



HAL
open science

Entrer dans le métier sans formation professionnelle : quels processus identitaires pour les enseignants du secondaire ?

Thérèse Perez-Roux, Xavière Lanéelle

► To cite this version:

Thérèse Perez-Roux, Xavière Lanéelle. Entrer dans le métier sans formation professionnelle : quels processus identitaires pour les enseignants du secondaire ?. Recherche et formation, 2013, 74, pp.29-42. 10.4000/rechercheformation.2121 . hal-01715806

HAL Id: hal-01715806

<https://hal.umontpellier.fr/hal-01715806>

Submitted on 23 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.

Entrer dans le métier sans formation professionnelle : quels processus identitaires pour les enseignants du secondaire ?

Thérèse PEREZ-ROUX

Université Paul Valéry-Montpellier 3, LIRDEF

Xavière LANÉELLE

Université de Nantes, CREN

RÉSUMÉ • Les néo-enseignants du second degré ont été nommés à la rentrée 2010 sans formation professionnelle préalable. Les enquêtés, aux prises avec des contextes variés, évoquent une « crise de temps » pour s'approprier les injonctions institutionnelles, faire face aux classes, s'intégrer dans un établissement et se former. Les obstacles qui jalonnent les parcours interrogent le *continuum* entre formation initiale et formation continue. Ils mettent en évidence d'éventuels leviers pouvant faciliter la construction d'une professionnalité enseignante et l'émergence d'une identité professionnelle.

MOTS-CLÉS • enseignant stagiaire, transition de l'école au travail, formation des enseignants, socialisation

1. Introduction

1.1. Contexte de l'étude

Nombre de chercheurs ont pointé les difficultés liées à l'entrée dans le métier d'enseignant : phase d'exploration et de tâtonnement, période de « survie » où apparaissent des décalages sensibles avec la formation initiale, processus engageant 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 (Hétu, Lavoie, & Baillauquès, 1999 ; Huberman, 1989 ; Kagan, 1992).

Cette période critique a été exacerbée du fait de l'absence de formation préalable pour les professeurs fonctionnaires stagiaires (FS) du second degré, nommés à la rentrée 2010 à plein temps dans les établissements scolaires. En effet, la réussite aux concours de l'enseignement secondaire qui les place deux mois plus tard devant des classes n'intègre pas, au moment où se déroule l'enquête, une

pré-professionnalisation articulant expérience de stage et appropriation progressive de savoirs pour et sur l'action, dans et par l'action.

Ces enseignants, se déclarent relativement démunis devant l'hétérogénéité des élèves en matière d'apprentissage et de comportements. Les missions parfois contradictoires qui leur sont assignées (accueillir, instruire, socialiser, orienter, etc.), soumettent ces derniers à de multiples tensions (Tardif & Lessard, 1999 ; Perez-Roux, 2006). La population enquêtée a donc pour caractéristique d'entrer dans une profession pour laquelle les différents registres (didactiques, pédagogiques, éthiques, organisationnels) ont été faiblement documentés et rarement opérationnalisés en situation.

L'étude présentée dans cet article s'intéresse aux processus de construction identitaire des enseignants du secondaire à partir des problématiques d'insertion dans les contextes de travail, du vécu professionnel des FS et de leur rapport à la formation.

1.2. Repères théoriques

Nous abordons la professionnalisation dans la troisième dimension repérée par Bourdoncle (1993) et concernant le développement de la professionnalité à partir de compétences essentielles à la pratique d'un métier. Ces compétences nécessitent l'intégration de savoirs pluriels (savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir) orientés vers les finalités de l'enseignement et mobilisant des ressources cognitives, affectives et sociales (Perrenoud, 1995).

Par ailleurs, la formation professionnelle s'intéresse à la construction de savoirs concernant l'organisation et la mise en œuvre des contenus mais aussi, le rapport à soi, la gestion des relations avec les différents acteurs (élèves, collègues, direction, parents, etc.) et plus largement avec l'institution. Enfin, l'acquisition des compétences professionnelles engage le sujet en formation à travers un travail de co-réflexivité participant à la construction d'un professionnel responsable et autonome (Beckers, 2007). Au final, des ressources personnelles (qualités, expériences antérieures, etc.) sont activées en situation et adaptées aux nécessités du métier. En ce sens, la construction de la professionnalité génère des transformations au plan identitaire.

Nous envisageons l'identité professionnelle comme un processus complexe et dynamique, traversé par une double transaction : biographique et relationnelle (Dubar, 1992). Pour l'auteur, la transaction biographique se situe entre identité revendiquée et identité visée ; elle renvoie à une projection dans l'avenir, compte tenu des acquis. La transaction relationnelle articule reconnaissance (des compétences, des diplômes, des savoirs acquis) ou non reconnaissance sociale. Cette double entrée implique des stratégies de la part des acteurs que l'étude prend en compte à travers deux registres de tensions : le premier organisé autour de la continuité et du changement ; le second autour du rapport de soi

à soi et de soi à autrui¹. Tout d'abord, l'année de formation (et éventuellement l'itinéraire professionnel pour ceux qui ont déjà une expérience) questionne cette tension continuité/changement à travers un couplage entre histoire du sujet et découverte d'un contexte professionnel, entre le passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant. Par ailleurs, cette dynamique temporelle se combine avec une dimension relationnelle. Chacun élabore une image de soi en relation – accord, tension, contradiction – avec celles attribuées par autrui. Ce rapport de soi à autrui, engageant des phénomènes de reconnaissance ou de non reconnaissance apparaît essentiel pour la construction de l'identité professionnelle. Or, dans la formation, nombreux sont les regards portés sur le stagiaire, y compris le sien propre. L'ensemble de ces perceptions contribue à renforcer ou réduire le sentiment de légitimité professionnelle.

Dans ce cadre, l'étude s'intéresse aux discours des « entrants » dans le métier, confrontés à la réalité de l'enseignement et diversement accompagnés dans la construction des compétences attendues par l'institution. Elle vise à comprendre comment a pu s'opérer pour les FS cette phase d'insertion dans des contextes d'accueil plus ou moins favorables à l'apprentissage progressif du métier. Elle met en relief les processus d'ordre identitaire que ces situations ont pu générer aux plans biographique et relationnel mais aussi dans le rapport des FS à l'institution scolaire.

1.3. Repères méthodologiques

Une enquête par questionnaire, intégrant de nombreuses questions ouvertes pour expliciter les choix des répondants, a été réalisée début février 2011 auprès de l'ensemble des 330 fonctionnaires stagiaires (FS) du second degré d'une académie de l'ouest de la France.

Au-delà de rubriques permettant de caractériser la population (sexe, âge, discipline enseignée, type d'établissement et expérience antérieure dans ou hors de l'enseignement), le questionnaire invitait les stagiaires à revenir sur le moment de la prise de poste, sur l'accueil dans l'établissement et le travail engagé avec le tuteur. Plusieurs rubriques permettaient de préciser le rapport au métier (difficultés rencontrées, progrès repérés, sentiment de reconnaissance professionnelle) et de le relier au rapport à la formation telle que mise en place localement. Enfin, un certain nombre de représentations étaient investiguées, renvoyant à l'idéal professionnel et à la projection dans l'avenir de ces entrants dans le métier, à plein temps et sans formation initiale.

Les 203 questionnaires renseignés et utilisables ont été analysés à l'aide du logiciel Sphinx Lexica. L'analyse des questions ouvertes nous a permis de saisir plus finement les contraintes liées à ce nouvel environnement professionnel et les

¹ Cette approche théorique est développée dans un article de T. Perez-Roux publié en 2011 et référencé en bibliographie.

ressources mobilisées par les FS pour avancer dans l'exercice du métier et s'intégrer pleinement dans leur contexte professionnel, tant sur le plan collectif qu'individuel.

2. Conditions d'exercice et vécu professionnel des fonctionnaires stagiaires

Composé de 43 % d'hommes et de 57 % de femmes, le groupe des enseignants FS du secondaire ayant répondu à l'enquête se répartit dans différentes tranches d'âge : 30 % ont entre 22 et 24 ans, 35 % entre 25 et 29 ans, 14 % entre 30 et 34 ans, 12 % entre 35 et 39 ans et enfin 9 % plus de 40 ans. 30 % des enquêtés ont une expérience de durée variable dans l'enseignement, 16 % dans le secteur de l'animation ou de l'éducation. Ces FS ont été affectés en collège (41 %) et en lycées d'enseignement général et technologique (40 %) ; les 19 % qui travaillent en lycée professionnel sont aussi les plus âgés du corpus. Enfin, quinze disciplines sont référencées parmi lesquelles : 21 % en Langues et 12 % en Lettres, 14 % en Mathématiques et 10 % en Sciences.

2.1. Accueil dans l'établissement et accompagnement sur le terrain

Des situations contrastées d'accueil et d'accompagnement apparaissent. Si l'accueil dans l'établissement est qualifié de bon ou très bon pour 77 % des FS, 23 % des stagiaires l'ont vécu comme insuffisant. Au-delà, ils ne sont plus que 62 % à estimer avoir reçu un réel soutien dans l'établissement de la part des différents personnels, dont les chefs d'établissement, sensibles à cette situation d'affectation délicate et inédite. Ce soutien semble avoir pris différentes formes : soutien moral et compassion, associés à une écoute et à des encouragements dans les périodes de doute ; conseils et « ficelles du métier » prodigués par les collègues ; aide à la construction de cours voire transmission de séquences prêtes à l'emploi pour aider le stagiaire à faire face à la surcharge des préparations ; appuis de l'équipe éducative sur des problèmes de discipline ou sur le suivi concerté d'élèves posant problème.

Les 33 % qui font état d'un soutien insuffisant voire inexistant reviennent sur les difficultés liées à l'isolement et au questionnement perpétuel. Certains ont le sentiment d'avoir été « *mis dans l'arène* » (E. 28) dès leur arrivée ou plutôt dans plusieurs arènes : celle de la salle des professeurs perçue comme un espace fermé à l'accueil de ces nouveaux enseignants et, à travers eux, de la réforme en cours ; celle des équipes pédagogiques parfois peu à l'écoute des difficultés des novices ; celle des classes à prendre en charge sans repères et dans l'urgence. Pourtant, au final, 79 % disent avoir été intégrés à l'équipe disciplinaire et avoir progressivement trouvé leur place au sein du collectif.

Enfin, en février, 98 % des stagiaires bénéficient de l'accompagnement d'un tuteur mais, pour certains, après un long moment d'attente². Cette situation, ressentie

2 A noter qu'une partie des enseignants en poste, hostile à la réforme de la formation des enseignants et à ses possibles effets sur la qualité de l'enseignement, a refusé d'assumer le rôle de tuteur.

comme une violence supplémentaire pour les stagiaires sans accompagnement sur le terrain (Lanéelle & Perez-Roux, 2011), a renforcé un sentiment d'extrême solitude et de pression grandissante en termes d'attentes des différents acteurs (collègues, élèves, parents, inspecteurs). 23 % des tuteurs sont extérieurs à l'établissement, ce qui ne facilite pas les échanges et la prise en compte du contexte de l'établissement. De façon majoritaire (79 %), le travail avec le tuteur semble répondre aux attentes : aide à la construction de séquences ou de séances selon des modalités variées ; discussions et conseils sur des points problématiques ; acculturation du stagiaire au monde enseignant. 21 % des FS mentionnent toutefois une inadéquation des apports du conseiller avec leurs attentes et leurs besoins, comme en témoigne cette stagiaire : « *ma tutrice a été désignée après une inspection mais n'est absolument pas formée pour remplir ce rôle. Nous n'avons ni les mêmes élèves ni les mêmes problèmes et son regard ne m'apporte rien* » (E. 62).

2.2. Un positionnement délicat : entre idéaux professionnels et réalité des pratiques

D'un point de vue général, 70 % des FS estiment être considérés par leurs collègues « *comme des enseignants à part entière* », comme des stagiaires « *courageux//méritants//ne s'en sortant pas si mal* » (21 %), mais aussi comme des personnes « *de passage dans l'établissement* », donc peu intégrées dans les dynamiques locales (4 %). Seuls 5 % ont le sentiment d'être étiquetés comme des « *débutants en difficulté* ».

Malgré cette insertion plutôt favorable, certains ressentent un malaise face à des parents remettant en cause leurs compétences professionnelles, demandant des justifications déstabilisantes pour un novice confronté à la complexité de l'univers scolaire. Ainsi, au-delà de la reconnaissance de certains de leurs collègues, les FS expriment le difficile équilibre entre les prescriptions institutionnelles, les attentes des élèves, les regards croisés (tuteur, inspecteur, collègues, parents, etc.) sur une pratique balbutiante, et tentent de trouver un positionnement professionnel adéquat.

Ce positionnement renvoie à une image du soi professionnel encore floue car reliée aux idéaux que l'enquête permet de cerner. Les FS interrogés font état de représentations professionnelles dominantes au sein du groupe : l'enseignant est d'abord une personne qui « *construit des contenus adaptés et cherche à faire progresser ses élèves* » (53 %) ; « *réfléchit sur ses pratiques et analyse leurs effets* » (43 %) ; « *est à l'écoute des élèves* » (37 %) ; « *maîtrise des savoirs disciplinaires* » (36 %) et « *mobilise des savoirs pédagogiques* » (32 %)³. Par ailleurs, des qualités sont mises en avant pour un enseignant qui devrait être à la fois « *stimulant* » (53 %), « *juste* » (43 %) et « *disponible* » (40 %). On comprend combien des idéaux peuvent (dés)orienter l'activité des FS et leur donner parfois le sentiment de ne pas être à la hauteur des exigences prescrites et/ou qu'ils se fixent.

3 Question à choix multiple.

Pourtant à la question les invitant à énoncer les aspects de leur activité sur lesquels ils estiment avoir progressé⁴, les stagiaires mettent en avant « *l'efficacité dans la planification/conception des séquences et des séances* » (42 %) et « *la gestion des groupes et la relation aux élèves* » (38 %). Ils font état d'une réduction du temps passé à préparer, d'une meilleure prise en compte de la classe et d'une meilleure adaptation aux réactions des élèves. Les progrès en termes d'« *évaluation des élèves* » ou de « *positionnement en tant qu'adulte* » sont peu mentionnés (11 %) et ceux concernant les apprentissages : « *mise en activité de l'élève* », « *diversification des dispositifs* », « *utilisation d'outils pédagogiques innovants* », etc. obtiennent des scores faibles (6 %). Enfin, 5 % des stagiaires disent avoir le sentiment de ne pas progresser dans l'apprentissage du métier.

Ainsi, bien que l'enquête mette en relief un certain nombre de progrès déclarés, des difficultés persistent et font douter les stagiaires quant à leurs compétences d'enseignant sur lesquelles ils seront, au terme de l'année, évalués.

2.3. Des difficultés mises en avant : entre surcharge de travail, manque de repères et quête de reconnaissance

Les difficultés repérées sont essentiellement « *d'ordre pédagogique* » (60 %) et « *d'ordre didactique* » (56 %), « *liées à l'insuffisance de la formation initiale* (47 %) et « *aux conditions de travail* » (39 %) : lourdeur des horaires, des déplacements et de la formation⁵.

Seuls 15 % des stagiaires disent ne pas avoir traversé de moments difficiles : il s'agit principalement de FS déjà expérimentés ou de FS en éducation physique et sportive qui ont vécu un cursus universitaire intégrant des stages de préprofessionnalisation. Les plus jeunes sont aussi les plus exposés. Pour les 80 % évoquant des moments difficiles, nous avons cherché à comprendre, à travers les réponses aux questions ouvertes, ce qui faisait problème pour eux. Tout d'abord, les énoncés renvoient à la surcharge de travail perçue comme démesurée au regard de la faible implication des élèves : « *surmenage, incapacité à gérer les copies, préparations, conseils de classes, appréciations [...] Peur de ne pas finir le programme. Déception face à l'ingratitude de certains élèves, après tout le travail fourni pour les intéresser et pour leurs copies* » (E. 31). Par ailleurs, cette immersion dans le travail empêche une réflexivité sur l'action : « *difficulté due à un manque de recul sur ma pratique [...] pas le temps de réfléchir sur les échecs et réussites des séances* » (E. 75). En conséquence, le stagiaire puise dans ses ressources personnelles : « *j'étais trop intuitive, pas assez armée!* » (E. 100) // « *il faut beaucoup d'endurance, de force de caractère pour faire ce métier* » (E. 102).

4 Deux réponses possibles.

5 Nous rappelons que, dans l'académie étudiée, cette formation a été envisagée en plus du temps de service.

En effet, le rapport au métier se trouve questionné. Une FS revient sur : « *le décrochage de la moitié de la classe à certains moments, la non maîtrise du bavardage [...] une certaine indifférence face à ce que je crois donner, c'est-à-dire le meilleur de moi-même* » (E. 9). Les problèmes de gestion de classe affectent considérablement certains stagiaires, débordés par les événements inattendus, et leur renvoient une image de soi difficile à assumer : « *avec une classe, les élèves sont devenus ingérables. J'ai dû aller chercher mon tuteur pour qu'il reprenne la classe [puis] reprendre confiance en moi, ne pas me laisser dépasser par cette classe et réimposer mon autorité* » (E. 137).

Parfois aussi, une parole peut être vécue comme extrêmement violente en termes de légitimité professionnelle : « *un jour, un élève [...] s'est exclamé "votre cours, c'est vraiment de la merde!" Je me suis posé pas mal de questions par la suite et me suis remis en cause* » (E. 104). L'absence de reconnaissance trouve d'autres échos : « *menace des parents quand ils ont appris mon statut* » (E. 78). Cette remise en cause, qui s'effectue souvent dans la solitude, peut être accompagnée par le tuteur ou d'autres enseignants avec lesquels s'installe une forme de confiance. Pourtant, des décalages de valeurs au sein du collectif enseignant troublent les repères et peuvent conduire à des situations tendues : « *je sanctionne deux élèves pour violence et insultes et ma tutrice "transforme" cette sanction en demi-heure d'étude supplémentaire le soir pendant 15 jours... la démagogie me pose problème!* » (E.162).

De façon générale, les FS expriment un manque de repères didactiques et pédagogiques ; ce problème, associé à une charge de travail conséquente, génère une « crise de temps » pour construire des cours, conduire et réguler les apprentissages. De ce fait, ils disent parer au plus pressé et apprécient les formes d'aide rapide trouvées ici ou là : sur Internet, dans les manuels et quelquefois auprès des collègues.

Malgré cela, certaines situations sont vécues comme de vrais moments de réussite ; elles renvoient majoritairement à la relation élève-savoir, véritable miroir des compétences de l'enseignant.

2.4. L'implication des élèves fortement corrélée au « sentiment de réussite »

Dans un espace professionnel aux repères mal stabilisés, une grande majorité de réponses évoque des moments réussis dans lesquels la participation de la classe suppose une réelle adhésion aux propositions de l'enseignant. Cette implication dans le travail donne aux FS des indices de réussite dans la construction de nouvelles compétences professionnelles : « *quand mes élèves sont tous en activité, concentrés sur leur tâche et qu'ils semblent investis par leur travail* (E. 144)//*participation active de tous les élèves, y inclus les plus résistants* » (E. 32). En effet, pour certains stagiaires, l'enrôlement dans le travail nécessite de la part de l'enseignant des compétences relationnelles : capter les élèves, trouver des formes de complicité, remotiver, soutenir, gérer les différences, réussir à redonner goût à la discipline, etc., attestent

d'un engagement dans le métier récompensé. Ainsi, certaines réponses documentent le « sentiment de réussite » à partir de réelles marques de gratitude : « *lorsque les élèves m'ont félicité pour mon cours et sa gestion* (E. 195)//*intérêt des élèves à mes cours avec des réflexions comme : "c'est déjà terminé? On peut rester avec vous?"* » (E. 177)//*à la veille des vacances de Noël, les élèves m'ont écrit des poèmes, ce qui m'a beaucoup touchée* » (E. 74). Plus largement cette forme de reconnaissance du travail par les autres (élèves, parents, collègues) témoigne d'une légitimité en émergence dans un univers professionnel complexe et exigeant.

La gratification que procure le fait d'enseigner à des élèves mobilisés sur les apprentissages renvoie à l'enseignant une image de soi positive, le sentiment d'un travail bien fait, entendu comme une forme de « retour sur investissement ».

Cependant les énoncés rendent compte d'une dimension magique attribuée aux évènements : les FS ne voient pas encore très clairement sur quels leviers ils ont pris appui pour susciter un intérêt chez les élèves. Le processus est perçu comme positif, sans que les organisateurs de l'activité enseignante (Bru, Pastré & Vinatier, 2007) soient repérés, hiérarchisés et combinés du point de vue de leur efficacité. La réflexion sur ces différents aspects est abordée, en différé, durant les journées de formation.

Ces différents résultats éclairent les modalités d'insertion des FS et rendent compte de processus identitaires complexes, développés dans la partie suivante.

3. La construction identitaire à l'épreuve des contextes institutionnels et humains

3.1. Un monde de/en tensions

Deux grandes tensions apparaissent à l'analyse des discours. Nous avons vu que la première se situe entre les idéaux mobilisés et la réalité de la pratique professionnelle comportant de nombreux ajustements, voire des renoncements. Ainsi le travail idéalisé se « frotte » au travail réel, donnant le sentiment parfois de ne pas assurer l'essentiel, à savoir l'apprentissage des élèves. Il s'agit d'abord d'enseigner, de faire face à la charge de travail et de tenir la classe sur la durée de l'année, ce qui confirme les travaux de Kagan sur l'évolution des préoccupations des débutants. Cette première tension semble toutefois plus difficile à gérer pour des FS relativement isolés, excepté dans les moments d'accompagnement sur le terrain. À ce titre, les tuteurs, sollicités tardivement, se révèlent inégalement compétents pour assurer leur mission. Des témoignages font état d'une « crise de sens », crise activée par un manque de repères pour opérer des choix efficaces/assumés, et renforcée par le sentiment, dans cette année de stage, d'avoir peu de marges d'action vis-à-vis de l'institution qui, au final, contrôle.

La deuxième tension, en lien avec la précédente, se situe entre des prescriptions institutionnelles et le contexte général d'une formation rarement perçue comme une aide potentielle dans la mesure où elle vient se rajouter à la charge de travail ; les FS éprouvent à la fois un manque de cohérence (entre les divers apports ou les différents discours) et un manque de pertinence quant aux objets travaillés (pas directement opérationnels/transférables) ou, de façon quasi unanime, vis-à-vis de la programmation des journées de formation trop décalées dans le temps et aux objectifs brouillés.

En effet, la formation, mise en place tardivement et sous contrôle des inspecteurs, reste controversée car jugée inadaptée aux problèmes du début d'année. Les FS estiment avoir dû les dépasser seuls, avec des moyens réduits et sans pouvoir prendre le temps de réfléchir. Si le contenu des formations disciplinaires (à orientation didactique) est approuvé par 45 % des stagiaires, ces derniers sont plus critiques concernant les formations transversales (22 % seulement se disent satisfaits des contenus travaillés dans cet espace réunissant plusieurs disciplines⁶). Les propositions privilégiant un recul réflexif sur l'action semblent provoquer quelques résistances. Certains stagiaires souhaitant avoir des réponses précises pour une efficacité professionnelle quasi immédiate, ne comprennent pas le travail de co-réflexivité sur des dispositifs didactiques et pédagogiques destinés à favoriser l'apprentissage des élèves, alors que leurs conditions d'enseignement sont jugées inadmissibles. Ainsi, les perspectives ouvertes par la formation déroutent ceux qui estiment avoir bricolé des sortes de « kit de survie », des routines qu'il convient à présent de conserver pour éviter de nouvelles déstabilisations. 17 % insistent sur l'intérêt des échanges entre pairs, permettant de dédramatiser certaines situations et/ou de construire des débuts de réponses étayées collectivement, et tenables dans la durée.

Pourtant, l'analyse des énoncés montre aussi un souci de formation mais dans d'autres conditions : intégrée aux 18 heures de service, différenciée entre enseignants novices et déjà expérimentés, en amont dans le cursus des études : « *c'est dommage qu'on fasse partie de la génération de profs dont la réforme a bazarde la formation* » (E. 166) // « *une vraie formation préalable aurait été la bienvenue* » (E.114) // « *12 h au lieu de 18 ça n'aurait pas été du luxe pour apprendre le métier et pour se former!* » (E. 136).

Enfin, plusieurs témoignages rendent compte d'une entrée dans le métier sans aucun soutien : « *personne ne s'est soucié de savoir si j'étais capable de mener une classe et l'enseignement de celle-ci, il n'y a pas eu d'accompagnement au démarrage et peu pendant l'année, je me suis senti livré à moi-même, seul* » (E. 200). Cet état de tension semble avoir conduit à relativiser les exigences. En conséquence, la

6 Au moment de l'enquête, la formation générale vient de débiter (2 journées sur les 7 prévues au programme). Ces résultats sont donc à prendre avec une certaine réserve.

formation est abordée comme une contrainte supplémentaire dont la majorité des stagiaires attend une utilité immédiate : « *année très difficile à gérer. Les formations ne servent pas toujours et nous font perdre du temps* » (E. 203).

Au milieu de l'année, face à ces tensions plus ou moins partagées, certains parviennent à se construire comme professionnel, en combinant un ensemble de ressources. D'autres sont réellement en « crise de sens » dans un métier choisi par rapport à des idéaux intenable, ce qui génère chez ces enseignants une forme de culpabilité que certains ne parviennent pas à dépasser pour se projeter dans l'avenir. Cette image dégradée du soi professionnel vient se combiner à l'épreuve de la titularisation aux bornes incertaines, pour laquelle ils ne se sentent pas prêts.

Une question apparaît alors en filigrane : comment apprendre véritablement le métier dans ces conditions et construire la professionnalité enseignante attendue par l'institution ?

3.2. Un flou identitaire dans une institution « défailante »

Au plan identitaire (Dubar, 1992 ; Perez-Roux, 2011), plusieurs éléments sont perceptibles. Lorsque l'on s'attache au rapport acteur-organisation, on repère que l'institution scolaire, en plaçant ces FS en responsabilité totale, leur attribue symboliquement un rôle identique aux autres enseignants de l'établissement : mêmes tâches à assumer auprès des élèves, mêmes attentes d'efficacité de la part des parents, etc. À ce titre, ils sont donc rapidement intégrés par les collectifs et se sentent appartenir à un groupe professionnel. Mais alors que le travail se complexifie face aux multiples injonctions et tensions à gérer, les FS qui n'ont reçu aucune formation antérieure, cumulent tâche d'enseignement et formation professionnelle. Au final, ils estiment avoir encore à faire la preuve de leurs compétences devant les représentants d'une institution qui les a pourtant employés comme enseignants à temps complet durant toute une année.

Par ailleurs, au plan biographique, la transition entre le monde étudiant (et ses rythmes) et le métier d'enseignant se révèle délicate. L'entrée directe dans un métier finalement mal connu amène les FS à mesurer l'écart entre les représentations initiales et la charge de travail réelle. Beaucoup reviennent sur l'envahissement de la sphère privée par la sphère professionnelle et envisagent l'avenir en questionnant cet engagement de soi et, de fait, le rapport aux élèves, à la discipline, aux collectifs de travail, à l'institution scolaire. Quant à ceux qui ont déjà une expérience d'enseignement, la nouvelle situation fait émerger deux orientations pouvant s'articuler : le sentiment d'être enfin reconnu et assuré de l'avenir par un diplôme ; le fait d'avoir à réfléchir, notamment en formation, sur des gestes professionnels construits antérieurement, sur des routines mises en place qu'il s'agit à présent de questionner ou d'ajuster. Ce changement peut-être vécu comme un nouveau départ ou comme une contrainte obligeant à remettre en cause un certain nombre de compétences jugées stabilisées.

Enfin, au plan relationnel l'équilibre reste fragile. La reconnaissance d'autrui n'est pas « homogène » : si le groupe professionnel des enseignants parvient à considérer ces FS comme des collègues à part entière, le retour des élèves se révèle inégal et contrasté en fonction des contextes. La reconnaissance d'autrui est aussi parfois chahutée par des parents soucieux de la qualité des enseignements dispensés et alertés sur l'arrivée de ces stagiaires sans formation préalable. Cet ensemble d'éléments ne favorise pas toujours une image de soi positive, associée à un sentiment de compétence professionnelle qu'il s'agit pourtant d'attester au moment de la validation institutionnelle.

Ainsi les enseignants ont tendance à se projeter dans l'année suivante, en envisageant comme une liberté le fait de n'avoir qu'une seule tâche, pourtant fort complexe, celle de former les élèves.

3.3. Nouveau contexte, nouveaux enjeux

Des études réalisées durant la formation en alternance à l'IUFM ont mis en relief certains processus de construction de la professionnalité enseignante (Gelin, Rayou & Ria, 2007 ; Perez-Roux, 2008 ; Wittorski & Briquet-Duhazé, 2008). Les nouvelles conditions d'entrée dans le métier s'appuient désormais sur des formes d'alternance inédites combinant plusieurs logiques. Pour Wittorski (2009), on assiste au passage d'une « logique de la réflexion sur et par l'action » à une « logique de l'action » (p. 785). La première s'inscrit encore dans le paradigme du praticien réflexif (Schön, 1994) et autour d'un schéma pratique-théorie-pratique, dans lequel les compétences se construisent progressivement, avec l'aide du groupe, sur la base d'une alternance intégrative ; la seconde valorise désormais la formation sur le tas, très attachée aux situations, aux intuitions et aux ajustements successifs qu'elles supposent. Cette logique se combine dans le meilleur des cas avec une « logique de traduction culturelle par rapport à l'action » (Wittorski, 2009, p. 785) 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.

Au plan du développement professionnel, la co-construction des savoirs par et avec le groupe, privilégiée dans les dispositifs de formation proposés dans les IUFM avant 2010, est quasi absente de ce nouveau contexte. En effet, l'espace de formation privilégié devient celui de l'établissement avec ses aléas, et l'acteur privilégié en est le tuteur, plus ou moins capable d'assumer son rôle d'accompagnement. Les appuis sur le terrain se révèlent donc discriminants.

Face à la pression croisée des programmes disciplinaires, des compétences à construire et de leur validation en fin d'année, les stagiaires insistent sur le manque de temps pour réfléchir à des dispositifs innovants. Alors que le souci des élèves reste très présent dans les discours (questions autour de l'enseignant idéal, des qualités pour enseigner), l'essentiel de l'activité déclarée consiste à enseigner (planifier, construire) et gérer le groupe (conduire). En revanche, les processus de régulation

des apprentissages (remédier, différencier, etc.) se trouvent occultés, empêchés ou différés.

Ces nouvelles modalités d'insertion et d'accompagnement peuvent se révéler très efficaces lorsque les conditions requises sont remplies (ressources de l'enseignant, pertinence des retours et aide du tuteur, appuis au sein de l'établissement, publics d'élèves relativement réceptifs, etc.). Elles sollicitent davantage les qualités d'adaptation rapide aux situations et restent fortement tributaires des parcours antérieurs et de contextes d'accueil organisationnel et humain dont on saisit la dimension contrastée et les inégalités.

Conclusion : quelles perspectives pour la formation ?

L'enquête présentée dans cet article met en relief un certain nombre d'éléments conduisant à des situations d'entrée dans le métier pour le moins problématiques. De ce point de vue, l'étude réalisée à mi-parcours d'une année dite « transitoire » oblige à regarder, en aval, du côté des premières années dans le métier pour une professionnalisation progressive et, en amont, du côté de la *masterisation* de la formation.

Les résultats ouvrent donc sur des pistes de réflexion et d'action à développer dès la formation initiale au sein des masters, puis lors de la prise de fonction, pour faciliter la reconnaissance des néo-enseignants, soutenir la construction progressive de compétences professionnelles adaptées au(x) contexte(s) de travail et permettre un développement identitaire. A ce titre, dans le but de repérer d'éventuels changements, une étude est en cours auprès des FS de la même académie : titulaires d'un master de l'enseignement, ces nouveaux FS ont bénéficié dans leur cursus d'une (pré)professionnalisation dont il s'agit de comprendre les effets lors de la phase de transition formation-emploi.

Le nouveau cadre de la formation des FS pour la rentrée 2011 (*Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale*, n° 20 du 19 mai 2011) n'a pas réellement pris en considération cet ensemble de constats, pourtant relayés par les syndicats d'enseignants et l'année suivante par un rapport officiel remis au Sénat (Gonthier-Maurin, 2012). L'ouverture prochaine des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) sera-t-elle l'occasion de repenser l'entrée dans le métier des enseignants de façon concertée, progressive et cohérente pour favoriser la construction d'une professionnalité enseignante en phase avec un métier exigeant et complexe ?

Thérèse PEREZ-ROUX

therese.perez-roux@univ-montp3.fr

Xavière LANÉELLE

xaviere.laneelle@univ-nantes.fr

BIBLIOGRAPHIE

- BECKERS J. (2007). *Compétences et identité professionnelles*, Bruxelles : De Boeck.
- BOURDONCLE R. (1993). « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *Revue française de pédagogie*, n° 105, p. 83-119.
- BRU M., PASTRÉ P. & VINATIER I. (2007). « Les organisateurs de l'activité enseignante : perspectives croisées », *Recherche et formation*, n° 56, p. 5-14.
- DUBAR C. (1992). « Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie* », n° 4, p. 505-529.
- GÉLIN D., RAYOU P. & RIA L. (2007). *Devenir enseignant. Parcours et formation*. Paris : Armand Colin.
- GONTHIER-MAURIN B. (2012). Rapport d'information n° 601, réalisé au nom de la commission de la Culture, de l'Éducation et de la Communication par la mission d'information sur le métier d'enseignant, remis au sénat le 19 juin 2012.
- HÉTU J.-C., LAVOIE M., & BAILLAUQUÈS S. (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- HUBERMAN M. (1989). « Les phases de la carrière enseignante », *Revue française de pédagogie*, n° 86, p. 5-16.
- KAGAN D.-M. (1992). « Professional growth among preservice and beginning teachers », *Review of Educational Research*, n° 62, p. 129-169.
- LANÉELLE X. & PEREZ-ROUX T. (2011). « Des enseignants face à la violence des conditions d'entrée dans le métier », colloque « *Violences* », Arras, 14 et 15 décembre 2011. En ligne : <www.colloque-violences-arras.eu/communications/liste?member=Z0371>.
- PEREZ-ROUX T. (2006). « Les enseignants néo-titulaires à l'épreuve du métier : entre désenchantement et formes d'adaptation provisoires », *Les Langues modernes*, n° 3, p. 34-44.
- PEREZ-ROUX T. (2008). « Professionnalisation et construction identitaire durant la formation initiale : le cas des enseignants stagiaires du second degré », in R. Wittorski & S. Briquet-Duhazé (dir.), *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier?* Paris : L'Harmattan, p. 49-80.
- PEREZ-ROUX T. (2011). « Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires », *Recherches en éducation*, n° 11, p. 39-54. En ligne : <www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no11.pdf>.
- PERRENOUD P. (1995). « Des savoirs aux compétences », *Pédagogie collégiale*, n° 9, p. 20-24.
- SCHÖN D.-A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éd. Logiques.

- TARDIF M. & LESSARD C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles : De Boeck.
- WITORSKI R. (2009). « À propos de la professionnalisation », in J-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J-C. Ruano-borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation*, Paris : Presses universitaires de France, p. 781-792.
- WITORSKI R. & BRIQUET-DUHAZÉ S. (dir.) (2008). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier?* Paris : L'Harmattan.

Abstract & keywords

ABSTRACT • The secondary school neo-teachers were appointed in September 2010 without prior professional training. Respondents, struggling with a variety of contexts, evoke a “crisis time” to appropriate institutional orders, deal with classes, integrate a school and training. The obstacles along the path query the continuum between initial and continuing education. They inform on potential levers that can facilitate the construction of teacher professionalism and emergence of professional identity.

KEYWORDS • trainee teacher, transition from school to work, teacher education, socialisation