



HAL
open science

La formation des enseignants du secondaire en France : entre universitarisation et professionnalisation, quelle mobilisation des savoirs en fonction des contextes ?

Thérèse Perez-Roux

► To cite this version:

Thérèse Perez-Roux. La formation des enseignants du secondaire en France : entre universitarisation et professionnalisation, quelle mobilisation des savoirs en fonction des contextes ? . Education & Formation, 2016, 305, pp.11-22. hal-01710897

HAL Id: hal-01710897

<https://hal.science/hal-01710897>

Submitted on 28 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.

La formation des enseignants du secondaire en France : entre universitarisation et professionnalisation, quelle mobilisation des savoirs en fonction des contextes ?

Thérèse Perez-Roux

*Université P. Valéry, Route de Mende, 34199 Montpellier cedex 5
Therese.perez-roux@univ-montp3.fr*

Introduction

La contribution s'intéresse à la manière dont les contenus de la formation universitaire sont perçus et investis par les étudiants durant le master « métiers de l'enseignement » puis actualisés l'année suivante, lorsque les néo-enseignants¹ sont nommés en pleine responsabilité dans un établissement scolaire de l'enseignement secondaire. Si le temps d'insertion professionnelle amène certains ajustements/réorganisations de savoirs d'ordre didactique et pédagogique, il permet aussi la construction progressive de repères sur l'environnement organisationnel et humain et sur soi-même, en tant que néo-professionnel.

Après avoir explicité le cadre conceptuel, les aspects méthodologiques de chacune des deux enquêtes mobilisées dans l'étude seront précisés. La présentation des résultats mettra en lumière les compétences et savoirs jugés essentiels au terme de la formation initiale mais requestionnés l'année suivante, lors de la phase d'insertion professionnelle. Enfin, la discussion sera l'occasion de revenir sur la mobilisation des savoirs en fonction du temps et des contextes, puis de réfléchir aux conditions de professionnalisation des enseignants et aux éventuelles tensions théorie-pratique dans un processus d'universitarisation de la formation initiale.

1. Cadre théorique de l'étude

Cette partie se donne pour objet de clarifier les notions de professionnalisation et de professionnalité, de revenir sur l'articulation savoirs/compétences, en s'intéressant de plus près aux représentations des formés lorsque, engagés dans la transition formation-emploi, ils se trouvent confrontés à de nouveaux contextes et à l'expérience directe du métier.

1.1. La professionnalisation des enseignants en France

En France, la professionnalisation des enseignants a été étudiée de façon intensive à partir des années quatre-vingt-dix, moment de mise en place des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres ou IUFM (1991), faisant suite au rapport Bancel (1989). De nombreux travaux scientifiques (Bourdoncle, 1991 ; Perrenoud, 1994 ; Lang, 1999 ; Wittorski 2007 ; Perez-Roux, 2008, 2011 ; Maubant, Clénet & Poisson, 2011 ; Portelance, Martineau & Mukamurera, 2014) éclairent la complexité de cette notion, ses enjeux et ses pratiques. Dans le cadre de la sociologie des professions, Bourdoncle (1991) aborde la professionnalisation à partir de trois processus. Le premier concerne les négociations, menées par des groupes sociaux, en vue de faire reconnaître l'autonomie et la spécificité d'un ensemble d'activités. Un deuxième processus s'organise autour de l'adhésion aux normes établies collectivement par un groupe professionnel. Le troisième processus vise « *l'amélioration des*

¹ Le terme « néo-enseignants » ou néo-professionnels est employé pour caractériser les enseignants qui débent dans le métier en France. Titulaires d'un diplôme, ils ont vécu durant leur formation initiale un certain nombre de stages de pratique accompagnée (dans la classe d'un enseignant qui joue le rôle de tuteur). Bien qu'ils bénéficient encore de l'accompagnement d'un tuteur durant la première année d'insertion professionnelle, ils sont désormais en pleine responsabilité dans leur établissement d'affectation.

capacités et la 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 » (Bourdoncle, 1991, p. 75). Ce troisième 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). Notre approche s'intéresse plus particulièrement aux deux derniers processus.

Au plan institutionnel, depuis janvier 2007, le cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM est organisé autour de dix compétences² qui constituent la toile de fond et le balisage du parcours de professionnalisation des enseignants. Les regards portés par les enseignants sur les étudiants dans le cadre des masters de l'enseignement mis en place à la rentrée 2010 sont étayés par ce référentiel, en fonction des possibilités d'actualisation que permettent les contextes de stage et les dispositifs de pré-professionnalisation. Dans la continuité du master, la professionnalisation des fonctionnaires-stagiaires (FS) prend appui sur ce même document qui organise les interactions avec le tuteur en charge de l'accompagnement sur le terrain d'exercice. Si la validation par l'employeur (*via* les inspecteurs pédagogiques régionaux) en fin d'année s'organise autour de ce référentiel, la construction de la professionnalité des enseignants débutants passe aussi par l'inscription/la compréhension d'une culture professionnelle et par un positionnement au sein de l'organisation scolaire.

1.2. Construire une professionnalité enseignante : entre compétences et savoirs

Nombre de recherches ont montré que la construction d'une professionnalité enseignante suppose l'apprentissage de savoirs nouveaux, pluriels et composites, de schèmes de perception et d'action adaptés aux situations, mais aussi d'attitudes en adéquation avec les finalités du métier (Courtois, Mathey-Pierre, Portelli, Wittorski, 1996 ; Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud, 2012 ; Perez-Roux, 2012a). En France, les enseignants doivent, au terme de leur formation initiale, montrer une capacité à faire face aux exigences professionnelles réelles en situation d'enseignement. Cette perspective renvoie au développement de compétences multiples et reliées entre elles, entre normes de la formation et ajustements du sujet aux environnements professionnels (élèves, collègues, programmes, organisation administrative, etc.) dans lesquels il évolue. En effet, 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, 2007). 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 professionnelles et répondre de manière optimale aux attendus de leur mission (Perez-Roux, 2012a).

Les compétences professionnelles engagent donc le sujet dans un processus d'appropriation de savoirs pluriels et composites. Ces derniers vont être diversement activés, en fonction des urgences, des ajustements à opérer et du sens donné à l'action. Dans une activité enseignante multidimensionnelle, la mobilisation de ressources hétérogènes se différencie selon le moment, les élèves et ce que ressent l'enseignant. La pression des situations professionnelles, accentuée lorsqu'on débute, invite à trouver des formes d'ajustement et de bricolage. Qu'en est-il alors des compétences et des savoirs de la formation ?

² L'étude prend appui sur le référentiel de 2010 : Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier. Arrêté du 12-5-2010 - J.O. du 18-7-2010.

<http://www.education.gouv.fr/cid52614/menh1012598a.html>

Ce référentiel comporte 10 compétences développées sur <http://www.education.gouv.fr/cid52614/menh1012598a.html>.

C1 : Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable ; C2 : Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer ; C3 : Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale ; C4 : Concevoir et mettre en œuvre son enseignement ; C5 : Organiser le travail de la classe ; C6 : Prendre en compte la diversité des élèves ; C7 : Evaluer les élèves ; C8 : Maîtriser les technologies de l'information et de la communication ; C9 : Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école ; C10 : Se former et innover.

Depuis la rentrée 2013, un nouveau référentiel abroge celui de 2010 : Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013. MEN - http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

1.3. La question des savoirs : entre construction, mobilisation et émergence en situation

Les compétences professionnelles intègrent savoirs, savoir-faire et attitudes réactualisés pour répondre de façon efficiente à des situations complexes. Pour Perrenoud (1994) la compétence mobilise des ressources cognitives hétérogènes : schèmes de perception, de pensée et d'action, intuitions, valeurs, représentations, savoirs, etc. Cet ensemble se combine dans une stratégie de résolution de problèmes au prix d'un raisonnement fait d'inférences, d'anticipations, d'évaluation des possibles et de leur probabilité de réussite.

Plus spécifiquement, lors de la formation initiale puis lors de l'entrée dans le métier, les enseignants doivent construire des compétences professionnelles recouvrant des savoirs pluriels : institutionnels, didactiques, pédagogiques, organisationnels, relationnels, éthiques. Mis en œuvre dans la phase de conception de l'enseignement, ils s'actualisent dans l'expérience pratique qui prend en compte les interactions en classe et les possibles déplacements de l'intention initiale.

Dans la continuité de ces approches et en les spécifiant, Charlier (1996) aborde les compétences professionnelles à partir de trois registres de variables : des savoirs, des schèmes d'action et un répertoire de conduites et de routines disponibles. Pour cette chercheuse préoccupée par l'articulation théorie-pratique, « *les savoirs se combinent dans des représentations et des théories personnelles qui sont réinvesties par la personne dans l'action* » (p. 104). De ce point de vue les représentations ne sont pas directement observables mais s'actualisent dans des contextes et sous des formes particulières, notamment les actes et les discours. Ce sont ces représentations sur les compétences à construire, sur les savoirs à mobiliser que l'étude tente de saisir, de même qu'elle donne la parole aux néo-enseignants sur ce qui se joue et se transforme dans l'expérience du métier.

Après avoir repéré la manière dont les savoirs et compétences construits à l'université sont investis par les futurs enseignants du point de vue de leur pertinence professionnelle, il s'agit de comprendre comment ces savoirs sont activés dans le temps d'insertion professionnelle qui nécessite la construction de nombreux repères en vue d'une pratique efficiente. En effet, au-delà des repères sur l'activité elle-même, sur soi et sur les autres acteurs, les néo-enseignants ont à se situer au niveau de l'organisation scolaire et à intégrer les normes institutionnelles pour faire la preuve de leurs compétences à enseigner, tout en s'éprouvant de façon singulière dans l'expérience du métier. Pour étudier ce processus d'appropriation progressive des savoirs et compétences, la méthodologie s'appuie sur deux enquêtes successives.

2. Méthodologie

Une première enquête³ par questionnaire (de type Qsort) a été réalisée en juin 2012 auprès d'étudiants se destinant à l'enseignement, au terme d'un master suivi dans l'académie de Nantes (n=306). La répartition entre les étudiants se destinant à l'enseignement primaire (n=153) ou à l'enseignement secondaire (n=153) est identique. Nous nous centrons ici sur le groupe d'étudiants se destinant à l'enseignement secondaire. Après une phase d'identification (sexe, âge, discipline, formation universitaire, expérience professionnelle et/ou stages réalisés, type d'établissement dans lequel s'est déroulé le stage de Master 2, projet professionnel), les enquêtés devaient renseigner deux questions se déclinant sur la base de 28 items renvoyant aux compétences attendues⁴. La première invitait les étudiants à indiquer celles qu'ils jugeaient les plus importantes pour un enseignant en situant leur réponse sur une échelle de 1 à 3 (pas, moyennement ou très en accord avec l'item proposé) ; la deuxième question proposait de mentionner les personnes qui, de leur point de vue, pouvaient les aider à construire ces mêmes compétences : formateurs « sur le terrain », enseignants du master, collègues non formateurs dans l'établissement, eux-mêmes de façon autonome.

La répartition disciplinaire des 153 étudiants ayant répondu à l'enquête est la suivante : 26% en éducation physique et sportive (EPS) ; 21% en langues (anglais et espagnol), 16% en lettres, 10% en histoire-géographie ou en sciences économiques et sociales (SES), 11% en sciences (de la vie et de la terre ; physique-chimie), 6% en mathématiques. 10% ont suivi un master dans des disciplines techniques et professionnelles. La faible représentation des mathématiques et la surreprésentation de l'EPS tient aux modalités de passation du questionnaire distribué par les enseignants de l'université. Au moment de l'enquête, certaines disciplines n'ont

³ Cette étude a été conduite dans le cadre d'une collaboration scientifique avec le CERSE Caen (2012-2013) « La formation initiale des enseignants à l'épreuve de la masterisation. Etude de l'évolution du point de vue des étudiants à propos des compétences professionnelles et de leur construction ». Responsable scientifique M. Bailleul, MCF Sciences de l'Education, IUFM de l'Université de Caen Basse-Normandie.

⁴ Les 28 items ont été construits par les chercheurs du CERSE à partir du référentiel de compétences 2010, organisé autour des trois entrées : connaissances, capacités, attitudes. Ils sont intégralement repris dans le tableau 1.

plus de cours programmés, les étudiants se concentrent sur les oraux des concours de recrutement, ce qui rend les retours du questionnaire plus aléatoires.

Une deuxième enquête en ligne a été réalisée sur Sphinx entre février et avril 2013. Le questionnaire comportait un ensemble de questions permettant de caractériser les répondants (sexe, âge, lieu de résidence, expérience professionnelle dans l'enseignement ou dans d'autres secteurs, discipline enseignée, type d'établissement d'affectation et caractéristiques du public scolaire). Une autre série de questions portait sur l'accueil dans l'établissement, le travail avec le tuteur (fréquence des rencontres, contenu des échanges, attentes vis-à-vis de l'accompagnement), les relations professionnelles avec les collègues et le travail en équipe. Deux questions concernaient plus spécifiquement le rapport aux élèves.

Par ailleurs, deux questions à choix multiples ordonnées (QCMO) étaient proposées (possibilité de choisir trois items) pour approcher les représentations professionnelles : compétences jugées prioritaires pour un enseignant (15 items)⁵, qualités attendues (9 items). D'autres QCMO portaient sur les compétences considérées par le néo-enseignant comme en progrès (14 items), sur les types de difficultés encore présentes (9 items). Une dernière ouvrait sur les perspectives professionnelles (10 items).

Enfin, plusieurs questions ouvertes sont venues compléter l'enquête et ont permis d'approfondir et de croiser plusieurs registres de réponses : trois mots clés pour caractériser les deux premiers mois dans la fonction, évocation des étonnements ou questionnements de départ, types de ressources mobilisées, description d'une situation renvoyant à un sentiment de réussite, éléments jugés essentiels dans le métier après quelques mois d'enseignement en responsabilité.

Ce questionnaire a été diffusé auprès de l'ensemble de la population de fonctionnaires-stagiaires de l'académie de Nantes (n= 160) et plus ou moins relayé par les formateurs de l'IUFM. Les répondants ont été affectés dans différents types d'établissements : 50% exercent en collège, 36% en lycée général et technologique et 18% en lycée professionnel. Au niveau disciplinaire, 25% enseignent l'EPS, 19% les langues, 16% les mathématiques, 8% le français, 7% les sciences, 7% l'histoire-géographie ou les SES, 5% les disciplines artistiques. Comme dans l'enquête précédente, on repère une forte mobilisation des fonctionnaires-stagiaires en EPS sur ce questionnaire. Au-delà des traitements statistiques opérés, les questions ouvertes du questionnaire ont été soumises à une analyse thématique croisée entre deux chercheurs⁶.

Bien que les entrées méthodologiques des deux enquêtes soient différentes, les résultats donnent à comprendre continuités et déplacements des représentations sur le métier, actualisation des savoirs en contexte professionnel et appropriation progressive des compétences attendues par l'institution.

3. Résultats

3.1. La construction des compétences en formation : priorités des étudiants et formes de distanciation

Pour le Ministère de l'Education Nationale, « les dix compétences professionnelles à acquérir au cours de la formation mettent en jeu des connaissances, des capacités à les mettre en œuvre et des attitudes professionnelles. Déclinées en fonction du métier exercé, professeurs, conseillers principaux d'éducation, elles sont toutes, à un titre ou à un autre, également indispensables » (Bulletin Officiel n° 29 du 22 juillet 2010). Au moment de l'enquête, ce référentiel organise les plans de formation des enseignants qui, dans le cadre de l'universitarisation, doivent intégrer plusieurs logiques en partie concurrentes (Perez-Roux, 2012b) : préparation aux concours de recrutement, pré-professionnalisation des étudiants, exigences propres aux contenus du master et à la démarche de recherche.

3.1.1. Hiérarchisation des compétences et représentations professionnelles

Au terme du parcours de master, les étudiants interrogés hiérarchisent les compétences jugées les plus importantes pour un enseignant. Les représentations professionnelles ainsi repérées donnent une image collective d'un « enseignant idéal » à partir des connaissances/savoirs, capacités, attitudes qui seraient essentielles pour mener à bien leur mission. Le tableau ci-dessous rend compte des priorités, par un classement des différents items proposés dans l'enquête (colonne 2 ; réponses « très en accord » avec l'item). La dernière colonne du tableau (en grisé) donne une idée des personnes jugées référentes pour les acquérir. En effet, quelques mois plus

⁵ Ces items prennent appui sur l'article de Paquay et Wagner (1996).

⁶ L'enquête par questionnaire et le croisement des analyses ont été réalisés avec X. Lanéelle.

tard, s'ils ont réussi le concours de recrutement, ces étudiants seront nommés enseignants à temps quasi complet dans un établissement du secondaire.

Ordre des items choisis	% des réponses « très en accord » avec la proposition	Être enseignant, pour vous c'est... (2 réponses maximum sur 28 items proposés)	« Qui peut vous aider (ou vous a déjà aidé-e) dans la construction de ces savoirs/compétences ? » : % de réponses (2 choix possibles) ⁷			
			Formateur de terrain	Enseignants du master	Collègues établissement	Moi-même (seul)
1	94%	Être capable d'établir une relation de confiance avec les élèves	34%		34%	55%
2	89%	Susciter l'implication des élèves dans le travail	38%			34%
3	88%	Prendre en compte, dans les situations d'enseignement, les élèves présentant un handicap (physique, cognitif, etc.)	49%	40%		
4	87%	Aider les élèves à acquérir des méthodes de travail	58%	35%		
5	84%	Instaurer un climat de classe propice à la coopération entre élèves	42%			38%
6	83%	Créer les conditions favorables à la mise au travail des élèves	45%			33%
7	80%	Concevoir une progression dans les notions à acquérir	48%	52%		
8	79%	Participer à des temps réguliers d'échanges entre professeurs dans l'établissement	36%		66%	
9	75%	Aider l'élève à se construire en tant que personne	42%		42%	
10	70%	Consacrer du temps, avant chaque évaluation, à l'explicitation des attentes et des critères	34%			42%
11	69%	Aménager le programme pour s'adapter aux élèves	44%			34%
12	68%	Pouvoir discuter avec les collègues (pairs en formation) des difficultés rencontrées dans la classe	61%		43%	
13	66%	Former les élèves à une citoyenneté active	42%		51%	
14	63%	Ajuster sa progression en fonction des résultats des évaluations	33%	33%		40%
15	62%	S'informer de l'actualité scientifique et/ou didactique dans sa ou ses disciplines d'enseignement		44%		53%
16	61%	Participer à l'apprentissage de la langue française chez ses élèves à travers son enseignement			37%	47%
17	57%	Aider les élèves à faire leurs choix d'orientation	43%		65%	
18	56%	Être à l'écoute des parents qui rencontrent des difficultés dans l'éducation de leurs enfants			47%	37%
19	54%	Diversifier les formes d'appréciation du travail des élèves	37%	45%		
20	54%	Assumer une fonction d'autorité auprès des élèves	47%	35%		
21	53%	Développer des approches pluridisciplinaires et transversales (IDD ; TPE, Educations à..., PPCP, ECJS, etc.)	42%		56%	
22	51%	Avoir un regard critique sur les supports d'enseignement utilisés en classe (manuels, logiciels, autres)	35%	40%		

⁷ Nous donnons les deux pourcentages les plus élevés, ainsi que les scores à égalité

23	37%	Se tenir informé des résultats de la recherche en éducation		48%		38%
24	37%	Prendre en compte des connaissances issues de la sociologie et de la psychologie pour élaborer des situations d'apprentissage	26%	56%		
25	31%	Rendre les élèves responsables de leurs usages personnels des TICE, en particulier hors des temps de classe (blog, messagerie, photos numériques, chat)	36%	36%		
26	31%	Participer à des collectifs de réflexion professionnelle (dans la discipline, dans des associations, dans des syndicats, etc.)	28%		55%	
27	25%	Utiliser une plateforme internet pour travailler avec des collègues	30%		51%	
28	22%	Consacrer du temps à s'entretenir avec les élèves en dehors de la classe			38%	37%

Tableau 1 : Représentations des étudiants en fin de master enseignement sur les savoirs-capacités-attitudes essentiels pour un enseignant

3.1.2. Des priorités d'ordre pédagogique et relationnel

L'analyse des éléments hiérarchisés du tableau (colonne 1) met en relief des tendances assez caractéristiques. Les six premiers items choisis par les étudiants en fin de cursus universitaire répondent à une orientation pédagogique qui intègre une forte dimension relationnelle. Ils montrent un souci d'accompagner les élèves et de favoriser leur engagement dans les apprentissages. Les conditions de leur réussite sont liées au climat de classe, organisé autour des notions de confiance et de coopération.

Quatre items soulignent une entrée plus didactique, entre conception et adaptation des contenus : « concevoir une progression dans les notions à acquérir » (7^{ième}), « consacrer du temps, avant chaque évaluation, à l'explicitation des attentes et des critères » (10^{ième}) « aménager le programme pour s'adapter aux élèves » (11^{ième}) et « ajuster sa progression en fonction des résultats des évaluations » (14^{ième}). Cet aspect se combine avec une dimension plus éducative, parfois difficile à mettre en œuvre et nécessitant un étayage par le collectif enseignant : « aider l'élève à se construire en tant que personne » (9^{ième}) ou « former les élèves à la citoyenneté active » (13^{ième}).

Ce collectif semble tenir une place importante pour construire des repères et s'adapter aux manières de faire : « participer à des temps réguliers d'échanges entre professeurs dans l'établissement » se situe en huitième position. A l'instar de ce qui a pu se vivre dans le groupe de pairs durant la formation initiale, le collectif enseignant est envisagé comme une aide potentielle lors de situations difficiles vécues dans l'ordinaire de la classe : « pouvoir discuter avec les collègues des difficultés rencontrées en classe » (12^{ième}).

Les derniers items choisis portent sur l'élargissement de l'action des enseignants, les amenant à se préoccuper des élèves bien au-delà de la classe, à se poser en adultes responsables et en relation avec d'autres acteurs de la communauté éducative. Enfin, la prise en compte des évolutions technologiques et scientifiques pouvant favoriser les apprentissages des élèves et leur suivi, n'apparaît pas comme une priorité.

3.1.3. L'accompagnement à partir de rôles spécifiques attribués aux différents acteurs de la formation

La partie grisée du tableau met en avant des rôles pouvant être tenus par les différents acteurs de l'établissement d'affectation pour aider l'enseignant débutant dans la construction des compétences attendues. Les items jugés essentiels sont associés à une forme d'étayage direct venant des formateurs de terrain (tuteur). En ce qui concerne la formation des élèves et la relation aux autres acteurs, l'accompagnement procède d'une forme d'acculturation par les pairs : les enseignants en poste sont considérés comme plus à même d'aider à se positionner, à trouver des repères en se référant aux habitudes et normes du groupe professionnel. Sur ces aspects, les étudiants imaginent que les collègues de l'établissement pourront venir compléter ou renforcer le travail du tuteur, plus axé sur la formation didactique et pédagogique.

D'un autre côté, les enseignants à l'université sont plutôt associés aux tâches de conception de l'enseignement ; ils semblent avoir un rôle de veille dans l'accès aux données de la recherche, dans l'appropriation des savoirs à enseigner et sur l'enseignement. Si leur accompagnement est mis en perspective

pour des questions touchant à l'éducation des élèves, il est aussi orienté vers la dimension réflexive attendue dans le métier d'enseignant.

Enfin, plusieurs items sont associés au travail mené par le néo-enseignant (sur) lui-même. Dans ce passage entre formation initiale et emploi à venir, au-delà de la dimension réflexive sur l'activité, les étudiants ont le sentiment qu'il faudra se mobiliser, puiser dans ses propres ressources pour enrôler les élèves dans les apprentissages et les faire progresser.

Ainsi ces résultats, recueillis à la fin d'une formation universitaire intégrant quelques stages de pré-professionnalisation, donnent une idée des représentations des étudiants en ce qui concerne les compétences et savoirs essentiels pour un enseignant. Qu'en est-il l'année suivante, lorsqu'ils sont immergés dans le métier, en prise avec la réalité d'une mission complexe et exigeante, et accompagnés sur le terrain par un tuteur choisi par l'employeur ?

3.2. Les néo-enseignants et le « vrai » métier : construction de la professionnalité et insertion professionnelle

En 2013, 75% des fonctionnaires-stagiaires ont été nommés dans leur académie d'origine. Devant le peu de stages en responsabilité offerts durant le master, les inspecteurs ont veillé à leur affectation, en évitant au maximum les établissements jugés (trop) difficiles. Ces conditions d'accès au métier ont été diversement appréciées dans les équipes enseignantes car elles ont perturbé les mouvements des personnels en poste.

3.2.1. Un processus d'acculturation : premières impressions et registres de difficultés

Les enseignants interrogés, sur la base de trois mots-clés permettant de rendre compte de l'année vécue, mettent en avant des aspects du nouveau métier en tension : d'une part ils notent un phénomène de fatigue lié à l'intensité du travail et au stress généré par les multiples tâches à assumer ; d'autre part et parfois en même temps, ils évoquent une forte motivation : les termes tels que « passion, riche, bonheur // envie, captivant, intéressant » donnent alors un aperçu de ce qui se joue dans la découverte du métier.

De nombreux fonctionnaires-stagiaires soulignent des préoccupations en lien avec la gestion de la classe « autorité, sanction, règle » et font le constat de grandes disparités quant au niveau scolaire des élèves. Cette diversité perturbe les enseignants débutants : ils reviennent sur les écarts parfois considérables entre prescriptions institutionnelles (soutenues par les normes de la formation encore présentes) et réalité des classes. La préparation des cours reste une priorité car ce travail de conception a été activé et régulé dans la formation initiale. Par ailleurs, il répond, pour partie, au souci de faire réussir tous les élèves en se donnant le temps de l'anticipation.

La découverte du milieu enseignant comporte d'autres surprises. 67% des enquêtés se dit associé à un travail en équipe : préparation de séances (30%), développement de collaborations interdisciplinaires (30%), choix des séquences didactiques (28%), amélioration du suivi des élèves (25%), construction de devoirs communs (23%). Pour les 33% de néo-enseignants restant, cette absence de dynamique les contraint à décider seuls de stratégies à mettre en œuvre, à opérer des choix parfois décalés avec les implicites du groupe professionnel, ce qui leur fait courir le risque de l'isolement. De plus, la relation aux différents acteurs se révèle contrastée : les énoncés des questions ouvertes pointent des phénomènes de totale ignorance, voire de mépris de la part de quelques enseignants, mais aussi de multiples formes de soutien (préparations de séquences, repères pour l'action, échanges informels sur le métier). Les parents deviennent des interlocuteurs face auxquels il faut se positionner, voire défendre des choix didactiques ou pédagogiques. L'équipe de direction prend aussi une place non négligeable dans la sphère professionnelle et peut constituer un réel point d'appui. On repère les enjeux de la reconnaissance au travail : reconnaissance des compétences, des efforts pour se professionnaliser, des résultats auprès des élèves, mais aussi reconnaissance de la personne, entre balbutiements dans le métier et potentialités à développer.

Enfin, dans une approche élargie de leur mission, les néo-enseignants découvrent la lourdeur des démarches administratives, doublée d'une difficulté à intégrer le vocabulaire spécifique de l'Éducation Nationale. Les contours du monde scolaire restent donc relativement flous. Ils sont traversés par des logiques multiples et diffuses : si celles-ci sont intégrées par les plus anciens, elles restent parfois obscures ou peu explicites pour les néo-professionnels qui tentent de comprendre les raisons de telle ou telle décision, position ou impasse. Dans le meilleur des cas, le tuteur va aider ce processus d'acculturation au sein de l'établissement.

3.2.2. L'accompagnement des tuteurs : une délicate mise en synergie

Pour les fonctionnaires-stagiaires, la professionnalisation s'inscrit dans la continuité des quelques stages réalisés durant le master, le plus souvent en pratique accompagnée, c'est-à-dire devant l'enseignant de la classe qui garde la responsabilité du groupe et des enseignements. La réussite des épreuves théoriques des concours et

l'obtention du master amènent l'année suivante une entrée dans le métier en immersion complète. Un tuteur, enseignant expérimenté aux compétences professionnelles « attestées » par l'inspecteur, est nommé pour les accompagner sur le terrain dans leur dynamique de professionnalisation. 80% des stagiaires bénéficient donc de l'appui d'un tuteur, enseignant dans le même établissement. En 2013, plus de 90% des stagiaires sont satisfaits des modalités et des contenus travaillés dans les temps de régulation. Dans les énoncés des questions ouvertes, une majorité évoque le travail réalisé avec le tuteur en amont de la rentrée (pendant les vacances d'été) pour démarrer les cours avec moins de stress et concevoir la première séquence de façon concertée. Par la suite, les échanges portent principalement sur des « questions d'ordre didactique : construction des séances et des séquences, choix des évaluations, etc. » (78%), sur des « questions pédagogiques : organisation de la classe, régulation des élèves difficiles, distribution de la parole, etc. » (71%) et enfin sur des aspects « liés davantage à la dynamique d'établissement : organisation de conseils de classe, construction du projet pédagogique, etc. » (23%). Au niveau de la fréquence des interactions, 40% rencontrent le tuteur une fois par semaine, 18% une fois par quinzaine et 9% une fois par mois. 29% disent le rencontrer seulement lorsqu'ils en expriment le besoin. Certains enquêtés estiment difficile de juger de la qualité de la formation et de la pertinence du tutorat car, comme le souligne un stagiaire : « Soyons honnêtes, quand on débute, on ignore ce dont on a besoin ».

D'autres (10%) expriment des insatisfactions quant à cet accompagnement et en pointent les limites. Si certains stagiaires sont déçus par le type de relation construite avec le tuteur (normative, peu étayée, trop distante, etc.), d'autres (25%) se disent perturbés par un accompagnement réalisé à plusieurs tuteurs. Les regards croisés sur la pratique professionnelle et les retours lors des analyses sont davantage perçus comme une diversité déroutante que comme la possibilité de s'enrichir des différents points de vue. Le tuteur est donc plutôt considéré comme une référence, un point d'appui nécessaire, à condition de co-construire des modalités de travail qui soutiennent le néo-enseignant, sans l'enfermer dans des normes professionnelles trop éloignées de ses propres conceptions du métier.

3.2.3. Rapport à la formation : entre ressources et contraintes

En 2013, la formation initiale suivie durant le master est jugée bonne ou excellente par 51% des fonctionnaires stagiaires, contre 48% qui se disent assez mécontents. Plus précisément, 68% des enquêtés ont apprécié les contenus disciplinaires dispensés à l'université et 48% les dispositifs proposés à l'IUFM (type analyse de pratiques) permettant d'approfondir les questions d'ordre professionnel. Les réponses sont beaucoup plus contrastées sur la formation continue proposée durant l'année. Certains contenus ou dispositifs sont jugés utiles : didactique (68%), pédagogie (59%) et analyse de pratiques (48%). Les critiques sont adressées aux discours trop éloignés des réalités du terrain et de ce qui affecte les stagiaires. Le positionnement des inspecteurs ou des formateurs renforce la question des normes et met en avant des pratiques d'excellence qui déstabilisent les débutants.

Pour autant, ils établissent un rapport étroit aux programmes, considérés comme des ressources pour l'action, mais aussi comme un cadre relativement rigide. Certains stagiaires disent respecter scrupuleusement les textes par crainte d'être sanctionnés au moment de la validation. Des ajustements sont pointés ici ou là mais les transgressions semblent assez rares : lorsqu'elles existent, elles sont assumées. Ce travail de distanciation avec les normes institutionnelles est plus fréquent bien entendu chez les fonctionnaires-stagiaires qui ont déjà une expérience d'enseignement et se sentent plus assurés, y compris en voyant la diversité des interprétations au sein des collectifs d'enseignants en poste.

Une crainte de l'inspection émerge des discours : elle est associée le plus souvent à la lourdeur des programmes, au manque de recul sur l'action et à une crise de temps permanente qui éloigne les fonctionnaires-stagiaires du travail tel qu'ils l'idéalisent.

3.2.4. Construction de la professionnalité : entre idéaux professionnels et réalité du métier

Les résultats de l'enquête⁸ mettent en lumière nombre d'idéaux professionnels qui organisent le rapport au métier : « susciter le désir d'apprendre » (52%), « veiller à la progression des élèves » (39%) et « maîtriser et transmettre des savoirs disciplinaires » (30%) dessinent une professionnalité désirée, traversée par les normes de la formation mais aussi par un réel souci des élèves et de leur réussite. Les qualités jugées essentielles viennent confirmer cet idéal : l'enseignant rêvé doit être « juste » (58%), « disponible » (47%), « stimulant » (44%),

⁸ Trois questions à choix multiple ordonné (QCMO) ont été mobilisées pour cette analyse : la première portait sur les compétences jugées essentielles pour un enseignant ; la seconde sur les qualités attendues d'un professionnel de l'enseignement. Enfin, la troisième invitait les enquêtés à mentionner les progrès réalisés, selon eux, depuis le début de l'année.

« rigoureux » (43%) et « responsable » (41%) ; cette image du soi-enseignant se heurte à la réalité des situations, aux nécessaires ajustements, aux difficultés, aux renoncements parfois. Construire une professionnalité à la hauteur de ce que les stagiaires imaginent, nécessite de se projeter dans l'avenir, une fois que seront pris de nouveaux repères.

Dans cette perspective, 97% des enseignants interrogés estiment avoir progressé. Les avancées portent principalement sur : « la construction des séquences et séances » (43%), « l'adaptation des contenus aux élèves » (37%) et « la gestion du groupe classe » (33%). Les énoncés d'une question ouverte portant sur le sentiment de réussite font état de moments intimement liés au plaisir, à l'intérêt, à l'implication des élèves dans les situations proposées. La participation de ces derniers semble constituer le creuset d'une légitimité et d'une reconnaissance professionnelle encore balbutiante ou à confirmer. De ce point de vue, les retours explicites ou implicites des élèves, leur engagement dans le processus d'apprentissage donne aux débutants l'occasion de se projeter dans l'avenir et de faire le point sur les acquisitions en cours pour eux-mêmes, en apprentissage d'un métier multidimensionnel qui, à la fois, les éprouve et les fait grandir.

Des moments difficiles vécus durant l'année sont aussi évoqués ; ils portent le plus souvent sur des malentendus ou des conflits entre les élèves, ou entre les élèves et l'enseignant. Une préoccupation récurrente traverse les discours : ces nouveaux enseignants, confrontés à l'hétérogénéité, expriment le désir de faire progresser (tous) leurs élèves mais se trouvent contraints à des ajustements, à des choix qui ne les satisfont pas. L'image de l'enseignant idéal se trouve chahutée. C'est en partie pour cette raison que l'engagement des élèves dans le travail demandé, même s'il est irrégulier, apporte à ces néo-enseignants un réel sentiment de légitimité professionnelle.

4. Discussion

4.1. Des savoirs orchestrés différemment en fonction du temps et des contextes

L'étude conduite en fin de cursus universitaire puis durant l'année d'insertion professionnelle confirme la construction de compétences qui mobilisent schèmes de perception, de pensée et d'action, intuitions, valeurs, représentations, savoirs, etc. (Perrenoud, 1994). Les évoquer avant d'être pleinement enseignant, sur la base d'expériences de stages relativement brèves et encadrées, suppose des ponts entre formation pratique et théorique, des anticipations sur d'éventuels problèmes, la mobilisation d'images idéales du métier et la probabilité de réussite que chacun se donne sur tel ou tel registre. Au moment de l'insertion professionnelle, si des savoirs pluriels (institutionnels, didactiques, pédagogiques, organisationnels, relationnels, éthiques) sont mobilisés dans l'expérience pratique, ils sont réinterrogés à partir des interactions en classe et plus largement au sein des équipes éducatives. Les néo-enseignants activent alors des ressources matérielles, relationnelles, psycho-affectives, des stratégies d'ajustement pour assurer au mieux leur mission et réorganiser éventuellement les priorités, en fonction du contexte institutionnel et humain dans lequel ils sont à présent inscrits à plein temps.

4.2. De la distance théorie-pratique : universitarisation vs professionnalisation ?

Durant la formation à l'université, trois logiques sont à prendre en compte à la fois par les enseignants et par les étudiants : logique de qualification (préparation au concours de recrutement de l'Education Nationale), logique de (pré)professionnalisation organisée essentiellement autour de stages de pratique accompagnée, et logique scientifique qui sous-tend les enseignements du master et étaye le travail du mémoire. Si au niveau des textes-cadre, ces logiques sont pensées de façon articulée, dans les faits, elles n'obéissent pas aux mêmes enjeux de formation et conduisent à des stratégies diverses tant du côté des enseignants de l'université que du côté des étudiants (Perez-Roux, 2012b). En conséquence, au terme de leur parcours universitaire, les futurs enseignants revisitent les apports de la formation sur des aspects didactiques disciplinaires ou transversaux (évaluation, prise en compte des différences, etc.) mais aussi sur le développement d'une approche réflexive du métier. Lorsqu'ils se retrouvent en situation d'enseignement en pleine responsabilité, les savoirs à construire ou mobilisés renvoient davantage au pôle pédagogique et relationnel, intègrent bricolages et apprentissages de tours de main, dans un univers vécu le plus souvent dans l'urgence, l'inconfort et le doute vis-à-vis des choix à opérer. Le tuteur, professionnel expérimenté, devient alors la personne ressource privilégiée, de même que le collectif enseignant qui donne au débutant les contours de l'acceptable dans le travail, les normes explicites ou implicites que le groupe professionnel mobilise (Clot, 1999). Cette période d'acculturation et de construction identitaire met à distance les savoirs acquis à l'université, au moins pour un temps (Altet, Etienne, Desjardins, Paquay &

Perrenoud, 2013). L'essentiel se déplace, de même que la posture enseignante se précise. Assumer sa place dans la classe et dans l'établissement, savoir jouer la partition qui est attendue par les différents acteurs du monde scolaire (employeur via l'inspecteur de l'éducation nationale, équipe de direction, élèves, collègues, parents), trouver le sens de l'action dans un métier complexe et exigeant, semble alors organiser le regard porté par les néo-enseignants sur la formation initiale et continue qui leur est proposée.

En ce sens, comme le développent Portelance, Martineau & Mukamurera (2014) les modalités de soutien à l'enseignement lors de l'entrée dans le métier et les conditions permettant à la fois développement et persévérance des professionnels, restent un enjeu de taille pour la formation continue des enseignants.

Conclusion

Depuis 2010, la professionnalisation des enseignants est entrée dans un processus d'universitarisation qui est venu bousculer les modèles mis en place depuis 1991, date de création des IUFM en France. Au-delà de l'élévation du niveau de recrutement, ce changement avait pour but objectif d'ouvrir les étudiants de master à la recherche en éducation, de préparer au(x) concours de recrutement et de mettre en perspective une (pré)-professionnalisation sur trois années intégrant l'année post concours. L'étude présentée montre la manière dont les étudiants au terme du master positionnent les différents registres de savoirs et rendent compte, de façon indirecte, des contenus de formation qui leur semblent les plus probants pour tenir leur rôle d'enseignant l'année suivante et développer les compétences attendues par l'institution. Lors du passage à plein temps et en totale responsabilité dans le monde enseignant, la complexité du métier apparaît, avec ses tensions, ses dilemmes, ses zones d'ombre. Les néo-enseignants, porteurs d'idéaux professionnels doivent composer avec la réalité des élèves, les positions des collègues ou de l'administration. Le rapport aux élèves organise l'action et donne aux enseignants un sentiment d'utilité plus ou moins fort, ouvrant sur une forme de reconnaissance. Il met à distance un certain nombre de savoirs construits en formation initiale.

Les résultats de cette enquête, réalisée en juin 2012 puis février 2013, rendent compte de dispositifs de professionnalisation aujourd'hui remaniés. Dans le cadre de la création des Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education, en septembre 2013, la formation des enseignants s'inscrit désormais dans une logique consécutive. Si la première année du master est essentiellement orientée vers la préparation du concours, la pré-professionnalisation reste présente et les contenus proposés dans les différents enseignements mettent en perspective le futur mémoire. La deuxième année, professionnalisante (comme l'était la deuxième année en IUFM entre 1991 et 2010) est envisagée en alternance : mi-temps d'exercice dans un établissement scolaire avec l'accompagnement d'un formateur sur le terrain (tuteur) et mi-temps à l'université pour travailler, dans une visée d'alternance intégrative, contenus et savoirs finalisés par le mémoire de master ; celui-ci, adossé aux savoirs de la recherche, privilégie une réflexion « scientifique » à partir de questions posées par l'activité enseignante. Cette nouvelle orientation des dispositifs de formation permettra-t-elle de mobiliser autrement savoirs théoriques et savoirs pratiques ou l'écart ressenti dans notre étude reste-t-il irréductible car inhérent aux problématiques liées à l'entrée dans le métier et au double processus de conformisation/autonomisation des néo-professionnels ?

Remerciements

Pour mener à bien cette étude, l'auteure a participé à deux programmes de recherches. Elle tient à remercier M. Bailleul (université de Caen-Basse Normandie), responsable scientifique d'une étude (2012-2013) intitulée « *La formation initiale des enseignants à l'épreuve de la masterisation* », ainsi que T. Piot (université de Caen-Basse Normandie) & D. Adé (université de Rouen), responsables scientifiques du projet de recherche fédératif - GRRCNS-2012. (2012-2014) *Universitarisation et professionnalisation : enjeux et tensions dans les métiers de l'interaction humaine*.

Bibliographie et références dans le texte

Altet, M., Etienne, R., Desjardins, J., Paquay, L. & Perrenoud, P. (2013, sdr.) *Former des enseignants réflexifs: obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck.

Bancel, D. (1989). Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres. Rapport remis le 10 octobre 1989 à L. Jospin, Ministre d'Etat, Ministre de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports. <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/894185300.pdf>

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

Charlier, E. (1996). Former des enseignants professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique. In L. Paquay., M. Altet., E. Charlier & P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels*, (pp. 97-117), Bruxelles : De Boeck.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

Courtois, B., Mathey-Pierre, C., Portelli, P. & Wittorski, R. (1996). Transformation de la formation et recomposition identitaire en entreprise. In J-M. Barbier, F. Berton & J-J. Boru (sdr.), *Situations de travail et formation* (pp. 165-201). Paris : l'Harmattan.

- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : PUF.
- Maubant, P., Clenet, J & Poisson, D. (2011, sdr.). *Débats sur la professionnalisation des enseignants: les apports de la formation des adultes* (pp. 211-246). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. & Perrenoud, P. (2012, sdr, 4^eéd.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.(1^{re} édition 1996)
- Paquay, L. & Wagner, MC. (1996). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. In : L Paquay, M Altet, E Charlier et P Perrenoud. *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 154-179). Bruxelles : De Boeck.
- Perez-Roux, T. (2008). Professionnalisation et construction identitaire durant la formation initiale : le cas des enseignants stagiaires du second degré. In R. Wittorski et S. Briquet-Duhazé (coord). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* (pp. 49-80). Paris : L'Harmattan.
- Perez-Roux, T. (2011). La formation initiale des enseignants, les dynamiques identitaires et la construction des savoirs professionnels. In P. Maubant., J. Clénet & D. Poisson (sdr.) *Débats sur la professionnalisation des enseignants : les apports de la formation des adultes* (pp. 211-246). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Perez-Roux, T. (2012a, sdr.). *La professionnalité enseignante : modalités de construction en formation*. Rennes : PUR.
- Perez-Roux, T. (2012b). Des formateurs d'enseignants à l'épreuve d'une réforme : crise(s) et reconfigurations potentielles. *Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*, 45 (3), 39-63.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Portelance, L., Martineau, S., Mukamurera, J. & (2014, sdr.). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment ?* Québec : PUQ.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.