



HAL
open science

Insertion professionnelle des enseignants et construction identitaire à l'épreuve du métier.

Thérèse Perez-Roux

► **To cite this version:**

Thérèse Perez-Roux. Insertion professionnelle des enseignants et construction identitaire à l'épreuve du métier. . Revue des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin, 2016, De la formation à la professionn enseignante, 21, pp.95-115. hal-01716249

HAL Id: hal-01716249

<https://hal.science/hal-01716249>

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.



De la formation à la profession enseignante :

trajectoires d'insertion, construction identitaire et
développement des compétences professionnelles



Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© CAHR

ISSN 1660-9603

Conception graphique : J.-B. Barras, Villars-sur-Glâne
Mise en page : M.-O. Schatz, Colombier



**Thème : De la formation à la profession enseignante :
trajectoires d'insertion, construction identitaire
et développement des compétences
professionnelles**

Numéro coordonné par
Jeanne Rey & Marie Anne Broyon

TABLE DES MATIERES

*De la formation à la profession enseignante : trajectoires d'insertion,
construction identitaire et développement des compétences professionnelles*
Marie Anne Broyon et Jeanne Rey 7

**AXE 1. CONDITIONS, TRAJECTOIRES ET PROFILS D'INSERTION
DES ENSEIGNANTS DIPLÔMÉS**

*Trois ans pour s'insérer - Modes d'insertion et qualité des emplois
dans l'enseignement primaire vaudois.*
Crispin Girinshuti et Philippe Losego 17

*L'insertion professionnelle des enseignants issus de la migration
en Suisse romande : une insertion comme les autres ?*
Marie Anne Broyon 39

*Au-delà de l'école (publique) ? Trajectoires d'insertion professionnelle
alternatives empruntées par des enseignants diplômés*
Jeanne Rey 59

*Regard transversal sur la migration, la qualité des emplois et les trajectoires
alternatives dans l'insertion professionnelle en enseignement en Suisse*
Jimmy Bourque 85

**AXE 2. PROFESSIONNALISATION ET CONSTRUCTION DES IDENTITÉS
PROFESSIONNELLES**

*Insertion professionnelle des enseignants et construction identitaire
à l'épreuve du métier*
Thérèse Perez-Roux 95



<i>Portraits d'enseignants en insertion : les chemins de l'individuation</i> Nilima Changkakoti	117
<i>La quête du soi professionnel d'un enseignant en insertion professionnelle : entre le dire et le faire pour devenir</i> Santiago Mosquera Roa, Kristine Balslev, Anne Perréard Vité et Dominika Dobrowolska	137
<i>Pensée autobiographique et (trans)formation narrative du soi professionnel Contribution à l'innovation des dispositifs d'accompagnement à l'insertion des enseignants</i> Katja Vanini De Carlo	157
<i>Regard transversal sur la construction de l'identité professionnelle</i> Vania Widmer	175
 AXE 3. DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES	
<i>Développement professionnel des enseignants débutants – comparaison entre les exigences perçues par les enseignants débutants et celles perçues par les enseignants stagiaires et expérimentés</i> Manuela Keller-Schneider	183
<i>Groupes d'analyse de pratique avec des enseignants débutants : quel rôle pour les enseignants formateurs qui les accompagnent ?</i> Jacqueline Gremaud et Isabelle Monnard	209
<i>Accueillir un élève ayant des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire dès l'insertion professionnelle : modalités et impacts de l'apprentissage en situation</i> Isabelle Noel	231
<i>Regard transversal sur le développement des compétences en situation d'insertion professionnelle</i> François Gremion	249
 VARIA	
<i>Influence de l'autoévaluation et de l'accompagnement sur la réflexivité des futurs enseignants</i> Christophe Gremion	259
<i>Comment les motivations et le sentiment de responsabilité des enseignants expliquent-ils les pratiques de gestion de classe ? Une étude dans le contexte de la formation professionnelle suisse</i> Céline Girardet et Jean-Louis Berger	287



Insertion professionnelle des enseignants et construction identitaire à l'épreuve du métier

Thérèse PEREZ-ROUX¹ (Université Paul Valéry, Montpellier 3, France)

La contribution s'intéresse aux processus de construction identitaire et aux dynamiques d'insertion professionnelle des enseignants de l'enseignement secondaire qui entrent dans le métier. L'étude présentée s'appuie sur un questionnaire mis en ligne en 2013 (n=160), complété par 12 entretiens semi-directifs conduits avec des néo-enseignants. Les résultats mettent en lumière une phase d'insertion complexe et contrastée, dans laquelle il est nécessaire de trouver des ressources plurielles pour s'adapter à la réalité du travail. Ils permettent de revenir sur l'épreuve du métier et sur les enjeux identitaires repérables dans ce temps de transition professionnelle.

Mots clés : Insertion, identité professionnelle, expérience, épreuve, professionnalisation, transition, enseignants débutants

Introduction

La contribution interroge la professionnalisation des enseignants du secondaire en France depuis la mise en place, en 2010, de la réforme de la *masterisation* (décret du 28.7.2009). Elle s'intéresse aux processus de construction identitaire et aux dynamiques d'insertion professionnelle des néo-enseignants du secondaire entrant dans le métier aujourd'hui. Après avoir donné le cadre conceptuel de l'étude, nous expliciterons la méthodologie plurielle utilisée. Les résultats seront ensuite présentés autour de trois points : les représentations initiales des enseignants débutants confrontées à la réalité du travail ; l'insertion professionnelle et le poids du relationnel ; les éléments participant à la construction professionnelle. La discussion sera l'occasion de revenir sur l'épreuve du métier, sur les enjeux identitaires et sur les perspectives de formation.

Contexte de professionnalisation des enseignants

En France, jusqu'à la rentrée 2010, la formation initiale des enseignants s'est organisée de façon consécutive. La première année, post licence², préparait au concours de recrutement. La seconde année, avait une visée professionnalisante, fondée sur une alternance « intégrative » de savoirs

1. Contact : therese.perez-roux@univ-montp3.fr

2. Il s'agit de licences disciplinaires dans lesquelles la priorité est donnée aux savoirs académiques, avec une faible orientation vers la pré-professionnalisation.



pluriels (didactiques, pédagogiques, institutionnels, éthiques) fortement arrimés à l'activité professionnelle. En cohérence avec le modèle du « praticien réflexif » (Schön, 1994), la formation proposait un certain nombre de dispositifs visant l'articulation de savoirs pour et à enseigner en privilégiant une réflexion sur et pour l'action.

Depuis la réforme de la formation des enseignants mise en œuvre en 2010, les étudiants doivent obtenir un master. Pendant les trois premières années de la réforme durant lesquelles s'est déroulée notre enquête (Perez-Roux et Lanéelle, 2013)³, 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 durant la formation initiale 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 dans le secondaire, sous le nouveau statut de fonctionnaires stagiaires, en restant le plus souvent dans leur région d'origine⁴. A proximité de leur centre de formation, ils dépendent institutionnellement du Rectorat ou de l'Inspection d'Académie. Au moment de l'enquête, les fonctionnaires-stagiaires entrent, ainsi, dans une troisième année de professionnalisation : enseignants en responsabilité sur un temps quasiment complet, accompagnés par un (ou deux) tuteur(s) 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.

Repères théoriques

L'insertion professionnelle des enseignants : une articulation acteur(s)-contexte

Depuis une vingtaine d'années, de nombreux 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 autres, à la remise en cause des idéaux professionnels. Les auteurs repèrent ainsi des tensions entre l'image préconstruite et la réalité du métier, entre les objectifs que se fixe le néo-professionnel et le degré de réceptivité des élèves, entre les logiques parfois contradictoires des différents acteurs du monde scolaire.

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

4. Depuis la rentrée 2013, le dispositif a changé. C'est désormais durant leur deuxième année de Master que les étudiants sont affectés comme stagiaires en responsabilité, à mi-temps, dans un établissement scolaire.



Par ailleurs, les enseignants, quelle que soit leur ancienneté, doivent assumer des missions diverses (accueillir, instruire, socialiser, orienter, etc.) qui les soumettent à de multiples tensions (Durand, 1996). Apprendre à les gérer suppose d'investir plusieurs rôles dans le champ éducatif. À ce titre, Tardif et Lessard (1999) n'hésitent pas à comparer l'enseignant à un « caméléon professionnel ». 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, cette prise en compte de la multidimensionnalité du métier enseignant se révèle délicate. La majorité des néo-enseignants découvre ainsi, durant les premiers mois de la carrière, une réalité du métier pour le moins inattendue, voire déroutante.

Enfin, il s'agit de s'inscrire et de trouver une place dans l'environnement professionnel. En effet, la socialisation professionnelle suppose que l'enseignant se construise en tant que membre « engagé » dans la communauté enseignante (Dubar, 1991 ; Mead, 1933) : identifications à autrui, rôles à jouer, découverte des 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. En ce sens, les contextes de professionnalisation vont jouer un rôle majeur dans le processus d'insertion.

De nombreux travaux à orientation sociologique ont traité de l'insertion professionnelle des enseignants (Guibert, Lazuech et Rimbert, 2008 ; Hétu, Lavoie et Baillauques, 1999 ; Perez-Roux, 2009 ; Rayou et van Zanten, 2004 ; Wentzel, Akkari, Coen et Changkakoti, 2011). Périer (2014) rend compte de tensions fortes lors de l'entrée dans le métier : baisse de la légitimité des savoirs de l'enseignant et affaiblissement du soutien institutionnel, confrontation avec les élèves et les autres acteurs du monde scolaire, incertitude du régime pédagogique et imprévisibilité des situations, nécessité d'un engagement personnel soutenu.

D'autres chercheurs se sont intéressés au moment de la mise en place, en France, de la réforme de la masterisation (Lanéelle et Perez-Roux, 2014 ; Perez-Roux, 2012) pour saisir les incidences de ces évolutions sur l'insertion des enseignants. Dès 2005, nous avons commencé à suivre les enseignants du secondaire au moment de leur insertion professionnelle pour étudier les processus en jeu dans le continuum formation-emploi. Documenter ce travail dans des temporalités longues a permis de mettre à l'épreuve l'articulation entre dimensions personnelles (potentialités, qualités, compétences) des néo-enseignants et contextes d'insertion (organisationnel et humain) plus ou moins favorables à l'entrée dans le métier. Les tensions repérées par les recherches pré-citées et conduites à l'échelle des pays francophones lors de cette phase de transition (Balleux et Perez-Roux, 2013) participent de la construction identitaire des néo-enseignants, en



prise avec un métier dont ils découvrent l'extrême complexité. En effet, ce temps d'insertion nécessite la construction de repères didactiques, pédagogiques, relationnels, etc. Les débutants, déstabilisés par ce passage en pleine responsabilité dans le monde scolaire, ont encore du mal à se définir comme professionnels, à prendre en compte un ensemble d'éléments relevant de la culture enseignante et à trouver la juste distance avec les prescriptions institutionnelles et les normes de la formation.

L'entrée dans le métier : une (re)construction identitaire en contexte

Au carrefour d'une sociologie compréhensive et d'une approche psychosociologique, nous envisageons l'identité professionnelle des enseignants comme un processus complexe et dynamique situé à l'articulation de trois dimensions (biographique, relationnelle et intégrative) plus ou moins en tension (Perez-Roux, 2011) et dans lesquelles la reconnaissance constitue un élément essentiel.

La dimension biographique suppose pour l'individu d'être reconnu pour ce qu'il est, mais aussi pour ce qu'il a vécu/construit antérieurement et pour ce dans quoi il se projette. À l'échelle du parcours, le moment crucial de « l'entrée dans le métier » implique des changements auxquels l'enseignant est tenu de s'adapter. Comment préserve-t-il le sentiment de rester le même tout en se transformant pour faire face à la complexité du métier ou pour s'adapter à de nouveaux contextes ? Comment négocie-t-il l'expérience passée (étudiant ou ancien professionnel) et présente (enseignant) ? Comment se projette-t-il dans l'avenir professionnel ? Quelles relations repère-t-il entre ce qui a été construit et validé en formation et la prise de conscience des (im)possibles à venir ?

Par ailleurs, la dimension relationnelle met en évidence que la reconnaissance de soi et l'estime de soi s'élaborent au miroir de ce que renvoie autrui et aux formes d'adéquation qui en résultent en termes d'images identitaires. Comment l'enseignant prend-il en compte l'ensemble des regards croisés sur sa pratique ? Quels rapports aux autres enseignants (usages, normes implicites, résistances, etc.) ? Comment s'insère-t-il progressivement dans le groupe professionnel et trouve-t-il des points d'appui ? Dans quelle mesure cela peut-il l'aider à se définir lui-même comme professionnel ?

Enfin, la dimension intégrative nécessite pour le sujet la reconnaissance d'une diversité de registres qui sont activés dans l'expérience professionnelle et peuvent devenir des appuis pour répondre avec plus ou moins de pertinence aux situations rencontrées. Comment est revisitée la diversité des expériences, les multiples ressources mobilisées dans une relation au travail singulière ? Comment le néo-enseignant peut-il revendiquer une forme de cohérence de l'action, et choisir des modes d'implication professionnels et/ou personnels qui l'aident à faire face à la réalité professionnelle ?

De ce point de vue, les contextes institutionnels et humains offerts aux « entrants » leur permettent-ils (ou pas) de s'insérer, de construire une professionnalité adaptée, reconnue par les autres et acceptable pour eux-



mêmes ? Enfin, dans quelle mesure l'expérience des débuts dans le métier constitue-t-elle une épreuve plus ou moins radicale à surmonter pour permettre un réel développement professionnel ?

L'expérience du métier : une épreuve multidimensionnelle

Si la notion d'expérience renvoie en partie au contrôle ajusté des situations de travail (stratégies, routines, résolutions de problèmes typiques, savoir-faire et savoir y faire), elle concerne aussi l'intensité et la signification d'une situation vécue par un acteur, de façon positive ou négative. Dans ce cas l'expérience ne s'inscrit pas dans un processus fondé sur la répétition des situations mais elle est décisive dans le sens où elle affecte en profondeur le rapport au travail. Il s'agit en quelque sorte d'une « *expérience identitaire qui n'est pas de l'ordre du savoir théorique ou pratique mais du vécu et où se mêlent intimement des aspects personnels et professionnels : sentiment de maîtrise, découverte de soi dans le travail, etc.* » (Tardif et Lessard, 1999, p. 40). Elle renvoie au vécu de l'activité qui à la fois transforme le sujet et modifie son rapport au monde. Au moment de l'entrée dans le métier, cette expérience est soumise à un système de tensions. Elle peut être interrogée à partir de la notion d'épreuve que Boltanski et Chiapello (1999) définissent comme : « *une épreuve de force c'est-à-dire l'événement au cours duquel des êtres, en se mesurant, révèlent ce dont ils sont capables et même, plus profondément, ce dont ils sont faits* » (p. 74). L'épreuve prend donc au sérieux la dynamique ouverte de l'expérience, ce qui génère inévitablement de l'incertitude. Dans une perspective intégrant la singularité des situations, Martuccelli (2006) définit les épreuves comme des défis plus ou moins partagés, inscrits dans une histoire culturelle (du métier par exemple) et construits au plan social, que les individus sont contraints d'affronter avec leurs propres ressources. Bien que ces défis soient vécus de manière intime, subjective, existentielle, ils renvoient à une dimension sociale. Cela suppose de traduire de manière intelligible l'expérience des acteurs et de rendre compte de leurs vécus singuliers, qui viennent enrichir des rapports de sens partagés. C'est ce que nous tenterons de faire dans la discussion.

Pour nous, ces épreuves sont constituées d'un faisceau d'éléments enchevêtrés que nous choisissons de prendre au sérieux. Elles sont aussi l'occasion de mobiliser des ressources plurielles, entendues comme :

les possibilités d'action d'un individu ou d'un collectif, les moyens intellectuels et matériels, les produits dont il dispose ou dont il peut disposer ; elles intègrent les astuces, les qualités de débrouillardise, les petits arrangements avec soi-même et avec autrui, les repères pris ou construits dans l'environnement et qui vont orienter l'action (Perez-Roux et Lanéelle, 2015, p. 21).

Pour tenter de comprendre ce phénomène complexe, [nous utilisons une] démarche méthodologique « combinée » [dans laquelle] les néo-enseignants sont invités à remobiliser leur expérience.



Aspects méthodologiques

L'étude présentée s'appuie à la fois sur un questionnaire (n=160), et sur 12 entretiens semi-directifs conduits avec des néo-enseignants du secondaire dans différentes disciplines (Mathématiques, Français, Education physique, Sciences économiques et sociales). Au moment de l'étude, les néo-enseignants ont un statut de fonctionnaires-stagiaires.

L'enquête en ligne a été réalisée sur Sphinx entre février et avril 2013. Les 334 stagiaires de l'académie de Nantes ont été invités à y répondre. Une relance a été opérée par leurs formateurs. Le taux de réponses est donc de 40%. Ce 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), les relations professionnelles avec les collègues et le travail en équipe.

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). Une autre QCMO portait sur les types de difficultés encore présentes (9 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 et à un moment difficile, éléments jugés essentiels dans le métier après quelques mois d'enseignement en responsabilité.

Les répondants au questionnaire présentent les caractéristiques suivantes : en termes d'établissements d'affectation, 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 artistiques⁶. Au-delà des traitements statistiques opérés, les questions ouvertes du questionnaire ont été soumises à une analyse thématique croisée entre deux chercheurs.

De façon complémentaire, douze entretiens compréhensifs semi-directifs ont été conduits avec des stagiaires : 4 en Education physique et sportive (EPS), 3 en Sciences économiques et sociales (SES), 3 en Français, 2 en Mathématiques. Ces derniers ont accepté de consacrer du temps à des

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

6. Le taux de réponse est plus élevé pour les disciplines où les deux chercheurs ont assuré antérieurement des formations. Les formateurs de ces groupes ont effectué des relances en direction des FS pour qu'ils renseignent le questionnaire en ligne.



interviews, dans une année très chargée, où leur lieu d'affectation pouvait être très éloigné du centre de formation. Ils sont tous relativement jeunes (moins de 30 ans), ce qui correspond à 89% des 160 répondants à l'enquête. Les 12 entretiens ont été intégralement retranscrits. Ils ont ensuite fait l'objet d'une analyse thématique verticale et horizontale (Perez-Roux et Lanéelle, 2015). Ils sont utilisés pour approfondir certains aspects relevés dans les réponses au questionnaire.

Résultats

Il s'agit ici de rendre compte des résultats de l'étude à partir de trois entrées : les écarts entre représentations initiales du métier et réalité des pratiques ; les processus d'insertion professionnelle mobilisant une forte dimension relationnelle ; les éléments qui semblent participer d'une construction professionnelle. Ces résultats seront réinterrogés dans la partie « discussion » (point 5).

Représentations de la profession enseignante et confrontation à la réalité du travail

Des idéaux professionnels requestionnés

Les résultats de l'enquête par questionnaire mettent en lumière nombre d'idéaux professionnels (trois réponses possibles) qui organisent le rapport au métier : « susciter le désir d'apprendre » (52%), « veiller à la progression des élèves » (39%), « maîtriser et transmettre des savoirs disciplinaires » (30%), « savoir être à l'écoute des élèves » (28%) et « permettre d'accéder à des valeurs et à une culture » (22%) dessinent une professionnalité désirée, traversée par les normes de la formation mais aussi par un réel souci des élèves et de leur réussite. D'autres items soutiennent cette orientation : « mobiliser des compétences pédagogiques » (19%), « accompagner l'élève dans son développement » (19%), « assurer l'ordre dans la classe » (15%), « veiller à différencier son enseignement » (12%).

Au terme de quelques mois dans le métier, certains aspects font l'objet de controverses : « s'adapter au contexte quitte à revoir les exigences » (14%) ou « maintenir les exigences en termes d'objectifs et de contenus » (9%). L'item « s'engager dans des projets collectifs » (8%) reste à l'arrière-plan, sans doute décalé avec les urgences des débuts dans le métier⁷. Une autre compétence, largement travaillée en formation, apparaît comme relativement importante aux yeux des débutants : « réfléchir sur ses pratiques et analyser leurs effets » (19%) pour améliorer son enseignement, permettre les progrès de tous et mieux assumer sa place-posture d'enseignant.

Les qualités jugées essentielles (trois réponses possibles) viennent confirmer les choix précédents : l'enseignant rêvé doit être « juste » (58%),

7. Deux items obtiennent un score très faible : « donner des repères à l'élève » (3%), et « réaliser les différentes tâches qui sont assignées par l'institution » (2%).



« disponible » (47%), « stimulant » (44%), « rigoureux » (43%) et « responsable » (41%)⁸; cette image du soi-enseignant idéal se heurte à la réalité des situations, aux nécessaires ajustements, aux difficultés, aux renoncements parfois.

Les premiers mois dans le métier révèlent en effet leur lot de surprises. À la question ouverte : « Quels ont été vos premiers questionnements ou étonnements ? », de nombreux répondants 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. L'hétérogénéité des attentes, des niveaux, des formes d'engagement dans le travail engendre des dilemmes : comment opérer des choix judicieux dans la conception et la mise en œuvre des contenus et des formes d'évaluation ? Cet aspect est renforcé par l'accueil dans la classe d'élèves en situation de handicap (37% des enquêtés disent en accueillir au moins un). Face aux types de handicap très variés, les néo-enseignants expriment une forme d'impuissance :

C'est un devoir et une nécessité de les accueillir dans la classe mais je suis démunie, car je n'ai pas les compétences pour suivre ces élèves (e27)⁹ // j'envisage cette perspective avec appréhension. C'est beaucoup de boulot supplémentaire (e102).

À ce titre, le manque de formation est largement mis en avant, comme le souligne cet-te enseignant-e : « il faudrait de réelles formations traitant de ce sujet pour que nous sachions comment travailler de façon la plus efficace possible avec ces élèves » (e44).

La découverte du milieu enseignant comporte d'autres surprises. 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).

Dans le même temps, 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.

8. Les scores des autres items sont relativement décalés : « exigeant » (24%), « compréhensif » (21%), « entreprenant » (12%) et « original » (4%).

9. Le code (e27) correspond à l'énoncé du 27ème enquêté ayant répondu à une question ouverte du questionnaire en ligne (n=160). Les énoncés choisis sont représentatifs de l'ensemble des réponses à la question ouverte.



Les premiers contours d'une expérience contrastée

Au terme de quelques mois, les néo-enseignants peuvent rendre compte d'une expérience relativement complexe. La question « Pouvez-vous donner trois mots-clés pour caractériser vos deux premiers mois dans le métier » a permis de répertorier puis classer 412 mots clés que nous avons regroupés autour de mots-racines¹⁰ issus du questionnaire ou autour de termes génériques choisis par le chercheur.

Tableau 1 : Caractéristiques de l'expérience d'enseignement à partir de mots-clés

Mots racines ou termes génériques	Nombre de citations	Autres mots associés	Nombre de citations	Total (n=412)
Fatigue	35	Débordé, épuisant, surcharge, urgence	37	72
Stress	33	Insomnie, anxiété, angoissant	11	44
Travail	27	Boulot	4	31
Découverte	26	Réalité, surprise, adaptation, débrouillardise, relations, organisation	51	77
Plaisir	31	Bonheur, enthousiasme, épanouissant, stimulant, intense, dynamique, motivation	69	100
Autour du positionnement dans le métier	Vécu comme problématique	Perte de repères, doute, solitude	36	36
	Vécu comme positif	Réassurance, confirmation, autonomie, implication, aisance, reconnaissance	32	32
Autour des aspects didactico- pédagogiques		Préparation, apprentissage, gestion classe, transmission, évaluation	20	20

Au regard de ce reclassement des énoncés, les aspects problématiques de l'entrée dans le métier semblent dominer : les mots-racine « *fatigue-stress-travail* » obtenant un score de 147, soit 35,6% des réponses. En même temps, d'autres mots font état d'un réel plaisir à faire ce métier (100 mots classés, soit 24,2% des réponses). 77 mots classés (soit 18,6% des réponses) renvoient à la découverte du métier et aux ajustements en contexte.

Par ailleurs deux tendances apparaissent au niveau du positionnement professionnel : 36 mots (soit 8,7% des réponses) rendent compte de difficultés ressenties en termes d'insertion ; 32 mots (soit 7,7% des réponses) mettent en avant un sentiment positif de construction professionnelle. Enfin, on repère que seulement 20 mots (soit 4,8% des réponses) renvoient directement à des aspects didactico-pédagogiques, plus faciles à aborder lors des entretiens complémentaires.

10. Par exemple, au mot-racine « fatigue » (ou fatiguant/fatigué) cité 35 fois, sont associés les mots suivants : débordé (12), épuisant (10), surcharge (9), urgence (6) qui intègrent eux-mêmes des mots ayant une proximité de sens et faisant l'objet d'une à trois citations.



Pourtant, le plus souvent, les trois mots proposés pour rendre compte des premiers mois dans le métier d'enseignant combinent des dimensions très contrastées telles que : «*épuisant – perdu –stimulant*» (e143) ou «*fatigant-intéressant-stressant*» (e153). D'autres, plus rares, font état d'un rapport au métier globalement positif : «*aisance-enthousiasme-organisation*» (e48) ou, au contraire, très problématique : «*stress-fatigue-isolement*» (e95).

Si ces mots permettent de construire un état des lieux provisoire de l'entrée dans le métier, ils nécessitent de croiser d'autres réponses pour mieux comprendre les processus d'insertion professionnelle, mobilisant chez les néo-enseignants une forte dimension relationnelle.

L'insertion professionnelle à l'épreuve de l'altérité

Des ressources pour l'action à partager

91% des enseignants interrogés disent consulter des sites internet régulièrement, avec une priorité disciplinaire. Les extraits ci-dessous sont représentatifs des usages déclarés par les enquêtés :

Veille documentaire pour préparer les séances pédagogiques, se tenir au courant de l'évolution des textes et dernières avancées technologiques, des dernières parutions et manifestations culturelles (e72) // Des fiches ressources, programmes, site «académie en ligne», sites académiques... Pour régler des problèmes de préparation, de plan (e89) // Consultation de BO, de ressources pédagogiques académiques ou non (e125) // sites pédagogiques, d'échanges de cours et d'idées de travaux avec les élèves (e136).

Au-delà des ressources documentaires (manuels, sites internet, forums) omniprésentes dans les phases de conception des enseignements, les résultats font état de réseaux d'aide entre stagiaires, construits parfois dès la formation initiale : petits conseils et « bons plans », mutualisation de documents pour étayer le travail de préparation, échanges de séquences, etc.

Les « trouvailles », remaniées et expérimentées pour soi-même, peuvent devenir ensuite des ressources à partager dans les réseaux que les enseignants débutants disent largement utiliser.

Enfin, dans un univers professionnel parfois difficile à investir, les néo-enseignants peuvent aussi tenter de créer des liens pour mieux s'insérer dans le collectif :

« [avec l'autre stagiaire] on n'a pas forcément l'occasion de, voilà, on discute pas forcément (Rires). Mais bon on s'était inscrites au badminton, justement, en se disant que le lycée est tellement grand que c'est difficile de connaître tout le monde. On s'était dit que, déjà ça nous ferait bouger, et qu'en plus ça nous permettrait de connaître un peu mieux les autres collègues » (Julie, 23 ans, Mathématiques).



Il s'agit là de ressources d'un autre ordre, ancrées localement et organisées davantage autour d'une culture du métier, encore relativement opaque pour les débutants, malgré l'accompagnement du tuteur.

Des formes différenciées d'accompagnement par le tuteur

Parmi les 160 enseignants du secondaire ayant répondu à l'enquête par questionnaire, 94% ont bénéficié de l'accompagnement d'un tuteur dès la rentrée. 87% des tuteurs enseignent dans le même établissement que le stagiaire. Si les 20% qui travaillent à l'extérieur ne peuvent sans doute pas réaliser le même type de suivi, notamment en termes de connaissance/analyse du contexte local, ils sont considérés malgré tout comme des personnes-ressource sollicitées pour donner des repères didactico-pédagogiques concrets aux stagiaires et les aider à progresser.

En milieu d'année, 40% des enseignants interrogés rencontrent leur tuteur en moyenne « *une fois par semaine ou plus* », 18% « *une fois par quinzaine* » et 9% « *une fois par mois* ». Enfin, 29% disent travailler avec lui « à la demande » et 4% des enseignants du corpus disent avoir « *rarement* » l'occasion de se former avec lui. Ces fréquences peuvent être négociées en fonction des besoins du stagiaire mais elles rendent compte aussi d'inégalités dans le suivi. Cette situation peut être préjudiciable pour la construction de repères fiables et adaptés.

Entre le tuteur et le néo-enseignant les objets de travail portent essentiellement sur : « *Les questions didactiques : construction des séances et des séquences, choix des évaluations, etc.* » (78%) et « *les questions pédagogiques : organisation des élèves dans la classe, régulation des élèves difficiles, distribution de la parole, etc.* » (71%). En revanche, « *les questions liées à l'établissement : organisation des conseils de classe, construction de projets pédagogiques, etc.* » (23%) ou celles renvoyant aux « *relations avec la vie scolaire et avec les parents* » (5%) ne constituent pas des priorités. Pour 92% des FS, ces rencontres avec le tuteur répondent à leurs attentes. Les résultats permettent de comprendre dans quelle mesure cet accompagnement constitue de réelles ressources pour les enseignants qui débutent.

Au-delà du travail avec le tuteur, l'enquête s'intéressait aux autres relations construites dans l'espace de l'établissement.

Un rapport au groupe professionnel plus ou moins structurant

Au fil de l'année, 97% des enseignants disent avoir noué « *des relations professionnelles satisfaisantes avec des collègues (tuteur exclu)* ». Ces interactions semblent renforcer les ressources potentielles et ouvrent sur d'autres questions, finalement peu abordées avec les tuteurs. En effet, à la question : « *Pouvez-vous indiquer quelles ressources vous apportent ces collègues ?* » (2 réponses possibles), les items retenus balaient – au-delà de l'aide documentaire (38 occurrences des réponses à la question ouverte sur ces ressources) – un ensemble de registres jusque-là peu mobilisés ; ainsi, ces autres enseignants apportent « *des conseils* » (61%), « *des repères sur le*



fonctionnement de l'établissement» (44%), «*des collaborations: partager la préparation de cours, devoirs communs, etc.*» (35%) et «*un soutien moral*» (34%).

Enfin, le travail en équipe au sein de l'établissement permet de développer de nouvelles ressources, combinées à des formes d'acculturation et de positionnement des néo-enseignants quant à leurs pratiques dans l'espace scolaire. 83% des enquêtés affirment qu'un travail en équipe existe au sein de leur établissement: «*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%). Si 67% des enseignants interrogés participent à tel ou tel espace de travail, les 33% restant, face à cette absence de dynamique, sont contraints à décider seuls de stratégies didactiques ou pédagogiques. Les choix opérés se révèlent parfois décalés avec les implicites du groupe professionnel. Ceci isole un peu plus les débutants, mal informés des logiques à l'œuvre dans l'établissement. Le témoignage de cette enseignante en est une illustration :

Une de mes collègues m'a prise à parti en conseil de classe pour faire remarquer que la moyenne d'anglais était bien supérieure à la sienne (dans une autre langue) et qu'elle ne trouvait pas cela normal, ce qui a été suivi par une nette prise de distance du chef d'établissement vis-à-vis de ma fiabilité, puisqu'il a ensuite évoqué les résultats de mes élèves en anglais en utilisant le conditionnel: « apparemment, en anglais, cet élève ne serait pas trop mauvais » (e44).

Des élèves qui orientent le sens du travail

L'analyse croisée des énoncés d'une question ouverte portant sur la « description de moments de réussite » révèle des situations intimement liées au plaisir, à l'intérêt, à l'implication des élèves dans les tâches proposées. Leur participation semble constituer le creuset d'une reconnaissance professionnelle encore balbutiante ou à confirmer :

Lorsque des élèves sont venus me trouver à la fin d'un cycle de rugby dont le début avait été difficile avec la plupart des élèves de la classe (ne supportaient pas l'adaptation des règles mises en place) pour me dire que j'avais eu raison et qu'ils s'étaient éclatés en rugby (e69) // Lorsque j'ai obtenu des notes enfin correctes lors d'un devoir de type commentaire composé dans ma classe la plus faible. J'ai passé beaucoup de temps dessus avec eux pour en arriver là (e132) // à chaque fois que le progrès est visible (e146) // Quand les élèves sont en activité et travaillent en autonomie dans le calme, j'ai vraiment un sentiment de réussite car c'est une classe qui est parfois dissipée. Le fait de trouver des méthodes de travail qui les intéressent est réjouissant pour moi quand j'y arrive (e36).

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 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.



La volonté affirmée de susciter le plaisir d'apprendre place l'élève au cœur des enjeux et met les néo-enseignants face à un défi majeur : intéresser, enrôler dans le travail d'apprentissage et trouver ainsi une forme de légitimité pédagogique et didactique pour les élèves. Cette quête se révèle délicate et les enseignants expriment un certain nombre de difficultés (trois réponses possibles). Celles-ci sont essentiellement « *d'ordre pédagogique : gestion de classe difficile, publics scolaires hétérogènes* » (54%) et « *d'ordre didactique : adéquation des contenus aux élèves, choix, progressivité des apprentissages* » (48%). Sont aussi évoquées les difficultés « *liées aux conditions de travail : matériel insuffisant, locaux inadaptés, horaires mal placés* » (27%). Les autres items obtiennent des scores plus faibles.

Des moments difficiles vécus durant l'année sont précisés dans une autre question ouverte intégrée dans le questionnaire ; ils portent parfois sur des conflits entre les élèves, mais le plus souvent sur des malentendus didactiques ou pédagogiques qui affectent le travail :

Les moments où les élèves sont passifs et ne rentrent pas dans les activités. Je prépare une série de phrases à répartir dans les trois parties d'une critique cinématographique (éléments clés, histoire, recommandation) et les élèves ne se mettent pas au travail (e28) // une élève a dit suffisamment fort qu'elle ne me supportait plus (e7) // conflit avec une élève où je dois me maîtriser sous la colère (e139) // Gérer les conflits ou remarques dépréciatives entre élèves ; élèves qui mettent leur manteau et rangent leurs affaires avant la sonnerie et avant mon accord (e56).

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 :

Le découragement face à une classe qui ne travaille vraiment pas et chute, le fait d'essayer toujours de nouvelles choses et de ne toujours pas réussir à les motiver à travailler et de finir trop souvent (pas si souvent que ça, mais trop pour moi) l'heure par des exercices écrits qu'ils devront me rendre ! (e140).

L'image de l'enseignant idéal se trouve ainsi chahutée. C'est en partie pour cette raison que l'engagement des élèves dans le travail demandé apporte aux néo-enseignants un réel sentiment de légitimité professionnelle. A travers le récit de moments jugés réussis, on comprend combien le retour des élèves peut renforcer le sens du travail, tout en donnant à l'enseignant l'envie de progresser dans son activité au quotidien. Julie (mathématiques) en témoigne :

Tous participaient, ils me posaient des questions. On a fait une question rapide en début de cours sur une factorisation et une élève qui a des difficultés m'a dit « madame, madame, on en refait une ? » parce qu'elle avait compris et qu'elle voulait réinvestir. Enfin, ils participaient bien, c'était vraiment très agréable... En plus, c'était des élèves généralement en difficultés qui, là, étaient très intéressés par ce qui se passait.



Face à ces moments plus ou moins stimulants, s'élabore progressivement un rapport singulier au métier.

Eléments d'une construction professionnelle

Des priorités pour s'adapter au nouveau métier

Les priorités que se fixent les néo-enseignants¹¹ portent d'abord sur la gestion de classe et la construction de règles de vie qui soient tenables dans la durée et conformes aux exigences de l'organisation scolaire : « *gestion de classe par un travail sur des contenus mieux adaptés et par une connaissance de ce qui se fait dans l'établissement* » (e6) ; par ailleurs il s'agit de préserver une certaine image de l'autorité : « *faire de bons cours, installer un climat de confiance avec les élèves, savoir me faire respecter sans être sévère, rester naturelle* » (e29). Dans tous les cas, les réponses indiquent la prise de conscience de l'importance de cette compétence :

Progresser dans ma gestion de classe car j'ai eu l'impression de « rater » mes premières heures avec mes classes en n'énonçant pas clairement les limites à ne pas dépasser dans mes cours et ce que j'attendais de mes élèves (e121).

La plupart des énoncés relevés sur cette thématique associent des aspects plus didactiques et pédagogiques :

Créer des séquences motivantes (e177) // mettre en place une pédagogie mieux adaptée au profil « élève bac pro orientation par défaut », où les scénarii pédagogiques prennent une place prépondérante, ce qui permettrait, je l'espère, de reprendre du plaisir à enseigner, et limiter le temps passé à la gestion des conflits (e139) // varier les dispositifs de travail, adapter mes attentes au niveau réel des élèves, gestion du tableau (e149).

La deuxième priorité repérable dans les réponses concerne les apprentissages des élèves et la prise en compte de leur diversité :

Ne pas laisser des élèves au bord de la route (e46) // Parvenir à mettre en pratique une pédagogie différenciée, donner envie aux élèves de progresser sans qu'ils se sentent face à des difficultés insurmontables, en essayant de partir de leurs compétences et en les valorisant (e151) // essayer de différencier les cours pour aider tous les élèves (e17) // tout faire pour que les élèves apprennent dans les meilleures conditions possibles, qu'ils aient envie de venir apprendre (e7) // les faire progresser et les rendre fiers de leurs progrès (e69) // Aider mes élèves à accéder à la culture classique (lettres, philosophie, arts, langues, sciences humaines,...) et les amener à trouver du plaisir à cela ; leur fournir les outils nécessaires à la réussite des examens ; leur apporter une certaine ouverture d'esprit, les amener à ne plus regarder le monde avec évidence, mais avec interrogation (e82).

11. Question posée : « Quelles priorités vous êtes-vous fixées à ce jour et pour l'avenir ? »



Cette priorité mobilise un ensemble de facettes repérées, en amont, à travers l'image de l'enseignant idéal. Derrière ces deux pôles dominants, d'autres dimensions sont évoquées. Une première s'organise autour des attentes institutionnelles, présentes en arrière-plan des choix réalisés dans une année où les néo-enseignants feront l'objet d'une inspection :

«Respecter au maximum les programmes officiels (e122) // finir le programme (e127) // travailler sur le contenu des cours en fonction des focales des inspecteurs (e149) // rester dans un premier temps dans les attendus des programmes et surtout instaurer une relation d'autorité avec les classes (e126) // valider mon année (e136)».

On repère par ailleurs une volonté d'ouverture aux logiques de l'établissement dans une dynamique d'insertion professionnelle :

M'intégrer au sein de l'équipe pédagogique (e127) // travailler avec ma tutrice à des progressions réalistes (e125) // m'ouvrir aux logiques des autres collègues (e70) // comprendre l'atmosphère de l'établissement (e92) // découvrir les façons de faire d'autres collègues (e3) // développer la collaboration avec les collègues enseignants, faire comprendre ma formation, mes compétences, mes objectifs pédagogiques (e95).

Enfin, quelques énoncés renvoient à l'émergence d'une construction professionnelle en lien avec l'ensemble des éléments évoqués ci-dessus :

M'installer dans le rôle de professeur (e2) // être très professionnel (e126) // développer mes compétences de professeur (e122) // construire ma posture d'enseignant (e28) // me faire respecter en tant que prof (e153).

Construire une professionnalité à la hauteur de ce que les néo-enseignants imaginent, nécessite de se projeter dans l'avenir, en fonction des repères didactico-pédagogiques mais aussi institutionnels, organisationnels et humains qui s'élaborent progressivement. Ainsi l'étude met en relief ce qui semble se dessiner autour des composantes incontournables du métier, à l'aune de ces quelques mois (ou davantage) d'expérience professionnelle.

Une approche plus réaliste du métier

Les réponses à la question ouverte : « Que défendriez-vous aujourd'hui comme essentiel dans votre métier ? » rendent compte d'une manière d'envisager la réalité professionnelle, comme un paysage protéiforme aux reliefs contrastés. Pour les enseignants interrogés, le dynamisme, l'écoute, la motivation et la curiosité pédagogique sont souvent cités, de même que la nécessité de garder une liberté pédagogique quant au choix des contenus et des méthodes. Le contact avec les élèves constitue aussi un enjeu majeur. Quelques énoncés plus développés agrègent un ensemble de pré-occupations, dans lesquelles la dimension humaine, relationnelle dépasse le seul rapport aux élèves mais s'inscrit dans un collectif :

L'échange avec des collègues de sa discipline et d'autres disciplines, pour apprendre des pratiques de chacun (e108) // être rigoureux sur la gestion



des classes et du travail proposé, se creuser la tête pour fournir des tâches adaptées aux élèves, motiver les élèves en difficulté (les aider) pour ne pas qu'ils lâchent; être soudé entre collègues (e40) // garder l'envie de transmettre, se prémunir de l'érosion ou des désillusions de ce métier. Encourager le travail d'équipe avec d'autres professeurs, une grande cohésion d'équipe est essentielle (e121).

Face à l'invasion du travail, très présent dans les mots clés, le besoin de prise de distance par rapport à la pratique professionnelle semble capital: «*le temps, c'est utile pour s'investir pleinement dans la classe et adopter une attitude réflexive par rapport à sa pratique*» (e3). Ainsi, cet essentiel du métier rend compte d'éléments hétérogènes qu'il s'agit de gérer au mieux pour : a) répondre aux exigences institutionnelles (enseigner - faire apprendre - éduquer) ; b) donner du sens à l'action ; c) protéger la sphère personnelle pour préserver un équilibre de vie :

Parvenir autant que possible à atteindre les objectifs que je me fixe pour mes élèves du point de vue intellectuel, humain, etc. En ce qui me concerne, réussir à garder mon niveau d'exigence autant que mon enthousiasme, résister au cynisme et à la résignation que le système dans lequel nous enseignons finit par faire naître chez un bon nombre d'enseignants; parvenir à faire un enseignement de qualité (et de plus en plus grande qualité) tout en conservant du temps pour ma vie personnelle, et notamment pour les autres activités dans lesquelles je m'efforce de progresser toujours un peu plus (travaux intellectuels, activités artistiques, engagement associatif) (e100).

On repère aussi la peur de l'usure, du découragement face à un métier complexe et exigeant. Ce témoignage, très construit dans le cadre de la réponse à une question ouverte (et que nous choisissons de restituer en intégralité), rend compte de ces multi-préoccupations et illustre un certain nombre d'autres énoncés du corpus :

C'est un métier difficile, principalement pour trois raisons: 1) s'investir dans ce métier de manière personnelle et existentielle (ce que je ne saurais m'empêcher de faire) pousse à lui consacrer une partie énorme de son temps (pour ne pas dire la majeure partie de son temps), et donc à s'épuiser tout autant qu'à se priver d'autres activités épanouissantes; 2) l'écart entre l'exigence intellectuelle que l'on a quand on est étudiant et la réalité de l'enseignement est immense (pour ma part, je ne suis pas intellectuellement satisfaite); et surtout 3) les conditions générales dans lesquelles nous travaillons sont extrêmement pesantes, et notamment le mépris général dans lequel la société tient les enseignants, qu'il s'agisse de l'Etat (salaire peu élevé au regard du degré de formation des enseignants, mutations nationales effectuées au mépris de la vie personnelle de l'enseignant, argument de la «vocation» pour exiger sans cesse plus de lui, conditions de travail parfois très contestables, etc.) ou plus généralement de la population, à commencer par les parents d'élèves (avec les répercussions que cela entraîne sur ces élèves...). J'aime enseigner et je pense pouvoir être une bonne enseignante, mais ce métier ne saurait



suffire à mon progrès & épanouissement personnels. Et j'espère être capable de résister à cette pesanteur afin de me préserver moi-même, autant que mes convictions et aspirations (e151).

Cette réponse témoigne d'un rapport au métier multiforme, en proie à de nombreuses tensions, et traversé par de puissants enjeux identitaires.

Discussion et perspectives

L'étude donne à comprendre un certain nombre de tensions lors de la phase d'insertion professionnelle. Certaines se situent en continuité avec des travaux antérieurs sur ce thème et portent sur une réalité en contraste avec les conceptions initiales du métier. En même temps, l'étude met en lumière les appuis très divers mobilisés par les enseignant-e-s pour s'adapter au/en contexte. La prise en compte des élèves et des logiques propres à la culture scolaire, au cœur de ce processus d'appropriation des gestes professionnels, contribuent à une approche plus réaliste du métier. Ainsi, l'expérience de la première année d'insertion confronte les néo-enseignants à une série d'épreuves qui participent à la construction identitaire de ces derniers.

Des épreuves à surmonter

Les résultats permettent de revenir sur la notion d'épreuve telle que nous l'avons définie pour envisager, à partir des récits singuliers, des phénomènes récurrents et partagés par le groupe étudié lors de la phase d'insertion professionnelle. Les travaux de Perier (2014) documentent les épreuves des enseignants débutants sur les cinq premières années de leur carrière, à partir d'une description des tensions vécues. Notre enquête porte sur une année de transition post formation, où les néo-enseignants sont affectés dans leur région et sur des postes relativement protégés¹². Ainsi, nos résultats mettent en lumière trois épreuves, reliées entre elles.

Tout d'abord l'épreuve du réel, abondamment développée dans la littérature scientifique. Cette épreuve combine d'une part la frustration de ne pas être à la hauteur des idéaux forgés dans l'expérience antérieure et l'éloignement des normes attendues ou construites durant la formation initiale ; d'autre part, ajuster ses pratiques en contexte (revoir à la baisse ses intentions, lâcher prise avec les contenus du programme, etc.) suppose de ne pas perdre le sens de l'action et le sentiment d'utilité auquel les enseignants semblent fortement attachés.

Par ailleurs, comme leurs collègues plus expérimentés, les néo-enseignants sont confrontés à l'épreuve de la démocratisation, complexe à gérer lorsqu'il faut à la fois penser apprentissage de chacun et progrès de tous. Ayant eux-mêmes vécu le « collège unique » (Rayou et van Zanten, 2004), ils savent que la prise en compte de l'hétérogénéité des publics fait désormais partie de leur mission. Loin d'être parvenus à construire des procédures

12. L'année suivante, ils participeront au mouvement national d'affectation et risquent de se retrouver dans des établissements difficiles, à fort turn-over (Périer, 2014).



adaptées, ils mesurent combien cet enjeu de démocratisation accroît considérablement les temps de conception, mise en œuvre et évaluation des contenus ainsi que les modes de régulation des apprentissages qu'il faut sans cesse ajuster aux caractéristiques des élèves.

Enfin, l'épreuve de l'intégration se situe entre conformisation aux normes explicites ou implicites du groupe (culture professionnelle) et singularité du rapport au métier. Cette épreuve peut s'éclairer à partir des notions de genre et de style développées par Clot (1999) qui définit le genre comme « *un système ouvert de règles impersonnelles non écrites qui définissent, dans un milieu donné, l'usage des objets et l'échange entre les personnes* » (p.83). Forme d'émancipation, « *le style [...] s'affranchit du genre ordinaire non pas en le niant mais à travers sa transfiguration* » (Clot, 1999, p. 202).

En ce sens, il renvoie au détachement du sujet au travers d'un développement à la fois générique (partagé) et subjectif (singulier) qui re-dessine la situation de travail. Ainsi cette épreuve de l'intégration ne peut occulter la « *liberté pédagogique* », considérée comme une possibilité de faire face aux tensions, d'assumer ses choix et de se définir progressivement comme professionnel.

Construction identitaire et sens du travail

Au plan identitaire, un retour sur la triple transaction semble pertinent. Au plan biographique, le parcours antérieur et les repères (didactiques, pédagogiques, relationnels, éthiques, etc.) qui s'y sont construits se trouve désormais en prise avec la réalité du métier et les transformations à opérer, en contexte. Les enseignants ont à travailler ce rapport au métier idéalisé en trouvant une forme de continuité acceptable et en se projetant dans l'avenir. De nombreux extraits traitent de ce métier stimulant mais complexe et parfois déroutant dans lequel il faut parvenir à trouver des ressources/des stratégies pour agir et pour se développer professionnellement.

Au plan relationnel, on saisit l'importance des regards d'autrui (élèves, collègues, équipes de direction, parents, corps d'inspection) sur la définition du soi professionnel. Le sentiment de légitimité se construit progressivement s'il est associé à des formes de reconnaissance qui font sens pour les acteurs. À ce niveau les élèves prennent une place essentielle. Leurs pratiques, leurs formes d'implication sont un miroir qui réfléchit les avancées et les limites du travail, tout en ouvrant sur de nouvelles potentialités.

Enfin la transaction intégrative (diversité-unité) se trouve fortement mise en jeu dans les moments de réflexivité, suscités par l'enquête elle-même (questions ouvertes, entretiens); les néo-enseignants s'en saisissent pour mettre en synergie réussites, ressources, idéaux sans perdre de vue des préoccupations qui dépassent la sphère professionnelle : il s'agit de voir dans quelle mesure les différents registres d'activité et de pensée peuvent s'articuler et permettre de faire face aux exigences du métier, rendues plus saillantes lors de la phase d'insertion professionnelle.



Quelques perspectives pour la formation ?

Les résultats de l'étude interrogent la pertinence des dispositifs de formation pour les acteurs en charge de l'accompagnement des néo-enseignants. Comment penser des contenus de formation continue qui permettent à la fois un retour sur l'expérience et outillent réellement les entrants dans le métier? Quel type de complémentarité avec la formation initiale? Comment répondre aux besoins tout en amenant le professionnel à questionner sa pratique en vue de l'améliorer? Comment aider le débutant à analyser le contexte de travail et à mieux se situer dans l'organisation? Par ailleurs, dans leur grande majorité, les équipes éducatives (enseignants, conseillers d'éducation, personnels de direction) restent insuffisamment sensibilisées à cet accueil qui repose sur les disponibilités et compétences individuelles. Comment former ces équipes pour un accompagnement concerté sur différents registres? Comment mieux sensibiliser les personnels de direction? Enfin, il semble nécessaire de former les tuteurs quant à leur travail d'accompagnement: au-delà du cadre à poser et des ressources à fournir, comment penser et mettre en œuvre un accompagnement progressif aux plans didactique, pédagogique et éthique qui n'occulte pas les processus d'acculturation et, à terme, d'émancipation? Nous rejoignons les travaux de Gather-Thurler (2000) qui montrent l'intérêt d'une mise en synergie des différents acteurs au sein de l'organisation scolaire

Enfin, ces résultats interrogent les choix politiques au niveau de la formation des enseignants en France. A la rentrée 2013, un nouveau master a été mis en place: la première année est essentiellement organisée autour de la préparation des épreuves du concours; la deuxième, à visée professionnalisante, se déroule en alternance (mi-temps sur le terrain en responsabilité et mi-temps dans les nouvelles Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education).

Il reste à étudier la manière dont se déroule aujourd'hui la formation des enseignants, l'appropriation progressive des compétences attendues et les processus d'insertion professionnelle. Une préoccupation persiste et traverse les dispositifs et les réformes: elle porte sur la manière la plus efficiente de soutenir les entrants dans le métier pour leur permettre un réel développement professionnel dans une activité vécue comme intense, multidimensionnelle et chronophage.



Références

- Baillauguès, S. (1999). Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation. Dans J.C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauguès. (dir.) *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (p. 21-41). Bruxelles : De Boeck.
- Balleux, A et Perez-Roux, T. (2013). Autour des mots : «Transitions professionnelles». *Recherche et formation*, 74, 101-114.
- Boltanski, L. et Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses Universitaires de France.
- 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.
- Gather-Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris : ESF.
- Guibert, P. Lazuech, G., et Rimbart, F. (2008). *Enseignants débutants : faire ses classes. L'insertion professionnelle des professeurs du second degré*. Rennes : Presses Universitaires.
- Héту, J.C, Lavoie, M., et Baillauguès, 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. et Perez-Roux, T. (2014). Entrée dans le métier des enseignants et transition professionnelle : impact des contextes de professionnalisation et dynamiques d'acteurs. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 43 (4), 469-496.
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Paris : Armand Colin.
- Mead, G.H. (1933). *Mind, Self and Society*. Chicago : University of Chicago Press.
- Paquay, L. et Wagner, C. (1996). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéoformation. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels*. (p. 153-179). Bruxelles : De Boeck.
- Perez-Roux, T. et Lanéelle, X. (2013). Entrer dans le métier sans formation professionnelle : quels processus identitaires pour les enseignants du secondaire ? *Recherche et formation*, 74, 29-42.
- Perez-Roux, T. et Lanéelle, X. (2015). Pluralité des ressources pour l'action dans les processus de transition formation-emploi chez les enseignants du secondaire. *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, 48(4), 17-40.
- Perez-Roux, T. (2009). Parcours de stagiaires PLC2 et passage dans le monde des néo-titulaires : constructions et déconstructions. Dans R. Goigoux, L. Ria, et M.C. Toczek-Capelle (dir.), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (p. 271-283). Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Perez-Roux, T. (2011). Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires. *Recherches en éducation*, 11, 39-54. <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no11.pdf>.
- Perez-Roux, T. (2012). Construire une professionnalité enseignante à l'heure des réformes : enjeux de – et défis pour – la formation. Dans T. Perez-Roux (dir.), *La professionnalité enseignante : modalités de construction en formation* (p. 97-120). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Périer, P. (2014). *Professeurs débutants : les épreuves de l'enseignement*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rayou, P. et van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.



- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (Trad J. Heynemand et D. Gagnon). Montréal: Editions logiques.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Wentzel, B., Akkari, A., Coen, P.F., et Changkakoti, N. (dir.). (2011). *L'insertion professionnelle des enseignants: regards croisés et perspective internationale*. Bienne: Editions Hep-Bejune.

Règles de présentation

Les manuscrits, adressés par mail au rédacteur de la Revue, doivent être transmis sous forme électronique au format .doc ou .rtf (attention les formats .docx ne sont pas pris en compte). Les tableaux, figures ou autres images (.jpg) sont également transmis sous forme électronique.

Le texte est présenté en Times 12 points, interligne 1.5. Les articles ne doivent pas dépasser 8500 mots, incluant les notes, les références, le résumé, les tableaux et figures; les recensions comptent entre 200 et 1 000 mots.

L'auteur indique toutes ses coordonnées dans le mail d'accompagnement (nom, prénom, email, adresse exacte et complète, numéro de téléphone ainsi que le nom exact de l'organisme auquel il est rattaché et son statut institutionnel. S'il y a plusieurs auteurs, leurs noms et coordonnées figurent également dans le mail d'accompagnement dans l'ordre d'énumération souhaité.

Tout manuscrit est soumis en exclusivité à la Revue et ne doit pas avoir fait l'objet d'une publication antérieure.

L'article doit comporter: un titre concis et explicite, un résumé de l'article placé sous le titre avant le début du texte (max. une centaine de mots, il doit définir l'objet et préciser les objectifs de l'article, la méthode utilisée et les résultats obtenus ou les conclusions dégagées); une liste de 5-8 mots-clés. Les titres et les parties sont clairement indiqués et numérotés.

L'auteur veillera à n'utiliser que trois niveaux de titres (clairement identifiables) dans le corps du texte. Les tableaux et les figures, sont présentés dans une forme soignée (utilisation des formats tableau / bonne résolution) soit directement dans le texte, soit dans des fichiers séparés. Tout manuscrit doit être conforme aux normes de présentation du Publication Manual of the American Psychological Association (APA 5e édition, 2001).

Pour assurer l'anonymat lors de l'évaluation des textes, le texte soumis doit être dépouillé de toute indication permettant d'identifier l'auteur.

Les articles sont soumis à deux arbitres spécialisés dans le domaine afin d'être évalués avant leur publication.

Les articles sont à envoyer sous forme électronique à Pierre-François Coen, rédacteur responsable à l'adresse suivante : coenp@eduf.ch.



Centre d'enseignement et de recherche francophone pour la Formation des enseignant-e-s du secondaire I et II

La revue est publiée grâce à l'appui financier des différentes institutions partenaires.