remplir sa mission de façon efficiente.

En plaçant la pratique professionnelle au cœur de la formation, les IUFM proposaient un certain nombre de dispositifs visant l'articulation de savoirs pour et à enseigner et privilégiant une réflexion sur et dans l'action. Dans ce cadre, la pratique était entendue comme une activité au sein de la classe, de l'établissement, du système éducatif et en liaison avec les partenaires. Considéré comme membre à part entière de l'équipe éducative, l'enseignant-

stagiaire assurait un service d'enseignement dont il était pleinement responsable. Cette formation « en alternance », nécessitait de fait une complémentarité entre les différents acteurs : dans l'établissement (stage en responsabilité et stage de pratique accompagnée, suivi par un conseiller pédagogique) ; à l'IUFM dans le cadre de groupes disciplinaires et interdisciplinaires.

Depuis la réforme de la formation des enseignants mise en œuvre en 2010, les étudiants suivent un master. Pendant les trois premières années de la réforme durant lesquelles s'est déroulée notre deuxième enquête (Perez-Roux & Lanéelle, 2013)⁴, trois logiques parfois difficiles à articuler sont à l'œuvre : produire un travail de recherche, réussir le concours de recrutement et se professionnaliser (Perez-Roux, 2012). La professionnalisation n'est alors soutenue que par quelques stages d'observation, de pratique accompagnée et, dans le meilleur des cas, par un stage en responsabilité de quelques semaines durant la deuxième année de master.

L'obtention de ce master, associée à la réussite du concours de recrutement, permet aux étudiants d'enseigner, sous le nouveau statut de fonctionnaires stagiaires, en restant le plus souvent dans leur région d'origine. À proximité de leur centre de formation, ils dépendent institutionnellement du Rectorat ou de l'Inspection d'Académie. À la demande et en accord avec ces derniers, l'IUFM peut devenir un opérateur de la formation complémentaire proposée aux fonctionnaires stagiaires qui entrent, ainsi, dans une troisième année de professionnalisation : enseignants en responsabilité sur un temps quasiment complet, accompagnés par un tuteur sur le terrain, ils bénéficient en 2012-2013 d'une décharge de trois heures par semaine pour se former. En ce sens, ils sont à la fois entièrement responsables de leurs enseignements, considérés comme des enseignants à part entière, bien qu'accompagnés sur le terrain par un tuteur expérimenté.

2.4. Problématique de l'étude

L'approche choisie porte principalement sur la compréhension des deux derniers processus définis par Bourdoncle. En effet, elle se centre sur les modalités d'intégration des normes du groupe professionnel lors de la phase d'entrée dans le métier qui suit la formation initiale. Durant cette période de socialisation professionnelle, le néo-enseignant cherche à se positionner par rapport aux manières de faire, de voir et d'être de son groupe professionnel.

⁴ Les résultats de l'enquête par questionnaire, réalisée en 2011, ont été publiés en 2013 (Perez-Roux & Lanéelle).

Cela conduit à un « double processus d'acquisition : celui de savoirs, savoir-faire, savoir-être professionnels en situation réelle, et celui d'une identité qui se construit progressivement par identification au rôle professionnel » (Bourdoncle, 2000, p. 125).

Comment le néo-enseignant s'intègre-t-il et acquiert-il ces savoirs ? Comment le fait-il dans les deux contextes (avant et après la réforme) ? Comment s'opère la transition entre le temps de professionnalisation à l'université et l'entrée dans le métier ? Que se passe-t-il l'année suivante, c'est à dire au moment de l'affectation à plein temps dans un établissement scolaire ? Quelles différences entre 2007-2008 (où la majorité des néo-enseignants est affectée loin de l'académie où s'est déroulée la formation) et 2012-2013 (où l'affectation s'effectue, pour un an, prioritairement dans l'académie d'origine) ?

L'objectif de cette recherche est donc de comprendre la manière dont les enseignants se construisent professionnellement, mobilisant savoirs, savoir-faire et savoir-être partiellement acquis dans des pratiques diverses (y compris hors cadre scolaire). Il s'agit aussi de repérer les modes d'ajustement vis-à-vis de soi-même et entre acteurs, contextes locaux et institutions. De plus, l'étude questionne les formes d'adaptation qui en découlent ou qui se révèlent impossibles à mettre en œuvre dans cette phase d'insertion professionnelle qui reste relativement problématique pour certains néo-titulaires (Lanéelle, 2007, 2012) ou pour les fonctionnaires stagiaires interrogés en 2013. Enfin, pour repérer dans quelle mesure la réforme a modifié certaines formes d'adaptation, une comparaison des deux enquêtes sera effectuée.

3. Aspects méthodologiques

Deux enquêtes ont été conduites à quelques années d'intervalle dans des contextes de professionnalisation différents.

3.1. Première enquête sur les néo-titulaires

3.1.1. Population enquêtée

Dans le cadre d'une recherche financée par l'IUFM des Pays de Loire, 28 titulaires qui enseignent pour la première année (néo-titulaires) ont été interrogés en 2007-2008 : 6 professeurs des écoles et 22 néo-titulaires du secondaire, anciens étudiants de cet IUFM : 7 en français, (1 homme et 6 femmes), 5 en Sciences Économiques et Sociales (SES :

1 homme et 4 femmes) ; 4 en Éducation physique et sportive (EPS : 2 hommes et 2 femmes), 3 en mathématiques (1 homme et 2 femmes), 2 en anglais (2 femmes), 1 en philosophie (1 homme).

Parmi eux, 7 enseignent en Lycée, 15 en collège. Par ailleurs, 9 des enquêtés ont été affectés en Ile-de-France, 10 en Pays de Loire et 9 en Poitou-Charentes. Ces enseignants sont âgés de 22 à 35 ans. La surreprésentation des filles est, d'une part, caractéristique du métier ; d'autre part, elle tient au fait que ce sont majoritairement des filles qui ont répondu à notre enquête.

Les 28 entretiens ont été intégralement retranscrits puis analysés à partir du logiciel ALCESTE 4.8 (Analyse des Lexèmes Co-occurents dans les Enoncés Simples d'un TEXte) conçu par Reinert (2007).

3.1.2. Méthode d'analyse du discours

L'objectif de cette analyse est d'obtenir les « énoncés » du corpus étudié les plus fréquents, grâce au repérage des cooccurrences des mots ou de leurs racines dans ces « énoncés » afin d'en dégager les « mondes lexicaux ». Considérés dans leur ensemble, ces mondes lexicaux constituent des univers de sens traversés par l'ensemble des néo-titulaires mais dans lesquels certains individus émergent plus fortement. Les différentes classes (ou catégories) ont été reconstruites à partir des caractéristiques significatives. Le sens a ensuite été affiné en prenant en compte les Unités de Contexte Élémentaire (UCE) qui s'y rattachent ; cette opération recontextualise les énoncés et diminue des effets d'interprétation. La classification double a permis de traiter 75 % des UCE. Le classement proprement dit des énoncés a été obtenu à l'aide d'une procédure statistique : la classification descendante hiérarchique qui est une technique dérivée de l'analyse factorielle des correspondances. L'hypothèse retenue, avec l'auteur de ce logiciel, est que l'analyse des traces lexicales d'un ensemble d'énoncés peut permettre de différencier globalement les thèmes les plus prégnants.

Notons le pluriel de ces « mondes ». Un monde lexical ne se définit en effet jamais en soi mais parce qu'il s'oppose à d'autres. Cette étude fait apparaître quatre mondes (les quatre classes). La présentation des catégories, ci-dessous, tient compte de l'ordre établi par la classification descendante proposée par *Alceste*. Cette première enquête a été intégralement présentée dans un précédent article (Perez-Roux & Lanéelle, 2012). Quelques éléments saillants seront néanmoins retenus ici pour comprendre la transition formation-emploi et

permettre les comparaisons avec la seconde enquête.

3.2. Deuxième enquête sur les fonctionnaires stagiaires

Suite à la mise en œuvre de la réforme de la masterisation, les effets sur l'entrée dans le métier ont été analysés à des fins comparatives. Avec le même guide d'entretien (cf. infra en annexe) douze entretiens compréhensifs semi-directifs ont été conduits : 4 en EPS (1 homme et 3 femmes), 3 en SES (3 femmes), 3 en français (3 femmes), 2 en mathématiques (2 femmes).

Parmi eux, 7 enseignent en Lycée, 5 en collège. Par ailleurs, 11 des enquêtés ont été affectés en Pays de Loire et 2 en Bretagne. Ces enseignants sont âgés de 22 à 29 ans.

Enquêter auprès des professeurs des écoles n'était guère pertinent. En effet, ceux-ci n'ont pas vu leur formation profondément modifiée dans la mesure où ce sont les IUFM qui sont restés les opérateurs principaux de leur formation. Les discours ont été également traités en utilisant le même logiciel d'analyse de textes (*Alceste*) ; ce traitement a permis d'obtenir 78% d'unités de contexte élémentaire classées et de mettre au jour trois mondes lexicaux.

4. Résultats

Cette partie présente les résultats des deux enquêtes. Les résultats de la première enquête seront rapidement évoqués dans la mesure où cette recherche a déjà fait l'objet d'une publication. Néanmoins, l'article étant paru en espagnol, les grandes lignes seront reprises dans une première partie car elles soutiennent la démarche d'analyse comparative. La seconde permettra de présenter les résultats de la seconde enquête.

4.1. Une entrée dans le métier entre fort étayage et nécessaire reconstruction des repères

Le traitement des entretiens de la première enquête avec le logiciel *Alceste* a permis d'obtenir un pourcentage d'unités classées de 75 %, ce qui est satisfaisant. Les résultats font apparaître quatre univers de sens (mondes lexicaux) dans lesquels « circulent » les néo-titulaires :

- La transition sans visibilité des titulaires sur zone de remplacement (classe 4 ; 16,85 % des UCE)
- La transition comme découverte d'un métier complexe et multidimensionnel (classe 2 ; 58,75 %)

- La transition comme moyen de construction d'une professionnalité enseignante (classe 3 ; 10,14 %)
- La transition entre insertion dans un (des) collectif(s) et organisation de la vie personnelle (classe 1 ; 14,26 %).

Le plus souvent, les néo-titulaires accordent un poids plus important à un des registres, celui où ils ont été classés. Néanmoins leurs énoncés se retrouvent en filigrane dans les autres catégories repérées par le logiciel *Alceste*.

4.1.1. La transition sans visibilité : le cas des « titulaires en zone de remplacement » (classe 4)

Cette classe concerne de nombreux Titulaires sur Zone de Remplacement (TZR) qui connaissent cette transition sans visibilité puisque leur espace d'action n'est pas stabilisé. Les TZR changent d'établissement au mieux chaque année, parfois plusieurs fois dans l'année voire dans la même journée. De ce fait, ils manquent de repères spatio-temporels puisque leur temps est morcelé et leurs relations professionnelles superficielles et parfois problématiques.

Leur discours s'organise autour des vœux de nomination avec leurs compromis, leurs stratégies : « habiter, déménager / souhaiter, obtenir / remplacer, affecter, préférer / rattacher » sont parmi les verbes les plus fréquents de la classe.

Ces stratégies supposent des contacts fréquents avec l'Inspection Académique ou le Rectorat qui organisent ou désorganisent la vie du TZR et avec les syndicats qui constituent un point d'appui jugé indispensable pour être informé et soutenu dans les différentes démarches (Lanéelle, 2007). À l'échelle locale, c'est avec l'administration des établissements qu'il faut savoir compter ainsi qu'avec le titulaire qu'il s'agit de remplacer. Leurs attendus parfois contradictoires malmènent le néo-titulaire. Sur le plan personnel, les TZR s'organisent en fonction des transports : déménagements, covoiturage, colocations marquent leur transition spatio-relationnelle.

Pourtant quelques néo-titulaires TZR sont satisfaits de ce statut qui leur permet de cumuler des points d'ancienneté et de demeurer en attente d'une situation optimale qui tienne compte d'un ensemble de facteurs auxquels ils sont attachés (géographiques et familiaux, notamment).

Dans une dynamique de l'entre-deux, les TZR construisent ainsi un rapport au métier fragmentaire, plus ou moins assumé et tendu vers un hypothétique avenir professionnel. Ainsi,

les élèves et les contenus sont peu évoqués, tant l'essentiel semble passer par une recherche de stabilisation dans un espace-temps acceptable.

4.1.2. La transition comme découverte d'un métier complexe et multidimensionnel (classe 2)

Cette catégorie réunit tous les Professeurs d'École (PE) et quelques enseignants du second degré affectés à l'année en collège dans la région Pays de Loire. Le discours est centré sur l'activité de l'enfant et la dimension relationnelle du métier (avec les collègues, les agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles [Atsem], les parents), ce qui suppose de se positionner comme un professionnel vis-à-vis d'acteurs aux attentes différentes. Malgré l'expérience des stages, les ajustements aux situations d'interaction sont jugés délicats, notamment quand il s'agit de justifier ses choix ou de modifier une modalité du travail scolaire.

Les verbes les plus caractéristiques de la classe confirment la prise en compte de l'élève dans sa globalité : « aimer, enseigner / investir, trouver / parler (à) / intéresser, apprendre ».

Les uns et les autres reviennent sur les motivations initiales pour passer le concours. L'année de formation à l'IUFM est perçue globalement comme intéressante ; elle a permis de s'investir dans des projets divers qui préfigurent les démarches à venir. Mais, la plupart développent tout de même un rapport ambigu à cette formation : celle-ci est « zappée », reprise, souhaitée dans le cadre d'un accompagnement adapté. Cette position souligne à la fois une distanciation vis à vis de la formation initiale et le besoin d'une formation continue qui permette : a) de développer des stratégies d'enseignement et d'apprentissage réalistes et efficaces ; b) d'améliorer les capacités de dialogue avec les parents ; c) de combler un certain nombre de lacunes (sur les besoins psychologiques du petit enfant, par exemple, pour les PE affectés en maternelle).

L'entrée effective dans le métier est perçue comme difficile car le travail enseignant apparaît dans son aspect multidimensionnel avec, au cœur de l'implication, le versant pédagogique. L'adaptation au niveau réel des enfants, le développement des compétences et la volonté de donner du sens aux apprentissages, constituent de véritables défis.

Plus largement, les individus de cette catégorie soulignent la découverte de la vie dans l'école (organisation, réunions, concertations) et donc la nécessité de s'insérer dans les équipes et de développer des dynamiques de classe et d'établissement. La compétence : « travailler en

équipe avec les parents et les partenaires de l'école » inscrite dans le cahier des charges de la formation (2007) se trouve ainsi très fortement sollicitée, tout comme « agir en fonctionnaire de l'état de façon éthique et responsable », afin de dépasser un certain nombre de tensions.

4.1.3. La transition comme moyen de construction d'une professionnalité enseignante (classe 3)

Dans cette classe, se retrouvent majoritairement des néo-titulaires du second degré qui oscillent entre recherche de cohérence et adaptation à une réalité professionnelle parfois déroutante. Pour ces enseignants, les disciplines sont envisagées dans leur triple dimension de conception (choix didactiques), de réalisation (adaptations pédagogiques) et d'évaluation (aspects éthiques).

Les verbes les plus caractéristiques confirment cette volonté de mettre en place un enseignement cohérent : « préparer (échauffer en EPS) / [faire] écrire, raconter, interroger / avancer, évaluer ». Mais cette logique reste soumise à des aléas qu'il s'agit de gérer au mieux. Des tensions apparaissent en filigrane notamment au niveau de la mise en œuvre dans la classe : « avancer / arrêter, perdre [du temps], [se] concentrer / [s']agiter, respecter / contrôler ». Ainsi, la catégorie met en relief des préoccupations récurrentes entre enseigner et contrôler le travail ou l'attitude des élèves.

Ces néo-titulaires parlent de la nécessaire adaptation des contenus, de la difficulté à se centrer sur l'essentiel, de la place accordée à l'oral et à l'écrit, de l'importance que revêt la clarté des consignes et des critères de réussite, pour que les élèves comprennent les attendus de l'enseignant et trouvent du sens à ce qui leur est demandé. Conscients des enjeux d'apprentissage, ils insistent sur une préoccupation majeure organisée autour de la gestion de la classe.

Certains reviennent sur les multiples bricolages en matière de contenus. L'anticipation des possibles déjà travaillée lors de l'année de formation, se double de capacités à adapter dans l'instant les exigences pour qu'elles correspondent davantage aux ressources et aux motivations des élèves, tout en favorisant l'avancée du cours. La plupart ont testé de nombreuses stratégies d'enseignement et ont changé leurs manières de procéder en fonction des élèves ; pour autant, si les questions des objectifs et du respect du programme perdurent, l'écart entre travail prescrit et travail réel est davantage assumé.

Des préoccupations didactiques apparaissent, perturbées par la mise en œuvre dans la classe qui reste problématique et semble organiser le rapport à l'enseignement : faire acquérir un contenu, atteindre les objectifs prévus, donner des habitudes de travail, faire en sorte que les élèves se sentent concernés par les apprentissages, tout en assurant un bon déroulement du cours. Asseoir son autorité suppose d'imposer le respect des règles de fonctionnement et à cette fin de nombreuses modalités sont expérimentées. La relation à la classe ou à tel ou tel élève difficile, soumet l'enseignant à l'épreuve du métier dans sa dimension affective. Cet ensemble de préoccupations génère du stress et de la fatigue mais ouvre par ailleurs sur des réussites, preuves d'amélioration de l'efficacité de l'enseignant.

On repère ici le jeu imbriqué de compétences inscrites dans le cahier des charges de la formation (2007) et qu'il faut mettre en œuvre de façon adaptée pour assumer son rôle d'enseignant. Les discours de cette catégorie renvoient essentiellement aux trois compétences suivantes : « concevoir et mettre en œuvre son enseignement » ; « organiser le travail de la classe » ; « évaluer les élèves ».

4.1.4. La transition entre insertion dans un (des) collectif(s) et organisation de la vie personnelle (classe 1)

Cette classe intègre à la fois la connaissance du fonctionnement de l'établissement, des partenaires et du contexte local. Elle concerne majoritairement des néo-titulaires plus âgés et ayant au préalable une expérience d'enseignement. Cette situation leur fait sans doute mesurer l'importance de l'insertion dans un collectif et la nécessité d'une organisation optimale du travail, pour ménager la sphère privée.

« Se lever, venir, prendre [tel ou tel moyen de transport], arriver, finir » ponctuent la journée et la semaine. Ces verbes indiquent une organisation du temps pour trouver un rythme personnel et professionnel permettant de ne pas sacrifier la vie personnelle. Les énoncés de cette catégorie reprennent les problèmes liés à l'installation de ceux qui sont loin de leur région d'origine, atténués par des choix de colocation, de covoiturage, d'espaces de convivialité et d'échappées de week-end. Ces aménagements, rendus possibles par des négociations d'emploi du temps, sont vécus comme nécessaires face à la charge de travail et au stress qu'il génère. D'autres, mères et pères de famille, affectés dans leur région mais soumis à d'importants trajets, ont des préoccupations identiques. D'autres encore ont des

services effectués dans des lieux différents, ponctuant la semaine, qui ne permettent pas de s'insérer véritablement dans l'un ou l'autre des établissements d'accueil.

C'est sans doute pourquoi de nombreux énoncés concernent la volonté de mieux connaître l'environnement professionnel : fonctionnement de l'établissement, intégration du règlement intérieur, compréhension des implicites du groupe professionnel, repérage des personnes-ressources potentielles. La salle des professeurs et la cantine deviennent alors des espaces à investir pour discuter et se retrouver entre collègues.

D'autres préoccupations, davantage liées au monde scolaire, renvoient aux interactions d'ordre professionnel et sous-tendent des modes de relation avec les élèves, les collègues, l'administration : « voir, discuter, persuader, convoquer, (se) concerter » et renvoie aussi aux items de la classe précédente.

Enfin, les énoncés expriment les « coups de stress, les chutes de moral » la fatigue, le besoin de soutien. Mais il convient « de ne pas lâcher », même si desserrer les tensions liées au travail enseignant est parfois nécessaire.

Le regard porté sur l'activité enseignante par ces néo-titulaires qui ont vécu une professionnalisation intégrative durant leur deuxième année de formation à l'IUFM est-il si différent de celui des fonctionnaires stagiaires qui ont suivi un master ? L'appui sur la deuxième enquête permet de repérer ce qui perdure et ce qui se transforme dans le rapport au métier des néo-enseignants et dans les processus de socialisation qu'ils décrivent.

4.2. Une transition entre continuité des repères, construction professionnelle et ancrages disciplinaires

Les premiers résultats de la deuxième enquête (2013) mettent en lumière des aspects relativement semblables mais aussi des caractéristiques spécifiques, liées en partie aux conditions d'insertion et à la discipline enseignée.

Les résultats font apparaître trois univers de sens (mondes lexicaux) dans lesquels les fonctionnaires stagiaires se repèrent de façon relativement contrastée. En effet, on constate une présence quasi exclusive des enseignants d'EPS dans une des trois catégories proposées par le logiciel *Alceste* :

- les contours d'une socialisation professionnelle : entre découverte des acteurs du monde scolaire et importance du relationnel (classe 2 : 48 % des UCE)

- enseigner - faire apprendre : entre prescriptions, choix didactiques et adaptation aux élèves (classe 1 : 34 % des UCE)
- spécificité d'une discipline : entre réussite optimale des élèves et sens donné aux prescriptions institutionnelles (classe 3 : 18 % des UCE)

Ces trois classes opérées par *Alceste* organisent donc le monde des enseignants entrant dans le métier après avoir suivi un cursus complet en Master de l'enseignement.

4.2.1. Les contours d'une socialisation professionnelle : entre découverte des acteurs du monde scolaire et importance du relationnel (classe 2)

Cette classe regroupe des enseignants de diverses disciplines, avec une forte représentation des professeurs de SES et une faible représentation des professeurs d'EPS. Les verbes les plus caractéristiques « accueillir, enseigner, parler, rencontrer, intégrer, considérer, accompagner, entendre » montrent l'importance accordée au relationnel dans cette période d'insertion professionnelle. Les énoncés mettent en relief les interactions qui s'opèrent dans des lieux formels ou informels de l'espace scolaire et favorisent l'intégration au sein du collectif. L'ambiance de la salle des professeurs, le contact avec tel ou tel collègue prêt à entendre ou à conseiller, les moments de convivialité, les rapports avec l'équipe de direction, les échanges avec les Conseillers Principaux d'Education (CPE), participent de l'inscription dans un réseau professionnel, lequel semble favorable au processus d'acculturation puisqu'il est vécu majoritairement de façon positive. De nombreux énoncés mettent en avant une orientation précoce vers le métier d'enseignant, avant même d'avoir choisi la discipline à enseigner. Si la dimension relationnelle avec les adolescents semble prioritaire, elle organise une vision du monde scolaire qui ne cantonne pas l'enseignant à sa mission première (enseigner-faire apprendre) et à l'espace de sa classe. Le métier suppose aussi de construire des relations avec un ensemble d'acteurs et d'asseoir sa légitimité. Les énoncés reviennent sur le rôle des tuteurs dans l'expérience de l'emploi à plein temps et dans l'étayage didactique et pédagogique des premiers mois. Ils insistent sur l'importance du climat de l'établissement, sur la dynamique plus ou moins positive de l'équipe pédagogique comme aide à l'insertion et à la socialisation professionnelle. Cette catégorie met aussi en avant les difficultés de communication, les hiérarchies implicites au sein de l'établissement, les clivages. Elle permet de comprendre la manière dont les relations avec les parents peuvent être perçues et dans quelle mesure elles

donnent au fonctionnaire stagiaire le sentiment (ou pas) d'être intégré et reconnu comme légitime dans sa mission d'enseignement et d'éducation des élèves.

4.2.2. Enseigner - faire apprendre : entre programmes, choix didactiques et adaptation aux élèves (classe 1)

Dans cette classe, se retrouvent majoritairement les enseignants de français et de façon très mineure les enseignants d'EPS. Les verbes les plus caractéristiques de cette catégorie renvoient à des tensions que les fonctionnaires stagiaires doivent gérer en tenant compte des programmes mais aussi du public auquel ils s'adressent : la conception des cours « préparer, anticiper, avancer » reste une priorité intégrant les exigences de la discipline. Ces mêmes élèves qui doivent apprendre à « lire, écrire, rédiger, participer, répondre, détailler, montrer, réfléchir » n'ont pas toujours les ressources attendues ou ne sont pas disposés à s'engager dans le travail. Il faut alors « interroger, corriger, montrer, exiger, aider », ce qui complique la tâche de l'enseignant. Ce dernier doit construire le cours en fonction des attentes institutionnelles mais rester relativement souple pour s'ajuster en situation et réorienter les objectifs d'une séquence ou les modalités de travail proposées aux élèves. Certaines UCE mettent en exergue les préoccupations d'ordre pédagogique et didactique : « ne pas perdre les élèves // *rebooster* le groupe // faire moins et mieux // lâcher un peu avec les manuels // réduire les exigences // souligner le progrès // aider les élèves par des repères au tableau ». Ainsi, au-delà des contenus à transmettre, se pose la question de l'adaptation aux élèves et de leur accompagnement dans les apprentissages. Les énoncés reviennent sur le poids des programmes, sur le temps passé dans les préparations de séances ou de séquences, mais aussi sur l'évaluation qui pervertit parfois le rapport aux élèves.

De façon générale, les discours retenus dans cette catégorie mettent en avant la prise en compte de la complexité dans un processus enseignement-apprentissage qui invite (contraint ?) le néo-enseignant à articuler conception des cours (et choix didactiques que cela suppose), conduite de la classe (avec ses rythmes et ses diversités), et régulation des apprentissages pour favoriser la réussite optimale des élèves. Certains fonctionnaires stagiaires évoquent leur difficulté à gérer cette complexité. Dans la mesure où le référentiel de compétences qui organise la formation prend en compte cet ensemble d'éléments, ces fonctionnaires stagiaires appréhendent le moment de la validation de leur année car ils

craignent que l'inspecteur ne leur reproche les ajustements didactiques et pédagogiques qu'ils ont eu à opérer.

4.2.3. Spécificité disciplinaire : entre réussite optimale des élèves et sens donné aux prescriptions institutionnelles (classe 3)

Cette classe réunit essentiellement les fonctionnaires stagiaires d'EPS qui se positionnent de manière spécifique dans l'espace scolaire : « après je pense que c'est dû à notre formation en STAPS qui est assez complète. Du coup, il y a beaucoup de choses qu'on a traitées, que les autres disciplines n'ont pas traitées et on est en décalage » (Fanny, 22 ans, EPS). Les verbes caractéristiques de cette classe sont davantage centrés sur la régulation ou l'optimisation des apprentissages : « apprendre, former, adapter, enrichir, remédier, valoriser ». Si en EPS la maîtrise des Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA) enseignées semble au cœur des constructions didactiques, les énoncés reviennent sur la nécessité de « réutiliser, détourner, changer, faire évoluer » certaines d'entre elles pour favoriser la réussite des élèves (transformation des variables spatio-temporelles, des formes de groupement, du degré de difficulté ou de complexité des tâches, etc.).

L'articulation théorie-pratique, déjà éprouvée lors des stages de pré-professionnalisation dans le cursus universitaire (STAPS) est abordée en termes adaptatif et pragmatique. Une partie des discours porte sur la relation entre progrès des élèves et motivation partagée : « c'est valorisant de voir les élèves qui progressent, ils ont l'impression d'apprendre quelque chose, ça fait plaisir » (Aline, 22 ans, EPS). Les fonctionnaires stagiaires repérés dans cette catégorie évoquent malgré tout des difficultés dans le traitement didactique et pédagogique de certaines activités moins maîtrisées ou dans la gestion des groupes. Si certains pointent les réticences des élèves, le manque d'engagement de leur part ou la difficulté à les faire progresser, la majorité des enquêtés met en avant la diversité des APSA et la dimension ludique qui peut être privilégiée dans les apprentissages en EPS.

Ainsi, la formation initiale semble constituer une forme d'étayage pour les mises en œuvre dans la classe. Elle intègre par ailleurs des prescriptions institutionnelles qui structurent le rapport au métier. En effet, dans cette catégorie, un autre élément semble distinguer certains des enseignants d'EPS interrogés : la recherche de mise en cohérence des actions, dans la classe mais aussi dans l'établissement, notamment autour de projets disciplinaires et interdisciplinaires, la référence au socle commun de connaissances et compétences, la

réflexion sur les modalités d'évaluation du contrôle en cours de formation, organisent une inscription originale dans l'espace scolaire qui est revendiquée comme une richesse et sans doute comme une marque de légitimité.

5. Discussion

5.1. Des problématiques partagées par l'ensemble des entrants dans le métier

Dans les deux enquêtes mobilisées, trois problématiques majeures traversent les discours. Elles s'activent différemment selon les contextes de formation ou d'insertion mais aussi aux plans individuel et collectif, personnel ou professionnel. Elles documentent la construction de la professionnalité telle que la développe Bourdoncle (1991) : entre transmission des savoirs et compétences considérés comme nécessaires pour exercer une profession et construction d'une identité professionnelle.

La première touche à la question de la légitimité et de la reconnaissance. Devenir enseignant à plein temps constitue une transition la plus souvent désirée mais éminemment complexe. Chacun doit construire sa légitimité aux yeux des autres comme pour lui-même, travailler l'écart avec les idéaux qui ont pu impulser le projet d'être enseignant. Le « terrain » comporte ses logiques et ses résistances, les élèves ne sont pas forcément à la place souhaitée. Ajustements, bricolages, ruses pédagogiques donnent à ce métier des aspérités inattendues. La légitimité des compétences, souvent questionnée, y compris par les nouveaux enseignants, renforce le besoin de reconnaissance institutionnelle, professionnelle et personnelle. Comme le précise Brun (2008), la reconnaissance reste un objet insaisissable car multidimensionnel. Elle est à la fois individuelle et collective, quotidienne et ritualisée; elle concerne autant la personne que le travail et peut être financière ou symbolique. Pour les entrants dans le métier, elle semble soutenir les doutes du passage, invitant à aller plus loin et à développer de nouvelles potentialités.

La seconde problématique renvoie à la dimension relationnelle du métier d'enseignant qui fonctionne comme une révélation dans ce temps d'immersion professionnelle. Si l'organisation et la transmission des savoirs est bien présente dans les discours et constitue en quelque sorte le cœur du métier, les nouveaux enseignants comprennent que le quotidien des classes et des établissements suppose un ensemble d'interactions plus ou moins congruentes avec d'autres professionnels. Les nouveaux enseignants prennent peu à peu la mesure des

enjeux culturels, éducatifs, éthiques et sociaux de leur mission qu'ils ont à partager et à construire avec d'autres acteurs (équipe pédagogique, vie scolaire, personnels de direction, parents, etc.). Par ailleurs, sensibles à la qualité de l'accueil et de l'accompagnement pour entrer dans un métier exigeant et complexe, ils en comprennent peu à peu les tensions internes, les résistances et les dynamiques.

Enfin, la troisième problématique concerne la découverte du soi professionnel entre partage de certaines normes et expression d'une singularité. Les nouveaux enseignants interrogés doivent désormais sortir des cadres formels, s'inscrire dans le réel de l'activité. Dans les entretiens, ils revendiquent à demi-mots des caractéristiques particulières, un style, une « *manière d'être au métier* » (Peyronnie, 1998) qui a pu se révéler dans le contexte de cette première année d'immersion professionnelle et risque de se préciser ou de se perdre l'année suivante en fonction des nouvelles affectations. Si cette tension du prescrit au réel s'organise pour tous entre contrainte et liberté, elle met en relief des écarts significatifs entre les deux populations.

5.2. Émergence de formes d'implication et d'émancipation contrastées en fonction des contextes d'insertion professionnelle

L'étude conduite avant la masterisation (2008) dévoile les registres de préoccupations qui apparaissent lorsque les néo-titulaires entrent pleinement dans le métier. On repère un certain nombre de tensions et des formes d'adaptation plus ou moins efficaces dans cette phase d'insertion professionnelle. Après une deuxième année à l'IUFM en alternance où ils ont été affectés comme stagiaire en responsabilité pour un tiers du temps de formation, le passage dans le monde professionnel en tant qu'acteur autonome suscite des questionnements évolutifs : ils sont liés à une forme de (re)déstabilisation initiale et à la nécessité de (re)construire des repères pour et dans l'action. La transition entre l'année de professionnalisation à l'IUFM et l'entrée effective dans le métier les confronte aux règles souvent implicites du collectif enseignant et de l'organisation scolaire. Cet aspect corrobore les analyses de Bourdoncle (1991) qui aborde la professionnalisation à travers la découverte et l'adhésion plus ou moins forte aux normes d'un groupe professionnel. L'étude met donc en relief ce qui constitue l'épreuve du premier poste : mutations identitaires, abandon momentané de certains principes didactiques pour faire face à l'urgence des situations professionnelles, compétences relationnelles à redéployer, etc. La construction de nouveaux

repères transforme les modes de relation au métier, aux autres et à soi-même. On repère chez nombre de néo-titulaires plusieurs épreuves à surmonter. Un défi que certains semblent relever avec fierté, alors que d'autres se projettent dans un temps différé, où les conditions de travail seraient plus propices pour la construction des compétences attendues par l'institution. Pour les fonctionnaires stagiaires (enquête 2013), ayant obtenu un master de l'enseignement et réussi aux épreuves théoriques du concours de recrutement, l'entrée dans le métier se révèle différente. En effet, la préprofessionnalisation durant le master, dans la plupart des disciplines, a permis de construire progressivement un rapport accompagné à l'activité d'enseignement. Ceci est particulièrement fort en EPS où la préprofessionnalisation participe d'une culture de formation en STAPS (Perez-Roux, 2006), ce qui explique le positionnement de ces enseignants dans l'espace scolaire. Pour autant, l'expérience d'enseignement antérieure de ces fonctionnaires stagiaires lors de stages dans le parcours de Master, reste relativement courte et fragmentée, ce qui les conduit à faire face à un ensemble de tâches qui peuvent, au moins dans un premier temps, les désorienter.

Par ailleurs, les discours des néo-titulaires (enquête 2008) soulignent le sentiment d'une plus grande liberté de choix et d'action : ces derniers ont passé toutes les étapes de la validation, alors que les fonctionnaires stagiaires (enquête 2013), affectés pour un an dans leur académie d'origine, sont encore en attente de leur titularisation. Si quelques journées de formation ponctuent l'année, si l'accompagnement du tuteur constitue un appui sur le terrain pour la majorité d'entre eux, la validation en fin d'année par l'inspecteur (IPR) semble encore peser sur les choix didactiques et pédagogiques des enseignants ; ces derniers veulent avant tout rester en conformité avec ce qu'ils lisent ou perçoivent des textes officiels et du discours des formateurs. Le prescrit vient borner de façon plus forte leur rapport au métier.

Ainsi les contextes d'insertion sont plus ou moins favorables à la construction professionnelle des enseignants et au développement d'une relative autonomie dans leur travail.

5.3. S'adapter et se projeter dans l'avenir professionnel

Souvent éloignés de leurs ancrages géographiques et de leurs réseaux amicaux et familiaux, parfois malmenés par le statut de Titulaire de Zone de Remplacement (TZR) susceptible d'entraîner une forte mobilité professionnelle, les néo-titulaires (2008) doivent s'insérer, s'adapter à un (des) nouvel(eaux) univers professionnel(s), ce qui multiplie les épreuves traversées. En revanche, les fonctionnaires stagiaires (2013) vivent dans des contextes

relativement favorables, compte tenu : a) des établissements d'affectation relativement « protégés » choisis par le Rectorat ; b) de leur faible éloignement géographique qui permet le maintien des ancrages amicaux et familiaux. On remarque alors une atténuation des épreuves à surmonter. En effet, si l'immersion professionnelle se réalise à plein temps, ces néo-enseignants ont la possibilité d'activer des ressources humaines de proximité (tuteur, réseaux informels, anciens formateurs si besoin, etc.) permettant de construire, progressivement et de façon temporisée, une professionnalité enseignante.

Cette construction, à la fois partagée et singulière, suppose nombre de transactions individu-organisation qui activent un processus de double reconnaissance : par le sujet sur ses propres actes et par l'environnement qui le légitime (Wittorski, 2008).

Ainsi, le projet identitaire, tributaire des équilibres provisoires vécus lors des commencements dans le métier, réactive en permanence des idéaux professionnels parfois malmenés ou différés lorsque les contextes d'insertion sont ressentis comme défavorables ou hostiles. Ces idéaux – et les valeurs qui leur sont associées – constituent un moteur puissant pour envisager l'avenir et se mettre en cohérence avec soi-même, sans perdre de vue la nécessaire intégration au monde professionnel tel qu'il est, avec ses disparités, ses atouts et ses faiblesses. Ainsi, les néo-titulaires (notamment ceux qui sont éloignés de leur région d'origine et les TZR) hiérarchisent leurs projets pour l'année suivante : la demande de mutation passe parfois avant les objectifs liés l'enseignement proprement dit ; de leur côté, les fonctionnaires stagiaires semblent se projeter davantage au plan professionnel : « je veux m'épanouir dans mon futur métier // évoluer sans cesse grâce à l'expérience // monter des projets originaux // passer l'agrégation // terminer cette année puis axer mon travail sur le traitement des activités sportives pour pouvoir progresser dans le métier en offrant à mes élèves la possibilité de mieux apprendre ». On repère l'envie de s'approprier les interstices du métier en tant que sujet professionnel engageant par ailleurs, de façon plus ou moins consciente, ce qui a initié le désir d'enseigner et ce qui, à présent, le fonde.

Conclusion

Ces deux études mettent en relief des conditions d'entrée dans le métier adossées à des formes d'alternance qui obéissent à trois logiques différentes décrites par Wittorski (2008). Les modalités de professionnalisation mises en œuvre dans les IUFM jusqu'en 2010 renvoyaient à

une « logique de la réflexion sur et par l'action », inscrite dans un schéma pratique-théorie-pratique. Dans ce modèle, les compétences se construisent progressivement sur la base d'une alternance intégrative de savoirs pluriels et composites, avec l'aide du groupe. Dans le nouveau dispositif mis en place pour les fonctionnaires stagiaires à la rentrée 2010, la « logique de l'action » se trouve renforcée ; elle valorise la formation sur le terrain, très attachée aux situations et aux intuitions ou ajustements successifs qu'elle suppose. Cette logique se combine avec une « logique de traduction culturelle par rapport à l'action » intégrant le regard d'un tiers (ici le tuteur) pour des échanges de points de vue sur le métier en train de se vivre, en contexte.

Avec la création des Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation à la rentrée 2013, les nouvelles formes de professionnalisation mises en place pour les titulaires du concours de recrutement risquent de faire à nouveau évoluer les conditions d'entrée dans le métier. Dans quelle mesure la place renforcée de formateurs de terrain, relativement isolés, peu formés sur leur fonction de formateur, et essentiellement pilotés par les normes de l'employeur, ne réduira-t-elle pas l'accompagnement à une « adaptation à l'emploi » et à une mise en conformité des néo-enseignants ?

Dans un métier en mutation qui nécessite, au-delà des compétences disciplinaires, des formes de travail collaboratives et la prise en compte du volet éducatif de la mission, les enseignants entrent dans le métier après des expériences courtes et à responsabilité limitée. Ils se trouvent donc confrontés l'année suivante, quelles que soient les conditions d'insertion, à la complexité des tâches à réaliser, à l'exigence de résultats, à la nécessité de se conformer mais aussi de s'émanciper, entre convictions profondes et adaptations aux contextes organisationnels et humains. La transition devient alors une épreuve, dans laquelle il faut à la fois faire la preuve de ses compétences et s'éprouver, pour construire progressivement une identité professionnelle reconnue par autrui (dont l'institution) et acceptable pour soi-même.

Références bibliographiques

Baillauquès, S. (1999). Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation. In J.-C. Hétu., M. Lavoie., & S. Baillauquès. (éd.) *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (pp. 21-41). Bruxelles : De Boeck.

Lanéelle, X & Perez-Roux, T. (2014). Entrée dans le métier des enseignants et transition professionnelle : impact des contextes de professionnalisation et dynamiques d'acteurs. *Revue de l'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 43 (4), 469-496

Balleux, A., & Perez-Roux, T. (2013). Autour des mots de la formation : « transitions professionnelles ». *Recherche et formation*, 74, 101-114.

Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, 94, 73-92.

Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots : professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et formation*, 35, 117-132.

Brun, J.-P. (2008). *Les sept pièces manquantes du management*. Montréal : Les éditions transcontinentales.

Deauvieu, J. (2006). *Enseigner dans le secondaire. Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*. Paris : La Dispute.

Dubar, C. (1991). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.

Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.

Guibert, P., Lazuech, G., & Rimbert, F. (2008). *Enseignants débutants: faire ses classes. L'insertion professionnelle des professeurs du second degré*. Rennes : Presses Universitaires.

Hétu, J.-C., Lavoie, M. & Baillauquès S. (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*. Bruxelles : De Boeck.

Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants: évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Lanéelle, X. (2007). Chercher du travail : le cas des enseignants titulaires remplaçants, *Recherches en Éducation*, 4, 93-105.

Lanéelle, X. (2012). Le développement professionnel des néo-enseignants de l'enseignement primaire : contextes d'insertion, mobilisation et élaboration de ressources, *Ressources*, 16, 117-125.

Lautier, N. (2001). *Psychosociologie de l'éducation*. Paris : Armand Colin.

Mead, G.-H. (1933). *Mind, Self and Society*. Chicago : University of Chicago Press.

Perez-Roux, T. (2006). Représentations du métier d'enseignant et rapport à la formation chez les étudiants en STAPS : une identité professionnelle en construction. *STAPS*, 73, 57-69.
<http://www.cairn.info/revue-staps-2006-3-page-57.htm>

Lanéelle, X & Perez-Roux, T. (2014). Entrée dans le métier des enseignants et transition professionnelle : impact des contextes de professionnalisation et dynamiques d'acteurs. *Revue de l'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 43 (4), 469-496

Perez-Roux, T. (2007). Prendre en compte la diversité des élèves au collège : entre discours et pratiques des enseignants-stagiaires à l'IUFM. *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, 40(4), 107-134.

Perez-Roux, T. (2012). Construire une professionnalité enseignante à l'heure des réformes : enjeux de – et défis pour – la formation. In T. Perez-Roux (éd.). *La professionnalité enseignante : modalités de construction en formation* (pp. 97-120). Rennes : Presses Universitaires.

Perez-Roux, T., & Lanéelle, X. (2012). La inserción profesional de los docentes en Francia: preocupaciones dominantes y transformaciones identitarias, *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 325-354.

Perez-Roux T., & Lanéelle, X. (2013). Entrer dans le métier sans formation professionnelle : quels processus identitaires pour les enseignants du secondaire ? *Recherche et formation*, 74, 29-42.

Peyronnie, H. (1998). *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école*. Paris : Presses Universitaires de France.

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

Reinert, M. (1997). Les « mondes lexicaux » des six numéros de la revue « le Surréalisme au Service de la Révolution », *Mélusine, Cahiers du Centre de Recherche sur le Surréalisme*, XVI, 270-302.

Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Éditions logiques.

Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles : De Boeck Université.

Wittorski, R., & Briquet-Duhazé, S. (2008). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* Paris : L'Harmattan.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation : note de synthèse, *Savoirs*, 17, 11-38.

Annexe 1 : guide d'entretien

Thématiques	Questions
Parcours	Pourriez-vous revenir sur votre cursus (formation initiale, emplois, etc.) et sur ce qui vous a conduit(e) à envisager cette orientation vers le métier d'enseignant(e) ?
Contexte d'insertion	Pourriez-vous caractériser le contexte de (ou des) l'établissement dans lequel vous travaillez cette année ? Comment s'est déroulé votre accueil ? Comment et quand s'est mis en place le travail avec le tuteur-la tutrice ? Comment le percevez-vous ? (équipe disciplinaire, établissement, autre ?) Quelles sont les formes de travail d'équipe dans l'établissement ?
Relation à la formation	Quels liens voyez-vous entre la façon dont vous enseignez aujourd'hui et ce que vous aviez mis en place lors des stages de M1 et M2 ? Comment abordez-vous, cette année, la formation continue ?
Le métier et les adaptations	Pourriez-vous parler de votre pratique au quotidien ? Quels choix avez-vous fait par rapport à la discipline, aux contenus, programmes ?
Ressources mobilisées	Qu'est-ce qui vous est utile cette année dans votre activité ? Quels types de ressources mobilisez-vous prioritairement ? Quels sont les points d'appuis dans le milieu enseignant ou en dehors ?
Relation aux élèves	Pourriez-vous nous parler de vos élèves et de la relation que vous entretenez avec eux ?
Évolutions perçues	Pour vous, au bout de quelques mois, qu'est-ce qui s'est transformé dans votre pratique ? Sur quels points avez-vous le sentiment d'avoir progressé ? Pourriez-vous décrire une situation, un moment où vous avez eu le sentiment de réussir ? Pourriez-vous décrire des périodes de doute, d'incertitude, des passages à vide ?
Intégration	Comment vous sentez-vous perçu(e) dans l'établissement ? Quelle image avez-vous aujourd'hui du groupe professionnel des enseignants et comment vous situez-vous par rapport à eux ?
Rapport au métier	Quelle idée du métier vous faites-vous aujourd'hui ? Pour vous, dans ce métier, qu'est-ce qui vaut la peine par-dessus tout ?
Perspectives	Comment voyez-vous aujourd'hui votre avenir professionnel ?