



HAL
open science

Incidences d'une réforme sur la construction de la professionnalité des enseignants de langues

Thérèse Perez-Roux

► **To cite this version:**

Thérèse Perez-Roux. Incidences d'une réforme sur la construction de la professionnalité des enseignants de langues. *Les Langues Modernes*, 2012, 2, pp.20-28. <hal-01716293>

HAL Id: hal-01716293

<https://hal.science/hal-01716293v1>

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.



HAL Authorization

Incidences d'une réforme sur la construction de la professionnalité des enseignants de langues

PAR PEREZ-ROUX THERESE UNIVERSITE DE NANTES-IUFM

1. Introduction

Contexte de l'étude

De très nombreux travaux, conduits à l'échelle internationale, notent des difficultés inhérentes à l'entrée dans le métier des enseignants débutants. Ces difficultés sont bien entendu liées aux contextes d'insertion et aux premières expériences professionnelles. Elles dépendent aussi de la formation initiale des enseignants et des politiques éducatives des différents pays en termes de professionnalisation.

On sait par ailleurs que les débuts dans le métier mettent en lumière des décalages avec la formation initiale et bousculent les idéaux professionnels. La complexité des situations de travail, les écarts repérés entre prescriptions institutionnelles et pratiques effectives, la multiplicité des tâches à assumer rendent délicat le processus d'insertion professionnelle (Perez-Roux et Laneelle, 2010). En ce sens, il peut générer des moments de forte conflictualité avec soi-même et avec les autres : élèves mais aussi collègues, parents, équipe de direction, représentants institutionnels, etc.

Cette période critique semble aggravée pour les enseignants « fonctionnaires-stagiaires » (FS) de langues du second degré qui, au sortir d'un concours de recrutement valorisant des savoirs académiques, ont été nommés à plein temps dans les établissements scolaires dès la rentrée 2010, sans réelle formation professionnelle préalable.

À noter que cette situation s'inscrit, pour les décideurs, dans une logique de gestion des dépenses publiques qui impacte les politiques éducatives ; la réduction des coûts de la formation est légitimée par l'idée que le métier se construit d'abord sur le terrain, avec les professionnels en poste. Cette nouvelle approche de la professionnalisation met à distance le modèle du praticien réflexif (Schön, 1994) qui s'était imposé progressivement dans les IUFM, depuis leur création et jusqu'en 2010. L'étude s'intéresse à la mise à l'épreuve de ces FS, confrontés à la réalité de l'enseignement et diversement accompagnés dans la construction des compétences professionnelles¹ attendues par l'institution.

Repères théoriques

En 1998, Wittorski revient sur la pluralité des compétences et sur leur construction qui sollicite des processus différenciés. Les « compétences individuelles » sont produites/mobilisées par l'individu seul en contexte de travail. D'autres compétences sont « partagées », c'est-à-dire socialisées, transmises, notamment dans le cadre de l'accompagnement sur le terrain ou d'une acculturation propre à chaque groupe professionnel. Enfin, pour l'auteur, il existe des « compétences collectives », engageant des formes de co-construction entre pairs. Les modèles de professionnalisation privilégiés au sein des IUFM durant 20 ans ont tenté d'articuler différentes compétences (didactiques, pédagogiques, relationnelles, etc.) à travers un dispositif d'alternance veillant à l'activation des trois processus. En effet, la formation professionnelle suppose la mobilisation de savoirs pluriels concernant la planification, l'organisation et la mise en œuvre des contenus mais aussi la gestion des relations avec soi-même, avec les différents acteurs (élèves, collègues, direction, parents, etc.) et plus largement avec l'institution. Enfin, l'acquisition des compétences professionnelles engage le sujet en formation à travers un travail de co-réflexivité participant à la construction d'un professionnel responsable et autonome. Au final, des ressources personnelles (qualités, expériences antérieures, etc.) sont activées en situation et adaptées aux nécessités du métier. En ce sens la construction de la professionnalité génère des transformations au plan identitaire.

¹ Bulletin officiel n°1, 4 janvier 2007. Cahier des charges de la formation des maîtres en Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

Nous envisageons l'identité professionnelle comme un processus complexe et dynamique, traversé par une double transaction : biographique et relationnelle (Dubar, 1992). En effet, deux axes apparaissent, plus ou moins en tension : un premier organisé autour de la continuité et du changement ; l'autre autour du rapport de soi à soi et de soi à autrui. Tout d'abord, l'année de prise de poste (et éventuellement l'itinéraire professionnel pour ceux qui ont déjà une expérience) questionne cet axe continuité / changement à travers un couplage entre histoire du sujet et découverte d'un (nouveau) contexte professionnel.

Par ailleurs, cette dynamique temporelle se combine avec une dimension relationnelle. Chacun élabore une image de soi en relation - accord, tension, contradiction - avec celles attribuées par autrui. Ce rapport de soi à autrui, engageant des phénomènes de reconnaissance ou de non reconnaissance apparaît essentiel pour la construction de l'identité professionnelle. Or, dans l'année de prise de fonction des FS, nombreux sont les regards portés sur le stagiaire, y compris le sien propre. Cette auto-évaluation se fait le plus souvent au filtre des idéaux professionnels construits en amont.

À partir de cet ensemble d'éléments, l'étude s'intéresse aux discours des enseignants de langue entrant dans le métier, confrontés à la réalité de l'enseignement. Elle vise à comprendre comment a pu s'opérer pour les FS cette phase d'insertion dans des contextes d'accueil plus ou moins favorables à l'apprentissage progressif du métier. Elle interroge ainsi le sens du travail entendu comme « *la composante des identités professionnelles qui concerne le rapport à la situation de travail, à la fois l'activité et les relations de travail, l'engagement de soi dans l'activité et la reconnaissance de soi par les partenaires* » (Dubar, 2000, p. 104).

2. Méthodologie

Une enquête par questionnaire a été réalisée début février 2011 auprès de l'ensemble des 330 FS du second degré d'une académie de l'ouest de la France. Au delà de rubriques permettant de caractériser la population, le questionnaire invitait les enquêtés à revenir, à partir de questions ouvertes, sur leurs débuts, sur l'accueil dans l'établissement et le travail engagé avec le tuteur. Plusieurs rubriques permettaient de préciser le rapport au métier et à la formation, en lien avec les « idéaux » professionnels. Les 203 questionnaires renseignés et utilisables ont été analysés à l'aide du logiciel Sphinx. Les questions ouvertes ont fait l'objet d'une analyse de contenus. Nous nous intéresserons ici plus spécifiquement au sous-groupe des 42 enseignants de langues qui ont répondu à l'enquête². Ces derniers se répartissent de façon diversifiée : en fonction du genre (31 femmes et 11 hommes), de l'âge (6 sont âgés de 25 ans ou moins, 21 ont entre 25 et 29 ans, 9 entre 30 et 39 ans et 6 ont 40 ans ou plus). La moitié du groupe a déjà une expérience d'enseignement (au titre d'assistant, de vacataire, etc.). 60% ont été affectés en Lycée et 40% en collège. Enfin, du point de vue des conditions de travail, 38% disent enseigner dans un établissement « facile ».

3. Résultats

Accueil dans l'établissement et formes de soutien

L'accueil dans l'établissement a été jugé positif par la grande majorité des FS de langue. Nombre d'entre eux n'ont pas bénéficié dès la rentrée de l'accompagnement d'un tuteur, ce qu'ils regrettent. Mais cette situation s'est progressivement stabilisée, excepté pour deux d'entre eux. Dans 25% des cas, ce tuteur est extérieur à l'établissement. Au final, les modalités de ce suivi sont très variables en termes de fréquence comme de contenu des échanges. En février pourtant, 75% des FS estiment l'appui (les apports) du tuteur satisfaisant et constructif. La même proportion fait état d'un véritable soutien de la part des enseignants en poste et des chefs d'établissement, sensibles à cette situation d'affectation délicate et inédite. Ce soutien semble avoir pris des formes différentes : soutien moral, de l'ordre de la compassion vis-à-vis de collègues non préparés à assumer leur nouvelle fonction, associé à une écoute et à des encouragements dans les périodes de doute ; conseils prodigués par les collègues sur les « ficelles du métier », sur la construction de cours, allant parfois jusqu'à la proposition de séquences « prêtes à l'emploi » pour aider le stagiaire à faire face à la surcharge des préparations ; appuis de l'équipe éducative sur des problèmes de discipline ou sur le suivi concerté d'élèves posant problème.

² Le corpus total était de 77 enseignants de langue (8 en allemand, 51 en Anglais, 16 en espagnol, 1 en italien, 1 en chinois) soit 23% de l'ensemble des FS de l'académie étudiée (n=330).

Les 25% restant regrettent le manque de soutien et reviennent sur les difficultés liées à l'isolement et au questionnement perpétuel. Certains évoquent la prise en charge de classes sans repères, dans l'urgence et sans aide de la part de collègues parfois peu à l'écoute des difficultés des novices. Pourtant, au final, dans leur grande majorité, ils disent avoir été intégrés à l'équipe disciplinaire et avoir progressivement trouvé leur place au sein du collectif. Au final 70% se sentent considérés (et reconnus) comme des enseignants à part entière, les autres ayant le sentiment d'être avant tout considérés comme des stagiaires de passage dans l'établissement.

Des idéaux professionnels partagés

Les idéaux professionnels sont repérables à partir des caractéristiques les plus largement choisies dans les items du questionnaire (trois réponses possibles). L'image d'un enseignant idéal se dessine autour de ses capacités à « *construire des contenus adaptés permettant de faire progresser les élèves* » (62%), « *être à l'écoute des élèves* » (43%), « *réfléchir sur ses pratiques et analyser leurs effets* » (43%), « *mobiliser des savoirs pédagogiques* » (38%). Par ailleurs, des qualités sont privilégiées : l'enseignant de langues doit être : « *stimulant* » (57%), « *juste* » (45%), « *disponible* » (31%) et « *compréhensif* » (29%).

Complémentairement, une question ouverte permettait de revenir sur ce qui semblait constituer l'essentiel du métier. Les réponses montrent le désir d'une relation aux élèves positive, favorisant leur implication dans le travail. Au-delà de la recherche de contenus adaptés, stimulants (variété et originalité des supports), les FS de langue insistent sur la nécessité pour l'enseignant de savoir s'adapter et d'être ouvert au travail en équipe. La question de la disponibilité, de la rigueur se combine ici avec l'optimisme, la passion et le charisme, nécessaires pour enrôler les élèves dans les apprentissages attendus. Cet ensemble d'éléments, qui fonde le rapport au métier « *rêvé* », se trouve le plus souvent perturbé par la réalité des contextes d'enseignement.

Des registres de difficultés variables

Seulement trois FS de langues n'expriment pas de difficultés particulières. Pour les autres, les registres évoqués sont prioritairement d'ordre pédagogique et didactique et font état d'un manque de formation initiale. Plus précisément, ils sont 86% à exprimer des moments difficiles en termes de gestion de classe. La « *peur de perdre le groupe* » revient très souvent, combinée avec le sentiment de non maîtrise des événements, d'impuissance relative vis-à-vis des comportements inattendus des élèves.

Par ailleurs, la remise en cause du FS (et sa non reconnaissance) par les élèves renvoie un manque de légitimité. Ceci est d'autant plus déstabilisant que l'enseignant a le sentiment d'assurer sa mission : « *on travaille pour eux, pour les aider, mais il faut se battre sans arrêt car ils n'ont pas envie qu'on leur vienne en aide* ».

Enfin les moments difficiles sont liés à la fatigue accumulée au fil de semaines très chargées : à un enseignement complet viennent s'ajouter six heures de formation ressenties comme une violence supplémentaire de la part de l'institution.

Des attentes envers l'institution

Les FS estimant que les conditions d'entrée dans le métier sont difficiles, attendent une certaine compréhension de la part du représentant institutionnel qui doit attester de leurs compétences et valider, à terme, leur année. Or, ils sont assez nombreux à exprimer un manque de soutien de la part des inspecteurs : « *après un entretien avec un IPR qui a négligé tout l'effort, le travail, et surtout les progrès depuis le début de l'année, j'avoue avoir eu un sentiment d'injustice : pourquoi ne relever que de petites choses négatives?* »

En conséquence, les attentes envers la formation sont ambivalentes. Celle-ci, mise en place tardivement et orchestrée par l'employeur, reste controversée car jugée inadaptée aux problèmes du début d'année qu'il a fallu dépasser avec des moyens réduits et sans recul sur les choix opérés. La réflexivité et les perspectives ouvertes par la formation déroutent certains FS revendiquant la construction dans l'urgence de « *kits de survie* » qu'il convient à présent de conserver pour éviter de nouvelles déstabilisations. Toutefois, 60% des FS disent apprécier les formations didactiques ; ils ne sont que 33% à le dire pour les formations transversales, à peine commencées au moment de l'enquête.

Face à cette diversité des attentes, des besoins, des contextes, les uns et les autres mobilisent des ressources diverses conduisant à des formes d'ajustement, voire à des réussites partielles mais puissantes pour construire une vision positive du métier et s'y projeter, sans perdre de vue sa complexité.

Des évolutions amorcées

Les progrès repérés (deux réponses possibles) touchent d'abord à la « *gestion des groupes* » (38%), à la « *planification des séances et séquences* » (29%), à une meilleure « *maîtrise de l'évaluation* » (24%) et à la

« *construction de contenus mieux adaptés aux élèves* » (21%). Par ailleurs, quelques améliorations sont évoquées au plan pédagogique : rituels de début de cours, travail de groupe, prise en compte différenciée d'élèves en grande difficulté, pertinence des sanctions. En revanche, au plan didactique, beaucoup déplorent le manque de recul lié aux urgences de début d'année. Certains reviennent sur des manuels jugés peu adaptés ou des prescriptions officielles difficiles à tenir (démarche inductive, tâche finale, etc.) et sur des équipements multi médias souvent insuffisants dans les établissements.

Questionnés sur des « *moments de réussite* » durant les premiers mois de l'année, les FS se situent radicalement du côté des élèves. L'évocation de ces moments met en avant une expérience forte, mobilisatrice pour le métier. La majorité des énoncés tourne autour de la participation des élèves, de leur adhésion aux propositions pédagogiques. Ces réponses attestent de réussites partagées : celle de l'enseignant, combinée à celle d'un élève jusque-là en difficulté ou effacé, celle de la classe qui s'engage dans le travail attendu. La satisfaction vient alors de la relation entre contenus proposés et implication des élèves, renforçant un sentiment de compétence : « *la qualité de certaines tâches finales me donne le sentiment d'avoir fait un bon travail en amont* ». Tout cela aide à la construction d'une image de soi positive, associée en quelque sorte à une forme de retour sur investissement.

4. Pistes de réflexion

Une construction professionnelle à l'épreuve des contextes

Au milieu de l'année, face à des tensions plus ou moins partagées, certains FS de langues parviennent à se construire comme professionnels en combinant ressources personnelles (notamment ceux qui ont déjà une expérience d'enseignement), appuis dans l'établissement et contextes favorables en termes de profils de classes. D'autres sont réellement en crise de sens dans un métier choisi par rapport à des idéaux intenable, ce qui génère chez ces enseignants une forme de culpabilité que certains ne parviennent pas à dépasser pour se projeter dans l'avenir. Ils évoquent, par dessus le marché, l'épreuve de la titularisation aux bornes incertaines, pour laquelle ils ne se sentent pas prêts. Une question apparaît en filigrane : comment apprendre véritablement le métier dans ces conditions et construire la professionnalité enseignante attendue par l'institution ?

Un flou identitaire dans une institution « défailante »

Au plan identitaire (Dubar, 1992), plusieurs éléments sont perceptibles. Lorsque l'on s'attache au rapport acteur-organisation, on repère que l'institution scolaire, en plaçant ces FS en responsabilité totale, leur attribue symboliquement un rôle identique aux autres enseignants de l'établissement : mêmes tâches à assumer auprès des élèves, mêmes attentes d'efficacité de la part des parents, etc. À ce titre, ils sont donc rapidement intégrés par les collectifs et se sentent appartenir à un groupe professionnel. Mais alors que le travail se complexifie et que l'on parle de malaise enseignant face aux multiples injonctions et tensions à gérer (Lantheaume et Helou, 2008), les FS qui n'ont reçu aucune formation antérieure (à quelques exceptions près), cumulent tâche d'enseignement et formation professionnelle. Au final, ils ont encore à faire la preuve de leurs compétences devant les représentants d'une institution qui les a pourtant employés comme enseignants à temps complet durant toute une année.

Par ailleurs, au plan biographique, la transition entre le monde étudiant (et ses rythmes) et le métier d'enseignant reste délicate pour certains. L'entrée directe dans un métier finalement mal connu amène les FS à mesurer l'écart entre les représentations initiales et la charge de travail réelle. Beaucoup reviennent sur l'envahissement de la sphère privée par la sphère professionnelle et envisagent l'avenir en questionnant cet engagement de soi, en revenant sur le rapport aux élèves, à la discipline, aux collectifs de travail, à l'institution scolaire. Enfin, au plan relationnel l'équilibre reste fragile. La reconnaissance d'autrui n'est pas homogène : si le groupe professionnel parvient majoritairement à considérer ces FS comme des collègues à part entière, le retour des élèves s'avère plus diversifié en fonction des contextes. Cet ensemble d'éléments favorise une image de soi plus ou moins positive, associée à un sentiment de compétence professionnelle qu'il s'agit d'attester au moment de la validation institutionnelle.

Nouveau contexte, nouveaux enjeux et perspectives pour la formation

Lors de travaux antérieurs (Perez-Roux, 2008) nous avons mis en avant les processus de construction d'une professionnalité enseignante durant la formation en alternance à l'IUFM. Il s'agit ici de comparer les résultats de cette recherche avec ce nouveau contexte et d'en repérer les similitudes et les différences. Désormais les conditions d'entrée dans le métier s'appuient sur de nouvelles formes d'alternance combinant plusieurs logiques (Wittorski, 2008) : on assiste au passage d'une « *logique de la réflexion sur et par l'action* » privilégiée dans les IUFM jusqu'en 2010, à une « *logique de l'action ou de l'expérience* », valorisant la formation sur le tas, très

attachée aux situations et aux intuitions ou ajustements successifs qu'elles supposent. Cette logique se combine dans le meilleur des cas avec une « *logique de traduction culturelle par rapport à l'action* » intégrant le regard d'un tiers (ici le tuteur) pour des échanges de points de vue sur le métier, « vécu » dans sa dimension contextuelle.

Au plan du développement professionnel, la co-construction des savoirs par et avec le groupe est quasi absente de ce nouveau contexte. En effet, l'espace de formation privilégié devient celui de l'établissement avec ses aléas et l'acteur privilégié en est le tuteur, plus ou moins capable d'assumer son rôle d'accompagnement. Les appuis sur le terrain s'avèrent donc discriminants. La formation portée par l'IUFM est conçue et mise en œuvre sous contrôle des corps d'inspection dans un temps décalé, c'est-à-dire après que les urgences se sont déclarées sur le terrain. Face à la pression croisée des programmes disciplinaires, des compétences à construire et de leur validation en fin d'année, les stagiaires insistent sur le manque de temps pour réfléchir à des dispositifs innovants. Alors que le souci des élèves reste très présent dans les discours (questions autour de l'enseignant idéal, des qualités pour enseigner), l'essentiel de l'activité déclarée consiste à enseigner (planifier, construire) et gérer le groupe (conduire); en revanche, les processus de régulation des apprentissages (remédiation, différenciation, etc.) se trouvent occultés, empêchés ou différés.

Au final, l'enquête permet d'éclairer, certes partiellement, les conditions actuelles d'entrée dans le métier des fonctionnaires stagiaires et le risque de confusion entre formation initiale et simple adaptation à l'emploi. Elle questionne un certain nombre d'incontournables en termes d'accompagnement: pré-professionnalisation au sein des Master sur la base d'actions concertées entre université et terrains de stage; formation des tuteurs et sensibilisation des équipes au sein des établissements d'accueil; formation professionnelle complémentaire des FS intégrée dans le temps de service et négociée avec les corps d'inspection.

L'étude ouvre donc des pistes de réflexion et d'action pour faciliter la reconnaissance des néo-enseignants et soutenir la construction progressive de leur professionnalité enseignante qui sera mise, à la rentrée suivante, à l'épreuve de nouveaux contextes (Perez-Roux, 2006).

Références bibliographiques

- DUBAR, Claude (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie* (4), p. 505-529.
- DUBAR, Claude (2000). *La crise des identités*. Paris : PUF.
- LANTHEAUME, Françoise & HELOU, Christophe (2008). *La souffrance des enseignants*. Paris : PUF.
- PEREZ-ROUX, Thérèse (2006). Les enseignants néo-titulaires à l'épreuve du métier : entre désenchantement et formes d'adaptation provisoires. *Revue les Langues Modernes*. n° 3, p.34-44.
- PEREZ-ROUX, Thérèse (2008). Professionnalisation et construction identitaire durant la formation initiale : le cas des enseignants stagiaires du second degré. In WITTORSKI, Richard & S. BRIQUET-DUHAZE, Sophie (dir.), *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier?* Paris : L' harmattan, p.49-80.
- SCHÖN, D-A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l' agir professionnel* (Trad J. Heynemann et D. Gagnon). Montréal : Editions logiques (lière édition 1983).
- WITTORSKI, Richard (1998). De la fabrication des compétences. *Education permanente*. n° 135, p.57-69.
- WITTORSKI, Richard (2008). La professionnalisation. *Savoirs*. n° 17, p.11-38.

Références sur internet

- PEREZ-ROUX, Thérèse & LANEELLE, Xavière (sdr. 2010). *L' entrée des enseignants dans le métier*. Collection Ressources, 15, IUFM des Pays de Loire. http://www.iufm.univ-nantes.fr/74672153/0/fiche___pagelibre/&RH=1225966154189. Consulté le 16 février 2012.