



**HAL**  
open science

## **Les enseignants néo-titulaires à l'épreuve du métier : entre désenchantement et formes d'adaptation provisoires**

Thérèse Perez-Roux

### ► **To cite this version:**

Thérèse Perez-Roux. Les enseignants néo-titulaires à l'épreuve du métier : entre désenchantement et formes d'adaptation provisoires. *Les Langues Modernes*, 2006, 2006 (3), pp.34-44. <hal-01716299>

**HAL Id: hal-01716299**

**<https://hal.science/hal-01716299v1>**

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

## **Les enseignants néo-titulaires à l'épreuve du métier : entre désenchantement et formes d'adaptation provisoires**

### **1. Introduction**

Suite à une étude (Roux-Perez, 2005)<sup>1</sup> portant sur les processus en jeu dans la construction de l'identité professionnelle des enseignants-stagiaires (PLC2) lors de la formation à l'IUFM<sup>2</sup>, nous avons pu suivre quinze d'entre eux durant leur première année de prise de fonction. L'objectif était de saisir la manière dont se réalisait l'entrée dans le métier pour un enseignant « néo-titulaire » (T1)<sup>3</sup>.

D'un point de vue institutionnel, la formation proposée à l'IUFM se donne pour objet de développer la professionnalité enseignante à travers le modèle du « praticien réflexif » (Schön, 1983), capable d'analyser sa pratique, de résoudre des problèmes et de s'adapter au contexte professionnel. Dans la réalité, la complexité des situations rencontrées au moment de la prise de fonction rend pour le moins délicat le transfert des compétences acquises en formation.

Ce constat n'est pas récent. Nombre de chercheurs ont pointé les difficultés liées à l'entrée dans le métier : phase d'exploration et de tâtonnement pour Huberman (1989) où apparaissent des décalages sensibles avec la formation initiale, processus « crise » pour Baillauges (1999) lié entre autre à la remise en cause des idéaux professionnels, moment de forte conflictualité avec soi-même et avec les autres, exacerbée dans l'interaction avec les élèves (Deauviau, 2005).

De façon générale, les enseignants, quelle que soit leur ancienneté, se déclarent démunis devant l'hétérogénéité des élèves en matière d'apprentissage et de comportements. En effet, les missions parfois contradictoires qui leur sont assignées (accueillir, instruire, socialiser, orienter, etc.), soumettent ces derniers à de multiples tensions. Apprendre à les gérer suppose d'investir plusieurs rôles dans le champ éducatif. Dans la mesure où l'hétérogénéité des élèves et la complexité des situations d'enseignement sont perçues de façon plus vive en début de carrière (Hetu, Lavoie et Baillauges, 1999 ; Rayou et Van Zanten, 2004), cette orchestration des rôles (Lautier, 2001) chez les néo-titulaires s'opère dans une sorte de chaos, avec le sentiment bien souvent d'avoir peu de prise sur la réalité du métier. Ils constatent alors, avec quelque amertume, le caractère limité de la formation professionnelle. Tout d'abord, la connaissance pratique lors des stages de PLC2 apparaît insuffisante pour affronter les différents aspects de l'activité enseignante et la réalité du monde professionnel « tel qu'il est » ; par ailleurs, après une titularisation supposant une reconnaissance des compétences à concevoir, conduire, évaluer, réguler les apprentissages des élèves, l'entrée dans le métier suppose une adaptation des contenus radicale et souvent coûteuse, mais cette fois sans accompagnement.

Cet ensemble d'éléments conduit à des stratégies de survie que nous allons tenter de mettre à jour à travers les témoignages recueillis. Il s'agit de néo-titulaires majoritairement affectés en

---

<sup>1</sup> Cette étude portant sur les Professeurs de Lycée et Collège s'est déroulée entre 2003 et 2005. Durant leur deuxième année de formation à l'UFM, ces enseignants-stagiaires ont la charge d'une ou plusieurs classes en responsabilité.

<sup>2</sup> Institut Universitaire de Formation des Maîtres

<sup>3</sup> Le recueil des données s'est effectué sur la base d'échanges écrits et d'entretiens semi-directifs réalisés sur l'année scolaire 2004-2005 et 2005-2006.

zone de remplacement (TZR)<sup>4</sup> et pour lesquels le passage dans le monde enseignant s'est avéré problématique.

## 2. Formation initiale et ouverture sur l'avenir

La formation à l'IUFM inscrit le stagiaire dans un processus complexe, articulant expérience pratique et acquisition de savoirs professionnels, autour de normes relativement sécurisantes.

Dans le cadre d'une professionnalisation progressive, le dispositif mis en œuvre accompagne le formé dans la prise de fonction, lui permettant de prendre appui à la fois sur les formateurs de terrain et sur ceux de l'IUFM, sur les pairs et les experts au sein de groupes disciplinaires ou transversaux (Roux-Perez, 2005). Les compétences professionnelles se construisant dans la durée, le stagiaire trouve tout au long de l'année des lieux de réassurance et des dispositifs l'amenant à réfléchir sur sa pratique en vue de l'améliorer (Roux-Perez, 2006a).

Par ailleurs, le mémoire professionnel est envisagé comme la possibilité de mettre en cohérence différents moments de formation (analyse de pratiques, approches didactiques, lectures diverses, échanges, etc.). Organisé autour d'une problématique liée à la pratique d'enseignement, il amène le stagiaire à approfondir sa réflexion et à mettre en œuvre un certain nombre d'expériences dans la classe, destinées à favoriser les apprentissages des élèves. Au final, sa validation engage/accueille symboliquement le stagiaire dans la communauté des enseignants, sur la base des capacités d'analyse, des progrès et des mises en perspectives repérées par le jury.

En fin de formation, on observe une détermination du groupe professionnel à s'engager dans « *un métier difficile mais passionnant, prenant mais génial* », constituant « *une sorte de défi... qui demande beaucoup d'énergie* »<sup>5</sup>.

L'image d'un enseignant « *inventif, disponible pour les élèves, investi dans le travail et exigeant, ayant le souci de faire progresser tous ses élèves* » reste présente et en adéquation avec les normes de la formation. Au-delà de l'expérience vécue durant l'année de stage, on repère la persistance de certains idéaux élaborés tout au long du parcours scolaire et universitaire. Ainsi, l'énoncé de valeurs et de représentations sur le métier met en relief une identité professionnelle provisoirement construite entre genre et style (Clot, 1999), c'est-à-dire entre un ensemble de règles informelles constitutives de la culture d'une communauté professionnelle et une façon de faire singulière, liée à l'histoire du sujet et aux différentes expériences traversées dans l'espace de la formation.

Pourtant, des inquiétudes sont évoquées par les stagiaires au sujet de la rentrée future : elles concernent, entre autres, l'établissement d'affectation, les caractéristiques des élèves, le type d'accompagnement envisagé par l'institution si des difficultés apparaissent dans l'exercice du métier. Ces incertitudes soulignent le côté transitoire du positionnement identitaire.

Dans la réalité, beaucoup de jeunes enseignants se retrouvent « TZR » et se vivent comme des « travailleurs intermittents » à forte mobilité. Ceci renforce une forme de précarité au moment de la prise de fonction et rend délicate la construction de repères dans un monde en partie étranger aux *habitus* de la formation initiale.

## 3. Entrer dans la réalité du métier : de l'autre côté du miroir...

Portés par le sentiment d'avoir progressé, reconnus par les formateurs, les enseignants néo-titulaires se projettent dans un futur incertain, encore idéalisé. Le changement de repères

---

<sup>4</sup> Sur les 15 néo-titulaires suivis dans l'étude, 11 sont TZR.

<sup>5</sup> Les énoncés entre guillemets émanent du groupe des PLC2 interviewé en 2004.

(éloignement géographique, rencontre de nouveaux publics, surcharge de travail liée à la préparation des cours, etc.) rend le « passage de l'autre côté du miroir » (Hugues, 1955) relativement déstabilisant.

### **Des conditions défavorables à l'insertion professionnelle**

Le suivi des enseignants nouvellement affectés met en relief, au moins pour certains, des conditions de travail ne favorisant pas l'insertion professionnelle. Celles-ci s'ajoutent aux difficultés liées à la diversité des tâches à accomplir, au nombre d'informations à intégrer, aux nécessaires prises de repères dans un environnement forcément complexe : *« j'ai commencé dans le 94, les premières semaines, avec deux à trois heures de transport quotidiens et ce, 6 jours sur 7 sur deux établissements de communes non limitrophes, jusqu'à ce que mon emploi du temps soit changé et qu'heureusement j'arrive à obtenir une semaine à 5 jours »* (Anaïs, T1 Anglais, 94, mars).

Par ailleurs, faire la classe suppose un minimum de supports, inenvisageables dans certains contextes, ce qui gêne la phase d'adaptation : *« les moyens de travail sont plus que réduits : pas de salle de travail ni de réunion, une seule photocopieuse où il faut soi-même apporter son papier et penser à le récupérer après s'être servi de la machine, quota de photocopies très bas obligeant à faire les dernières du trimestre de sa poche, une seule TV et un seul rétro pour tout le collège, pas de clés pour tout le monde... »* (Christine, T1 Anglais, La Réunion, octobre)

### **Une remise en cause des compétences construites en formation**

En fin de formation, chacun peut pointer un certain nombre d'acquis à la fois didactiques et pédagogiques ; ceux-ci se révèlent relativement incomplets ou inopérants, une fois confronté à la complexité du monde scolaire. Tout d'abord, la réflexion didactique, largement développée en formation, ne s'avère pas toujours en phase avec la réalité des élèves. Anaïs (T1 Anglais), très engagée sur la question des apprentissages en PLC2, est confrontée au problème de l'autorité qui envahit l'ensemble de la sphère professionnelle : *« les conditions sont difficiles... élèves bruyants, indisciplinés, et qui ont des valeurs totalement différentes de celles avec lesquelles une fille comme moi a pu grandir. Sans parler des clashes culturels - beaucoup de mes élèves musulmans me considèrent d'emblée comme d'une autorité et crédibilité douteuses puisque je suis une femme-. Alors il n'est pas rare que les jurons éclatent : je leur "pète les couilles", je suis "ouf", voire bien pire, notamment le mépris total et humiliant dans le regard (les mots ne sont pas toujours les pires insultes!). Je pense sincèrement avoir beaucoup de chemin à faire pour devenir crédible dans l'affirmation de mon autorité, mais ce qui est très dur, c'est de voir ces élèves qui vous reprochent sûrement d'être trop gentille, ou que sais-je, alors qu'ils font tout pour vous défier quand vous faites de votre mieux ! »*.

Jean-Louis (T1 Espagnol, 92) exprime en octobre de quelle manière sa mission d'enseignant est détournée sur d'autres tâches : *« Il y a malgré mon acharnement, trop de petites choses qui passent à la trappe. Il est difficile de vérifier si le travail a été fait. Il y a tellement d'élèves qui ne l'ont pas fait qu'il faut passer 15 minutes à vérifier le travail et prendre les carnets. Pendant ce temps le reste de la classe se démobilise et rend la mise au travail d'autant plus périlleuse. Par ailleurs, l'heure de cours (ou du coup la demi-heure) commence directement par un affrontement. Certains élèves ne comprennent même pas pourquoi je les sanctionne. Le fait de répondre à son professeur leur paraît tout à fait normal »*.

Par ailleurs les compétences d'ordre pédagogique construites en formation s'avèrent désormais décalées : en tant que stagiaires, ils sont intervenus le plus souvent dans des établissements moins « problématiques » que ceux où ils sont nommés une fois leur titularisation acquise.

Cette difficulté se double d'un malentendu enseignants-élèves au sujet du travail scolaire : Anaïs en est d'autant plus affectée, que son mémoire professionnel a porté sur la diversification des méthodes pour aider les apprentissages et développer l'autonomie des élèves. Le constat est donc amer : *« ce qui me marque aussi beaucoup cette année, c'est leur manque total d'autonomie : ils ne lisent pas les consignes, ils lèvent tous la main les uns après les autres pour que vous veniez leur expliquer, etc. Leur niveau est très très bas, mais surtout ils vous font passer pour un extra-terrestre lorsque vous leur demandez de travailler... »* (Anaïs, T1 Anglais, 94, mars)

Enfin, la découverte dans l'urgence des programmes d'enseignement dans un nombre de classes conséquent engage une gestion des apprentissages « à vue », tant la réflexion sur les contenus et leur organisation semble complexe. Dans cette épreuve traversée en solitaire, les attentes de l'institution apparaissent comme un handicap supplémentaire : *« d'après les inspecteurs, le programme n'est pas négociable. Seulement, voilà, mes élèves sont dans l'incapacité de le comprendre et de l'assimiler »*. (Luc, T1 Maths, 92, octobre).

### **Une culture professionnelle à découvrir**

Le décalage est parfois renforcé par la culture professionnelle. Héléna (T1 lettres, 85) et Jeanne (T1 Anglais, 93) pointent la frilosité des équipes disciplinaires quand il est question *« d'aller au fond des choses... de construire ensemble une séquence, d'échanger des supports, etc. »* Le travail collectif semble s'arrêter le plus souvent au choix des manuels, rarement à celui des contenus, encore moins des modalités d'évaluation retenues. Les enseignants débutants sont en attente d'autres formes de collégialité calquées sur celles construites en formation. On retrouve ici la question du genre professionnel et d'un style, encore peu affirmé, dont le groupe professionnel en place ne reconnaît pas les contours, invitant le jeune enseignant à plus de réalisme dans ses propositions. Le cas d'Alice est caractéristique : *« Après tout, je sors de l'IUFM et j'ai encore envie de croire. Croire que l'autonomie se construit. Croire que les liens entre les savoirs et le sens des apprentissages ne sont pas monopolisés par une catégorie d'élèves... La jeunesse mène sans doute à l'utopie, mais ne rend pas aveugle. Pour voir certaines réalités, je n'ai pas besoin de guide, ni d'interprète. Oui, le métier n'est pas facile, évolue et notre temps de travail ne se résume pas à notre présence en cours. Oui, les classes même en ZEP sont trop chargées, les élèves de plus en plus durs à gérer et les enseignants encore trop isolés. Oui, il m'arrive d'être crevée et oui, je suis dégoûtée par ces masses d'heures sup distribuées au détriment de postes créés... Mais pour espérer de réels changements, il faut accepter le risque, le risque des utopies, celui de se tromper ou de ne jamais y arriver... »* (Alice, T1 EPS, 93, mars)

De fait, les collègues sollicités ne sont pas toujours disposés à prendre le relais des formateurs, à accompagner des « débutants » arrivant avec mille questions, à donner du temps dans un métier toujours plus exigeant. Ainsi, la question du contexte de l'établissement (mobilisation des équipes, soutien de la direction, rapports entre les différents acteurs, etc.) devient un élément majeur pour l'intégration des néo-titulaires.

Alors qu'il pensait avoir « franchi le miroir » lors de son année de titularisation, le jeune enseignant effectue malgré lui un deuxième passage forcé et découvre un monde assez éloigné de celui qu'il s'était imaginé ; un monde sans repères, sans tuteur pour l'accompagner dans le dédale des implicites de la culture professionnelle. La communauté enseignante déploie un certain nombre de registres pour faire face au quotidien : simplification des problèmes, généralisation des procédures, cécité aux problèmes des autres, manque de disponibilité (Durand, 1996 ; Tardif et Lessard, 1999). En formation, il était question de complexité des situations, d'individualisation des procédures, de temps accordé à la parole et à l'écoute, etc. Cet ensemble d'éléments donne à l'enseignant débutant l'impression de regarder les choses à l'envers, de derrière le miroir et de ne pas se reconnaître dans l'image qui lui est renvoyée.

Enfin, la situation professionnelle présente est vécue dans l'urgence, sans appui possible sur le statut, ambigu mais privilégié, de stagiaire. Le nouvel enseignant doit rapidement montrer les différentes dimensions de sa professionnalité au risque de perdre toute crédibilité aux yeux des élèves mais aussi des collègues et de l'ensemble de l'équipe éducative. L'identité professionnelle se construit donc dès la rentrée scolaire dans le regard évaluateur/d'évaluateur d'autrui.

### **Une identité professionnelle en crise**

En conséquence, la définition de soi en tant que professionnel est remise en cause, entraînant en quelque sorte un trouble identitaire. Il peut être lié à l'impossible orchestration des rôles dans des situations où la paix sociale dans la classe est entièrement à construire : *« cette année, je suis plus souvent éducateur (spécialisé) que prof ! Côté travail c'est épuisant. La situation est en équilibre très instable et peut à tout moment se changer en chaos. Pourvu que je ne fasse pas d'erreurs. Sinon comment tenir jusqu'au mois de juin ? »* (Jean-Louis, T1 Espagnol, 92, octobre)

On observe aussi un retour sur des compétences que l'enseignant pensait acquises en formation et qui, chahutées dans ce nouveau contexte professionnel, lui renvoient une image négative : *« je me sens relativement incompétente en matière de discipline dans ce milieu et cela m'humilie et m'angoisse assez pour que je sois facilement tendue. Sans prétention aucune, j'ai été habituée à avoir les satisfactions à la hauteur de ma motivation dans mes études et ma formation. Etre confrontée au mépris et à un relatif échec est très dur, je dois encaisser beaucoup d'incidents et de réactions à l'emporte pièce des élèves et j'ai l'impression que souvent, on ne se comprend pas »* (Anaïs, T1 anglais, 94, mars)<sup>6</sup>.

Pour d'autres, il s'agit de se protéger face à la violence et cette attitude vient heurter les images idéales construites en formation. Myriam (T1 Lettres, La Réunion) fait en octobre un douloureux constat face à une classe de troisième d'insertion jugée incontrôlable : *« être menacée de viol à plusieurs reprises a cassé ma vision pédagogique. Ces élèves sont en train de se perdre. J'assiste impuissante à leur naufrage, en essayant de ne pas faire partie de leurs victimes »*. Début janvier, elle évoque les deuils qu'il a fallu opérer pour assumer cette prise de distance par rapport au rôle : *« j'ai pris un énorme recul sur mon rôle dans ce collège, je me suis fabriquée une armure... je me suis protégée en retirant tout affect de ma tâche... plus question d'être en larmes, je fais face... Le point négatif, c'est que j'ai renoncé à ce « graal » qu'est le plaisir d'enseigner. Je suis froide et professionnelle, j'exécute ma tâche... sans plaisir, quelquefois avec ennui. J'attends donc ma nouvelle affectation, espérant du fond du cœur retrouver ce bonheur de travailler avec ses tripes, d'y mettre tout son cœur, de retrouver le plaisir d'enseigner découvert l'an dernier »*.

Enfin, le statut de TZR renforce pour certains le sentiment de ne pas exister dans la communauté scolaire : *« je ne sais pas très bien comment me situer. Au début, je considérais mon statut comme celui d'un bouche-trou ; depuis quelques jours j'oscille entre cette idée-là et l'impression de gêner »* (Nelly, T1 Lettres, 28, septembre).

En terme identitaire, la difficulté à se reconnaître se double d'un sentiment d'avoir (encore) à faire ses preuves. Ce manque de reconnaissance *a priori* renverse le rapport à la formation qui les a, en quelque sorte, institués en tant que professionnels. L'entrée dans le métier les amène donc à se sentir en partie destitués de leurs compétences, et parallèlement de n'avoir pas *« toutes les cartes en main pour agir efficacement »*, de *« ne pas connaître les bons réseaux »* qui pourraient de fait, aider à l'insertion professionnelle. Beaucoup de jeunes enseignants regrettent l'attitude de collègues sourds à leurs demandes ou minimisant les problèmes dans la

---

<sup>6</sup> L'étude du cas d'Anaïs, stagiaire d'Anglais, est présentée dans l'article : *« Prendre en compte la diversité des élèves au collège : entre discours et pratiques des enseignants-stagiaires à l'IUFM »*. *Soumis à la revue Carrefours de l'Éducation* (Roux-Perez, 2006b)

classe. Face aux interrogations sur le comportement de tel ou tel élève, la réponse en salle des professeurs reste parfois très allusive : « *ah bon ? Tu as des difficultés avec lui ? Moi non... ça va* » ; à l'inverse, certaines réponses opèrent une véritable stigmatisation sur l'élève, l'enseignant se dédouanant ainsi de toute responsabilité. Cette manière sommaire d'analyser les événements choque nombre de débutants par son côté injuste et constitue d'emblée un frein au travail collégial qu'ils envisagent *a priori* comme l'occasion de développer des stratégies éducatives adaptées et cohérentes.

On repère alors dans les discours une peur de « *tout perdre ou même de tout oublier... de se scléroser... de leur ressembler* » (Jeanne T1 Anglais, 93, février), d'être absorbé dans ce qui apparaît dans un premier temps comme un microcosme replié sur lui-même : le monde enseignant, avec ses frilosités, ses lassitudes et ses routines.

Pourtant, au fil de l'année chacun trouve des ancrages, des moyens de faire face, plus vite, avec une conscience du chemin à parcourir, des transactions à opérer, des choix à tenir pour une image de soi relativement acceptable et une identité professionnelle progressivement assumée. Au quotidien, les pratiques s'améliorent, organisées autour de quelques valeurs qui ont résisté à la tourmente des premiers mois.

#### **4. Faire face et construire de nouveaux repères professionnels**

##### **Se protéger et attendre des jours meilleurs**

Certains néo-titulaires, nommés dans des établissements difficiles, développent des stratégies de survie. La complexité de la tâche, l'instabilité du poste (TZR) les amène à une sorte de résignation, comme si ce temps constituait un sas, passage obligé pour accéder au « vrai » métier : « *je prends mes difficultés avec patience et me forge une expérience. Je ne perds pas ma motivation et garde espoir de pouvoir enseigner un jour dans de meilleures conditions. Tout simplement de pouvoir enseigner... bon peut-être que j'exagère là, mais pas forcément... Il y a des jours au premier trimestre où je suis revenue en vomissant et avec des vertiges, et le mois de janvier a été atroce nerveusement. Ça va mieux maintenant* » (Anaïs, T1 Anglais, 94, mars).

En même temps, l'incertitude liée à une nouvelle affectation ouvre sur des possibles et permet d'espérer sortir de la « zone de turbulences » du premier poste : « *je me demande si ma carrière va être longtemps comme cela. J'espère que j'aurai l'année prochaine un établissement plus calme* » (Jean-Louis, T1 Espagnol, 92, janvier).

En attendant ces changements, d'autres enseignants vont s'investir à l'extérieur de l'établissement pour compenser la surcharge émotionnelle, pour « tenir » dans un métier difficile, où prédomine le sentiment de ne pas maîtriser l'ensemble des paramètres nécessaires au développement professionnel. A l'extrême, Léa vient de vivre une « *année blanche* » en tant que TZR et en a été profondément affectée. Au sentiment d'inutilité, s'est ajouté la crainte de perdre certaines compétences, construites en formation. Pour faire face, elle se donne de nouvelles perspectives : « *à défaut d'avoir du boulot, je suis proprio. On va s'installer dans la région. Nous venons de signer notre première maison et ça va bien m'occuper* » (Léa, T1 EPS, 28, mars).

##### **Prendre de la distance et « travailler sur soi » pour avancer**

Quelques enseignants, débordés par un quotidien fait de tensions, d'incompréhensions, de doutes sur le sens du métier, utilisent le journal de bord comme une respiration, retournant à des pratiques appréciées en formation ou plus largement dans leur vie personnelle. Ecrire, c'est alors se mettre en perspective. L'extrait qui suit rend compte de moments difficiles dont l'écriture permet de se détacher. Inscrits dans une temporalité, ils soulignent progressivement

des avancées et permettent au jeune enseignant de voir ce qui fonde son action, de trouver son style propre et de s'adapter au contexte.

*« Tout était prêt. De beaux projets de cycles, de belles feuilles de présentation avec les règles de sécurité, les objectifs, quelques règles d'action essentielles (à mes yeux bien sûr...). Je connais pourtant le devenir probable de ce travail, et sa relative « inutilité » ou du moins « faible portée » dans le milieu où j'enseigne, mais rien n'y fait, lors de chaque vacances, je relativise, mes « petits monstres » redeviennent de « petits anges ». Je reprends mes cours, je me creuse la tête, je crois dur comme fer que cette fois-ci, ils vont écouter, que cela va les intéresser, qu'ils seront attentifs à ces dispositifs, que les affiches les aideront à visualiser, leur donneront des repères... Mais non, ils n'ont pas changé, et une nouvelle fois, j'ai refusé de m'adapter, je suis restée sur mes illusions. Et je m'en suis pris plein la tronche. « c'est nul ! c'est « tout pourri », Ca sert à quoi ?, on en à marre ! ». Echec, échec total. Ils n'entrent pas du tout dans ma logique. Trop bien pensé, trop bien ficelé, par moi, pour moi, avec mon regard de prof qui ne parvient à quitter son regard d'ancienne « bonne élève » pour évaluer la pertinence de ses cours... plein la tronche...*

*Plein la tronche aussi sur mes résolutions pédagogique-répressives... Là aussi, c'était écrit sur le papier. Ne pas admettre, sanctionner, m'en tenir à mon système de cartons jaunes, oranges, rouges... Que dalle. Pour le coup, si cela est écrit, je l'adapte très bien, et m'en écarte avant même de l'avoir mis en place... je ne quitte pas le registre de la négociation, de l'énième avertissement... Je le sais, je me le répète, les mêmes attendent la sanction, ils en ont besoin, à certains moments, pour définir leurs limites qu'ils ne savent se donner seuls, ou que leur environnement extérieur ne leur donne pas. Annoncer et s'y tenir. C'est tout. C'est plus fort que moi. Je veux gagner du temps, j'enchaîne. J'aimerais qu'ils comprennent, j'explique. J'aimerais qu'ils changent leur comportement pour eux, qu'ils mesurent la portée de leurs actes pour les autres, pour la classe... Non, ça ne marche pas comme cela. Ils testent. Plein la tronche.... Des balles de jonglage, des tutoiements, des reproches... » (Alice, T1 EPS, 93, janvier).*

### **S'impliquer dans l'établissement pour élargir l'espace d'action**

Au fil de l'année, après les turbulences de la rentrée et les prises de repères, certains néo-titulaires décident de s'engager dans la classe mais aussi dans l'établissement, en fonction des opportunités offertes. Forts de leur expérience antérieure ou simplement intéressés par la mise en place de projets qui donnent un sens à leur quotidien, ils trouvent des interstices à investir qui vont se révéler porteurs de nouveaux réseaux de relation et donc de nouveaux ancrages professionnels. Nelly (T1 Lettres, 28) trouve ainsi une solution pour gérer les temps d'inactivité entre deux périodes de remplacement, dans la mesure où les collègues de Français de son établissement de rattachement ne font jamais appel à ses services. Elle crée, avec une documentaliste nouvellement nommée, un journal du collègue. Une véritable dynamique se met en place autour de cette publication, amenant cette enseignante à élargir considérablement son espace d'action et son réseau relationnel.

Face à une équipe de direction complètement dépassée par les actes de violence qui égrènent la vie quotidienne et n'offre de son point de vue aucun repère fiable aux élèves, Gaël (T1 EPS, 93) va chercher progressivement à trouver sa place dans l'établissement. Après une période difficile, cet enseignant choisit de s'investir dans sa discipline et au sein de l'Association Sportive qu'il coordonne. Par ailleurs, élu au Conseil d'Administration, il s'informe, affine sa connaissance du milieu professionnel et découvre des collègues qui, comme lui, souhaitent s'engager dans l'action et développer de nouveaux projets. Cette implication à l'interne trouve des prolongements à l'extérieur : saisissant l'opportunité d'une création de structure culturelle intégrée dans le quartier, Gaël décide de travailler en partenariat avec des artistes. Il ouvre un atelier chorégraphique en direction des élèves

volontaires. Ainsi, l'implication dans l'établissement se double d'une ouverture sur la vie sociale et donne à l'action de cet enseignant une visibilité et une forme de reconnaissance, qui fondent un réel ancrage identitaire.

## 5. Éléments d'analyse et perspectives de formation

Cette étude, certes partielle, met en avant une mutation des responsabilités durant la première année de prise de fonction. Si la formation proposait un accompagnement, il s'agit à présent, pour le jeune enseignant, de tracer sa route et de développer des formes de collégialité adaptées.

Par ailleurs, la connaissance progressive du monde enseignant, le repérage des genres professionnels et la confrontation à des styles différents deviennent générateurs de développement. Chacun construit peu à peu son propre style pour faire face à la situation d'enseignement, trouver sa place dans l'établissement en fonction de ses ressources et de ses valeurs. Ce processus d'intégration et de différenciation renforce l'identité professionnelle.

Il est évident que la non stabilité sur le poste, même si elle est parfois désirée par les néo-titulaires, rend plus complexe ce processus, reportant à plus tard ou ailleurs le moment où de nouveaux repères engagent l'acteur dans son environnement professionnel. Être mobile, c'est bien entendu recommencer à chaque rentrée, voire à chaque remplacement, la quête d'indices fiables pour remplir au mieux sa mission. En effet la socialisation professionnelle suppose que l'enseignant se construise en tant que membre « engagé » dans la communauté enseignante (Mead, 1933 ; Dubar, 1991) en s'inscrivant dans des identifications à autrui, des rôles à jouer, en découvrant les règles explicites ou implicites de l'organisation scolaire. À terme, ce processus doit conduire à une reconnaissance du sujet qui à la fois s'intègre au groupe professionnel 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.

Les trois mécanismes de la socialisation professionnelle (Hugues, 1955) apparaissent clairement dans notre étude : immersion dans la culture professionnelle et découverte d'une réalité « désenchantée », dualité entre modèle idéal et normes pratiques, ajustement de la conception du soi professionnel aux ressources et aux contraintes des situations professionnelles. Cette adaptation engage le sujet dans sa relation à lui-même, aux autres acteurs de l'établissement d'affectation et, plus largement, à l'institution.

Par ailleurs, ces différents éléments questionnent les enjeux de la formation initiale. Les anciens stagiaires portent un regard contrasté sur celle-ci. Luc (T1 Maths) prend appui sur une expérience dans un établissement difficile lors de l'année de professionnalisation : *« aujourd'hui je réalise que mon expérience avec mes élèves de sixième en tant que stagiaire m'a été salutaire. Je suis un peu mieux armé et j'arrive parfois à prendre du recul. Sans cette expérience, je ne sais pas comment serait la situation à l'heure actuelle »*. Anaïs (T1 Anglais), très déstabilisée par l'attitude d'un certain nombre d'élèves, critique une forme de cécité aux problèmes durant la formation : *« selon moi il y a des aspects du métier dont on devrait au moins nous familiariser à l'IUFM, soit dit en passant ! »*.

De nombreuses études mettent en avant les difficultés liées à l'entrée dans la carrière enseignante. Si la professionnalisation intensifie les contacts avec la pratique et vise à développer des compétences réflexives, si elle tente de créer des lieux d'échange et de collégialité tout au long de l'année, il reste à se pencher sur l'entrée « réelle » dans le métier qui s'effectue le plus souvent dans des contextes difficiles où l'enseignant nouvellement nommé découvre une forme de solitude, pour certains d'abandon. Enfin, des modalités

d'affectation non stabilisées (en zone de remplacement, sur deux établissements, etc.) combinées aux caractéristiques de certains publics scolaires mettent à l'épreuve les capacités d'adaptation des « entrants » dans la carrière. Quels registres de réflexion et d'action seraient alors à développer en formation initiale ? Le chantier est immense.

### **Bibliographie**

- Baillauques, S. (1999). Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation. In J-C Hetu, M Lavoie & S. Baillauques (Eds) *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (pp.21-41). Bruxelles, De Boeck.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris, PUF.
- Deauviau, J. (2005). L'acculturation des nouveaux enseignants aux savoirs professionnels. *Actes du V<sup>o</sup> colloque international Recherche(s) et Formation*. Nantes IUFM.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, Armand Colin.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. PUF.
- Hetu, J-C., Lavoie, M & Baillauques, S. (Eds) (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*. Bruxelles, De Boeck.
- Huberman, M.(1989). *La vie des enseignants: évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel, Delaschaux Niestlé.
- Hugues (1955). The making of a physician. *Human Organization*, III, 21-25.
- Lautier, N. (2001). *Psychosociologie de l'éducation*. Paris, Armand Colin.
- Mead, G.H. (1933). *Mind, Self and Society*. Chicago, University of Chicago Press.
- Rayou, P & Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris, Bayard .
- Roux-Perez, T. (2005). Quels processus en jeu dans la construction de l'identité professionnelle chez les enseignants-stagiaires du second degré à l'IUFM ? *Actes du V<sup>o</sup> colloque international Recherche(s) et Formation*. Nantes IUFM.
- Roux-Perez, T. (2006a). Construction des compétences professionnelles chez les enseignants débutants : entre logique de formation, logiques des acteurs et effets de contexte, Colloque CNAM : *Usages sociaux de la notion de compétences*, Paris, [www.ensieta.fr/jecompetence](http://www.ensieta.fr/jecompetence).
- Roux-Perez, T. (2006b, soumis). Prendre en compte la diversité des élèves au collège : entre discours et pratiques des enseignants-stagiaires à l'IUFM. *Revue Carrefours de l'Éducation*.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New York, Basic Book.
- Tardif, M & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. De Boeck Université.