



L'entrée des enseignants dans le métier : entre processus de professionnalisation, parcours singuliers et effets de contexte

Tizou Perez-Roux

► To cite this version:

Tizou Perez-Roux. L'entrée des enseignants dans le métier : entre processus de professionnalisation, parcours singuliers et effets de contexte. Ressources, 2010, L'entrée des enseignants dans le métier, 15, pp.39-50. hal-01722164

HAL Id: hal-01722164

<https://hal.science/hal-01722164>

Submitted on 3 Mar 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.

L'entrée des enseignants dans le métier : entre processus de professionnalisation, parcours singuliers et effets de contexte.

Tizou Perez-Roux

Maître de conférences en Sciences de l'Education

IUFM-Université de Nantes

Notre recherche s'intéresse aux processus de professionnalisation des enseignants débutants. Elle tente de repérer les points d'appui mobilisés, les tensions et adaptations conduisant à la construction progressive de compétences professionnelles. Il s'agit plus particulièrement de saisir les dynamiques en jeu, entre demandes institutionnelles et contextes de travail que ces enseignants sont amenés à traverser durant l'année de formation et après, lorsqu'ils sont néo-titulaires (Perez-Roux, 2006). Cette contribution tente d'appréhender les registres de sens élaborés à différents moments du parcours, le rapport à la formation qu'ils éclairent et les questions identitaires qu'ils dévoilent. Elle essaie par ailleurs de comprendre les ajustements nécessaires en contexte professionnel et les manières de d'investir le métier dans toute sa complexité.

1. Un processus de formation entre normes professionnelles et logique(s) des formés

Au cours de la deuxième année de formation à l'IUFM, le stagiaire est amené à mettre en relation savoirs pour et à enseigner, réflexion sur et dans l'action. Dans la réalité, les premières expériences professionnelles se révèlent pour le moins problématiques car elles questionnent des conceptions profanes du métier le plus souvent éloignées des caractéristiques réelles du travail enseignant (Durand, 1996 ; Tardif et Lessard, 1999). Au delà de la tension entre savoirs théoriques et savoirs pratiques, il s'agit de construire des compétences professionnelles multiples : d'ordre technique et didactique dans le choix des contenus d'enseignement, mais aussi d'ordre relationnel, pédagogique et social dans l'adaptation aux interactions en classe et dans la relation aux différents acteurs du système scolaire (Altet, 1996). Ainsi, le stagiaire est confronté à une réelle complexité de l'acte d'enseignement et doit trouver les moyens d'y faire face, aidé en cela par le dispositif de formation mis en place à l'IUFM.

Dans la réalité, les stagiaires se positionnent différemment par rapport aux logiques de formation, saisissant avec plus ou moins de conviction les propositions et les stratégies qui les organisent. En fait, si l'entrée dans le métier se fait sur la base de représentations fondées sur des valeurs, elle est aussi portée par des discours, des cultures, des projections ancrées dans l'expérience scolaire (Baillauques, 1996). Le stagiaire intègre peu à peu le contexte et tente de s'y adapter. Mais ce processus, loin d'être linéaire, suppose des moments de remise en cause des représentations initiales ; il s'agit alors de les dépasser pour construire de nouvelles cohérences, nécessaires au développement des compétences professionnelles. Ainsi, un certain nombre de représentations permettent aux stagiaires de fonder, de justifier et de rationaliser leurs prises de positions vis-à-vis du métier, des élèves et de la logique de formation. S'attacher à leur émergence dans les discours permet de comprendre comment ces derniers construisent leur monde professionnel et lui donnent sens.

Au final, accords et arrangements avec soi même, avec les autres, avec l'institution permettent de mettre à distance l'expérience passée et de la revisiter en fonction de nouveaux critères.

2. Insertion professionnelle et (re) questionnement identitaires

L'hétérogénéité des élèves et la complexité des situations d'enseignement sont perçues de façon plus vive en début de carrière (Hétu, Lavoie et Baillauquès, 1999 ; Rayou et Van Zanten, 2004), notamment chez les néo-titulaires affectés dans des contextes souvent difficiles, dans lesquels ils n'ont aucun repère et le sentiment 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/PLP2 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 avec un accompagnement minimal.

Pour Clot (1999), la connaissance progressive du monde enseignant, le repérage des genres professionnels et la confrontation à des styles différents deviennent générateurs de développement. Comment 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 des valeurs qu'il défend ? Quelles nouvelles ressources sont-ils amenés à construire pour dominer ces situations en mouvement (Lanéelle, 2006 ; Perez-Roux, 2006) ? Dans quelle mesure ce processus d'intégration et de différenciation renforce-t-il 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. Etre 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 ; Hugues, 1955) en s'inscrivant dans des identifications à autrui, des rôles à jouer, en découvrant les règles explicites ou implicites de l'organisation scolaire. A terme, ce processus doit conduire à une reconnaissance du sujet qui à la fois s'intègre au groupe professionnel - dans des réseaux socio-professionnels - 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.

Nous souhaitons comprendre les tensions auxquelles sont soumis les enseignants néo-titulaires et saisir les formes de d'adaptation qui en découlent ou qui s'avèrent impossibles à mettre en œuvre dans cette phase d'insertion professionnelle. Le passage dans le monde professionnel en tant qu'acteur autonome suscite des questionnements identitaires : ils sont liés à une forme de (re)déstabilisation initiale et à la nécessité de construire des repères dans et pour l'action. L'étude s'intéresse donc en même temps à ce qui perdure et à ce qui se transforme chez ces enseignants novices, une fois confrontés à de nouveaux contextes de travail, aux règles souvent implicites.

3. Une construction identitaire entre représentations, savoirs et expérience professionnelle

Dans l'étude, l'identité professionnelle est envisagée dans une double transaction biographique et relationnelle (Dubar, 1992). Les transactions sont envisagées comme des actes ou des discours qui traversent la situation individuelle et nécessitent délibérations, ajustements et compromis. A l'échelle du parcours, ce 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 (PLC2) et présente (T1) ? Comment se projette-t-il dans l'avenir professionnel ? Quelles relations entre ce qui a été construit et validé en formation et la prise de conscience des (im)possibles à venir.

Par ailleurs, chacun élabore une « image de soi » en relation - accord, tension, contradiction - avec les identités virtuelles supposées que les autres lui attribuent. Comment le stagiaire puis le néo-titulaire prennent-ils en compte l'ensemble des regards croisés sur leurs pratiques ? Quels rapports aux pairs

devenus des professionnels à part entière avec leur coutumes, leurs implicites, leur résistances, leur potentiel aussi ? Comment s'insèrent-ils progressivement dans le groupe professionnel ? Dans quelle mesure cela les aide-t-il à se définir eux-mêmes comme professionnels ?

Enfin, comment est revisitée la diversité des expériences, les multiples ressources mobilisées dans une relation au travail singulière ? Comment les néo-titulaires peuvent-ils revendiquer une forme de cohérence de leur action, et choisir des modes d'implication professionnels et/ou personnels qui les aident à faire face à la réalité professionnelle (Roux-Perez, 2003) ? En effet, la construction identitaire se révèle dans des formes d'implication définissant, au moins en partie, le rapport au métier. Pour Mias (1998) l'implication renvoie au triptyque sens-repères-contrôle. En effet, chacun semble donner du sens à son action si celle-ci entre, au moins en partie, en cohérence avec des représentations et des valeurs mobilisées tout au long de sa trajectoire professionnelle antérieure. Par ailleurs, l'implication reste liée aux repères pris dans différents espaces, traversés avec des statuts différents (stagiaire, enseignant). Enfin, se pose la question du contrôle de la situation et des marges de manœuvre, réelles ou supposées par les acteurs, dans le contexte de travail.

Dans quelle mesure les contextes institutionnels et humains offerts aux entrants leur permettent-ils ou pas de construire une professionnalité adaptée, reconnue par les autres et acceptable pour eux-mêmes ?

Pour répondre à ces questions, une méthodologie à la fois quantitative et qualitative a été envisagée dans une perspective longitudinale. Après une enquête par questionnaire proposée aux 343 enseignants-stagiaires du second degré (PLC2) des Pays de la Loire en novembre 2004, vingt d'entre eux, choisis sur des critères contrastés du point de vue des réponses au questionnaire, ont été suivis sur la base de trois entretiens semi-directifs (décembre 2004, mars et juin 2005). Ces 60 entretiens ont été traités avec le logiciel d'analyse des données lexicales Alceste 4.8 (Perez-Roux, 2008a). Les résultats intègrent aussi une approche plus qualitative portant sur des études de cas¹. Une analyse structurale du discours (Demazière et Dubar, 1997) a permis de saisir les oppositions, les relations les plus structurantes et de comprendre la logique des acteurs confrontés à des contextes professionnels auxquels ils doivent s'adapter. Cette première enquête, non développée ici, a servi de base pour la suite qui nous intéresse directement.

Durant l'année 2005-2006, dix de ces stagiaires ont été suivis alors qu'ils étaient néo-titulaires : deux échanges (septembre et janvier) par voie électronique sur la base d'un protocole clairement défini ont été complétés par un entretien semi-directif réalisé entre avril et juillet 2006. Nous avons choisi de présenter ici quatre enseignantes de Lettres, affectées en collège sur les deux années : PLC2 et T1.

4. Positionnements en PLC2 et construction progressive d'un rapport au métier

Nelly et Myriam, 24 ans, n'ont pas d'expérience professionnelle préalable, ni de connaissance particulière des publics jeunes lorsqu'elles entrent en PLC2. Toutes deux abordent la formation avec beaucoup de dynamisme et s'investissent pleinement dans l'établissement, y compris dans des projets relativement lourds à impulser et à gérer : face à des élèves jugés peu motivés pour le travail scolaire, toutes deux s'informent et se saisissent d'opportunités dans l'environnement culturel de l'établissement d'affectation : pour Nelly, un festival de science-fiction ; pour Myriam, une programmation théâtrale dans une petite structure culturelle. Ces projets sont l'occasion de rencontrer nombre d'interlocuteurs dans l'établissement (collègues, équipe éducative, personnel de direction) et au dehors, de penser l'organisation, l'accompagnement et la sécurité des élèves, en même temps que s'engage une réflexion sur les contenus spécifiques, en amont et en aval de l'évènement. L'une et l'autre ont des rapports jugés très constructifs avec leur tutrice. Progressant rapidement sur des problèmes de gestion de classe, elles questionnent volontiers, dans le groupe de formation, les aspects

¹ Trois articles rendent compte de parcours singuliers : celui d'une stagiaire de Physique-Chimie (Perez-Roux et Briaud, 2007) ; celui d'une stagiaire d'Anglais (Perez-Roux, 2007a) ; celui d'une stagiaire d'EPS suivie depuis son année de L3 à l'Université (Perez-Roux, 2008b)

didactiques et pédagogiques liés tant à l'enseignement du Français qu'à la prise en compte des caractéristiques des élèves (niveau d'acquisition, centres d'intérêt, sens des apprentissages, etc.)

Une seule chose les différencie, le rapport au mémoire. Nelly a eu des difficultés à entrer dans le travail : privilégiant le récit d'un projet de classe, riche en péripéties, au détriment des analyses plus fines sur les processus enseigner/apprendre, elle n'a pas tout à fait répondu aux attentes de la formation en termes de réflexivité. Myriam, en questionnant les logiques d'apprentissage des élèves, a nourri sa réflexion de nombreuses lectures et mis en œuvre des dispositifs relativement innovants permettant de donner du sens aux apprentissages et d'engager davantage certains élèves dans le travail.

Fatiha et Hélène 28 ans, sont lauréates du CAPES interne. Leur expérience d'enseignante, lors de remplacements plus ou moins longs, s'est réalisée à partir d'une formation « sur le tas ». Devant la possibilité de choisir une année intégrée à l'IUFM comme stagiaire (soit avec 4 à 6 h de pratique) ou une année à plein temps avec quelques rares regroupements, elles ont opté pour l'IUFM. Ceci étant, l'une et l'autre n'ont pas le même rapport à la formation.

Hélène exprime sa satisfaction à pouvoir enfin se professionnaliser : mutualiser, prendre le temps d'analyser sa pratique, réfléchir à une cohérence de l'enseignement, à de nouvelles stratégies de mise en œuvre, etc. Bien que les retours des formateurs la confortent dans ce qui relève de la gestion de classe, elle se dit remise en cause par rapport au choix des objectifs et des contenus construits jusque là dans l'urgence des premières expériences. Très impliquée dans la formation dont elle porte une vision idéalisée, en demande d'apports concrets, elle trouve de nombreux points d'appuis qui lui donnent le sentiment d'avancer. Son insertion dans le collège s'est effectuée sans problème, habituée déjà aux « *ambiances de salles des profs* » et forte de son expérience de surveillante d'éducation. Le mémoire va constituer pour elle une véritable épreuve, mal surmontée car il ne sera pas validé², en raison d'un défaut d'articulation pratique-théorie, d'une réflexivité encore balbutiante. Ce problème n'est pas sans lien avec un cursus scolaire chaotique où le doute a conduit à plusieurs réorientations et au développement de compétences dans d'autres domaines : la vente, les langues, l'animation. Enfin, le rapport avec la tutrice s'avère problématique car les regards croisés des formateurs ont semé le trouble dans les esprits et rendu les retours plus critiques en milieu d'année. Hélène a vécu cela comme une sorte de rupture de contrat, voire de déclassement vis-à-vis de compétences attestées antérieurement.

Fatiha a choisi la formation à l'IUFM pour le faible nombre d'heures d'enseignement et sans attentes particulières, voire avec quelques réticences. Arrivée en France à l'âge de cinq ans, elle a construit un rapport particulier à la langue française « *technique et pragmatique* ». Après des études en Français Langue Etrangère (FLE), elle enseigne auprès de publics adultes non francophones, puis en tant que professeur-vacataire de Français au Lycée. Elle aurait préféré être éducatrice pour la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ) mais a échoué trois fois le concours, au moment des épreuves orales. Une orientation par défaut vers l'enseignement l'amène à garder une certaine distance vis-à-vis des autres stagiaires, des contenus de formation et des formateurs. Relativement critique envers sa tutrice, elle revendique une forme d'indépendance. Pourtant, l'enseignement en classe de sixième lui pose quelques problèmes, en raison du cadrage pédagogique et didactique dont ces élèves ont besoin. Progressivement, elle s'oriente vers un accompagnement plus méthodologique des apprentissages. En relative difficulté face au mémoire, elle choisit un thème très technique (et peu habituel) sur l'apprentissage de la langue, ce qui limite les formes de mutualisation entre pairs. Bousculée lors de la soutenance, elle termine l'année satisfaite à l'idée de se retrouver enfin titulaire. Perplexe sur l'intérêt du métier, elle pense se réorienter assez rapidement ou du moins partir dès que possible enseigner le français dans son pays d'origine : le Maroc.

Les quatre PLC2 terminent l'année de stage en étant reconnues au plan professionnel (terrain), tant par le collectif des enseignants dans lequel elles ont acquis une place à part entière, que par le chef d'établissement qui souligne leur engagement et leur sérieux.

² Bien que le mémoire soit jugé insuffisant, l'année sera validée au terme de l'épreuve de qualification professionnelle qui prend en compte l'ensemble du parcours de formation.

5. Devenir néo-titulaire : une aventure à risques dans un paysage incertain

L'année suivante renverse en partie les représentations sur la discipline, les contenus, les élèves, les collègues, le métier, repérables en fin de PLC2. Les quatre enseignantes se retrouvent TZR sans l'avoir demandé.

Nelly est nommée dans l'Oise et effectue peu de remplacements, excepté ceux d'une collègue faisant une formation pour l'accueil de publics ASH³ et dont les pratiques sont aux antipodes de ce que la jeune enseignante souhaite mettre en place au plan pédagogique et didactique. La collègue titulaire du poste, insiste fortement sur la nécessaire continuité des contenus et méthodes d'enseignement, préparant tout à l'avance pour Nelly, qui doit suivre les consignes. Celle-ci vit très mal ces périodes de remplacement où elle estime n'avoir aucune marge de manœuvre (contrairement à l'année de PLC2). Par ailleurs, hors période de remplacement, sa présence quotidienne au collège l'amène à proposer ses services aux collègues (dédoublement, soutien, mini projets, etc.), sans succès. Les uns ou les autres lui signifient, implicitement, soit qu'ils n'ont pas besoin d'elle, soit qu'ils ne tiennent pas à vivre des formes d'intrusion dans leur cours. Cherchant des interstices à investir dans le collège (elle s'ennuie chez elle), elle trouve une solution pour gérer les temps d'inactivité entre deux périodes de remplacement : un vrai projet, interdisciplinaire, lui permet de trouver de nouveaux repères. Avec une documentaliste néo-titulaire, elle crée un journal du collège, investit l'espace de l'établissement et les temps libérés des élèves pour les enrôler dans cette aventure, mobilise quelques enseignants, cherche des financements à l'interne pour valoriser le travail, etc. Une véritable dynamique se met en place autour de cette publication, amenant l'enseignante à élargir considérablement son espace d'action et son réseau relationnel. Progressivement aussi, elle s'autonomise par rapport à l'enseignante qu'elle remplace, essayant avec les élèves d'autres manières de fonctionner, plus proches de ses pratiques et de ses valeurs.

Myriam est nommée à la Réunion⁴ dans un établissement classé ZEP, avec une équipe de direction en partie renouvelée et qui semble dépassée par l'état de violence régnant dans ce collège, où les taux de réussite au Brevet sont des plus bas de France. L'année s'avère catastrophique : conditions matérielles difficiles (longs trajets, problèmes financiers dus à l'installation, etc.), peu de moyens pédagogiques (photocopies, ouvrages en nombre très limité, etc.), des élèves ayant de nombreuses lacunes en Français, certains refusant même de le parler. Cumulant tous les handicaps : *« je suis une femme venant de métropole, je suis jeune et débutante et, en plus, prof de français alors qu'ils revendiquent la langue créole ! »*, elle est confrontée en permanence à la violence verbale et physique dans une *« classe de l'échec »* que personne ne voulait prendre en charge, tant les élèves posent problème. Elle compte sur la fin de son remplacement prévu en décembre et espère un contexte moins tendu. Contre toute attente, son remplacement est reconduit jusqu'à la fin de l'année alors qu'elle a plus ou moins laissé dériver la classe... Sans marge de manœuvre, sans accompagnement de ses collègues, face à des passe-droits inacceptables⁵ tolérés par le chef d'établissement, loin de ses repères familiaux et culturels, elle fait face mais évoque lors de l'entretien de fin d'année, sa possible démission si l'année de T2 ressemble à la précédente. La jeune collègue enthousiaste de fin de PLC2 s'est métamorphosée : vivre le métier dans la peur n'est pas tenable. Elle a le sentiment d'avoir perdu, dans ce contexte, des compétences professionnelles repérées quelques mois avant et toute forme de confiance en elle. Elle ne se reconnaît pas dans sa nouvelle posture d'enseignante, intransigente et fermée : *« là, je blinde pour tenir... j'aimerais retrouver ma passion pour le Français... travailler à travers certains auteurs sur le lien francophonie-créolité par exemple »*.

Hélène est affectée dans sa région d'origine mais dans un collège rural nécessitant un trajet d'une heure trente à partir de son domicile. Elle n'a pas effectué la rentrée, en raison de la naissance d'un

³ Adaptation aux Situations de Handicap

⁴ Cette affectation correspond à son antépénultième vœu, juste devant les académies de Créteil et Versailles qu'elle souhaitait éviter.

⁵ Pas d'accès possible au matériel audio-visuel, confisqué par des collègues de Français plus anciens et mis sous clé dans leur salle.

deuxième enfant. Elle intègre donc l'établissement au deuxième trimestre, avec une certaine culpabilité vis-à-vis de son rôle de mère. L'arrivée dans le collège s'avère problématique : d'une part, Hélène se trouve confrontée à des prises de position concernant certains élèves ou familles qui la révoltent. Revendiquant d'autres valeurs, elle pointe ça et là, comment « *le non respect des gamins, voire des propos racistes* » se glissent dans les conversations ordinaires. D'autre part, elle reste assez critique sur les choix pédagogiques de ses collègues de Français (manuels, modalités d'évaluation, devoir commun, etc.) et sur les modes de fonctionnement de l'équipe : réunions mal gérées dans le temps, sans objet précis, ne débouchant pas sur des mutualisations ou de possibles collaborations. Déphasée par rapport aux habitudes construites en PLC2, sur la défensive, elle signifie à ses collègues son peu d'intérêt pour les questions qu'ils évoquent. En même temps, Hélène se sent continuellement jugée par ses pairs qui la mettent à l'épreuve, testant lors d'un devoir commun, l'efficacité des stratégies d'enseignement qu'elle revendique. Enfin, son implication dans l'élaboration du projet d'établissement lui assure une reconnaissance du chef d'établissement mais la met à distance du collectif enseignant, peu mobilisé sur ce chantier. Au final, elle se définit comme ayant « *des idées qui dérangent le petit ronron* » et se dit perçue par ses collègues comme « *citadine, hautaine et jamais souriante* », ce qui est en totale contradiction avec l'image que lui ont renvoyée les collègues et formateurs IUFM jusqu'à présent. En fin d'année, Hélène attend une mutation et un rapprochement géographique ; la tension a été grande durant les deux trimestres, ponctués d'arrêts de travail pour raisons familiales.

Fatiha est nommée à Rouen sur un poste Français Langue Seconde (FLS). Cet événement inattendu lui permet de renouer avec l'enseignement du FLE et de suivre des élèves dont le parcours ressemble en partie au sien. Ce poste à exigences particulières, inespéré en termes d'activation des compétences construites au fil du parcours, l'amène à se définir davantage comme « *une prof de langues qui fait du soutien scolaire dans toutes les disciplines* », ce qui ne constitue pas pour elle un problème, au contraire. Plutôt en retrait lors de l'année de PLC2, elle s'investit dans son travail pour favoriser l'insertion des élèves, souvent en situation illégale, et s'engage dans des réseaux sociaux de protection de l'enfance, de soutien aux familles, retrouvant ainsi une action proche de ses motivations initiales comme éducatrice PJJ. Le sentiment de travailler toujours « *sur le fil* » tant la fragilité des situations singulières de ces jeunes est grande, donne sens à son action au quotidien ; si elle en mesure les risques et les enjeux, elle en perçoit aussi l'utilité. En revanche, la prise en charge de cette spécificité FLS l'isole dans l'établissement. Reconnue par un Principal satisfait de son engagement, elle est mal intégrée dans l'équipe des professeurs de Français, inscrits dans d'autres logiques d'enseignement et peu concernés par les problèmes qu'elle soulève. « *Sans cadre de travail* », elle construit en tâtonnant et ne trouve pas, dans la formation continue spécifique qui lui est offerte, une réponse à ses attentes ou à ses demandes. Consciente des difficultés, de l'usure engendrée par les mobilisations hors cadre scolaire, elle redoute malgré tout une possible réaffectation dans des classes « ordinaires » à la rentrée suivante. Elle se démène donc pour faire reconnaître ses compétences (liées au parcours antérieur) et conserver ce poste, dans lequel elle s'est pleinement réalisée. Le projet de retour au Maroc est donc différé.

6. Construire, déconstruire, reconstruire...

6.1 Poids des contextes et jeu des acteurs

Les analyses montrent bien l'importance du contexte au moment de la phase d'insertion dans le monde professionnel. Au-delà de la qualité de l'accueil, de l'accompagnement des entrants, des repères qui leur sont donnés ou qu'ils ont à construire par eux-mêmes, on saisit le jeu des acteurs et l'engagement dont ils sont capables. Par exemple Nelly, mal acceptée par le collectif, décide d'être présente dans l'établissement quasi quotidiennement pour chercher des espaces à investir. Elle va trouver des alliances partielles sur la base de projets collaboratifs, notamment avec la documentaliste. Elle s'appuie donc sur le hors temps scolaire pour activer des compétences et se construire professionnellement. L'énergie déployée en PLC2 autour du festival de science-fiction est à nouveau mobilisée dans un espace laissé ouvert et dans lequel elle peut se permettre d'innover, y compris dans les formes de travail proposées aux élèves. Négocier les sujets, amener les participants à réfléchir au

style rédactionnel, mettre en place des débats, constituent pour elle des objets didactiques qu'elle peut travailler « hors de la classe » et auxquels elle peut réfléchir pour transposer ailleurs, plus tard, différemment. Par ailleurs, elle parvient à s'intégrer dans un projet interdisciplinaire avec une enseignante d'EPS nouvellement nommée dans l'établissement et intéressée par la relation danse-poésie.

Fatiha va aller au-delà de ce qui lui est demandé dans l'enseignement du FLS, en s'investissant au plan social, en élargissant son espace d'action en dehors du collège : éducateurs, assistants sociaux, policiers deviennent des « partenaires » incontournables. Cet engagement donne sens à son action en lien avec sa propre histoire, ses projets professionnels initiaux et lui ouvre des réseaux de relation lui permettant de rompre avec un relatif isolement au sein du collège. Si le contexte lui a été favorable d'un certain point de vue, il lui a fallu déployer une énergie considérable pour être à la hauteur de ses idéaux.

Ainsi lorsque le contexte offre des espaces à investir, encore faut-il que les néo-titulaires s'en saisissent, y compris lorsqu'ils sont contraints de dépasser le seul horizon de la classe.

Cet ensemble d'éléments renvoie à la transaction biographique qui « *consiste à projeter des avenir possibles en continuité ou en rupture avec un passé reconstitué (une trajectoire)* » (Dubar, 1992, 520). Elle se situe donc entre identité revendiquée et identité visée ; elle renvoie à ce sur quoi on peut s'engager pour l'avenir compte tenu de ce qu'on a acquis. Dans les faits, elle amène souvent les acteurs à des ajustements constants et problématiques entre prétentions initiales et opportunités offertes.

6.2. Espaces-temps de la formation à renégocier dans le monde professionnel

Durant la formation initiale, le travail est essentiellement organisé entre le stagiaire, la classe et le tuteur, partenaire privilégié (Perez-Roux, 2007b). Bien que les registres d'intervention se diversifient et s'élargissent en cours d'année, passant d'un investissement uniquement centré sur la classe à l'implication au sein de collectifs en charge de la sphère éducative (conseils de classe, rencontres avec les parents, etc), chacun dans l'établissement sait que le stagiaire est en droit d'apprendre, qu'il lui faut du temps, un encadrement, et qu'il ne pourra pas investir trop d'espaces à la fois. Il est donc implicitement déchargé d'un certain nombre de contraintes (notamment horaires) que les professionnels en poste doivent gérer. D'autre part, affecté pour une année seulement, il est considéré comme « de passage ». Dans le meilleur des cas, on regrettera son dynamisme, son optimisme ; le plus souvent ses collègues le jugeront un peu utopiste, trop influencé par les problématiques développées à l'IUFM, loin du terrain et des pratiques ordinaires...

Lorsque l'on est néo-titulaire, le registre des valeurs mobilisées en PLC2 se trouve parfois chahuté. Il s'agit à présent de faire rapidement ses preuves et de tenir son rôle, en partageant les organisations propres à l'établissement, en se situant par rapport aux autres (tensions, affinités) et en intégrant les repères tacites du groupe professionnel. Les TZR sont pris en étau entre ces exigences et la réalité de leur statut : « de passage », eux aussi, ils se doivent de « *faire profil bas* » car trop infléchir les orientations, questionner le contenu des cours et les méthodes de travail, c'est exposer le collectif à des déstabilisations inutiles. Par ailleurs, comme le souligne Barrère (2002), le travail en équipe étant essentiellement fondé sur des collaborations affinitaires anticipées, les T1 seront peu sollicités ou alors dans des projets dont ils ont du mal à comprendre les enjeux.

Les entretiens font état de ce qui s'apprend dans le nouvel environnement professionnel, à l'échelle des classes, des équipes disciplinaires et de l'établissement. Les T1 reviennent sur les « *compétences acquises en PLC2 qui se perdent en T1* » faute d'être activées, sur ce qui se transforme, notamment dans le rapport à la discipline, au métier, aux autres et à soi-même. L'évocation de la formation devient alors un passé revisité sans illusion (elle était trop décalée avec la réalité) ou avec nostalgie (lieu d'échange de pratiques, d'analyse de l'activité, de mise en place de projets, etc.). Ainsi, les formes de mutualisation ou de collaborations prônées en formation, souvent vécues par les stagiaires comme une manière de dédramatiser, de se questionner, de s'enrichir, s'avèrent décalées avec la réalité. L'histoire du groupe professionnel (relations), les rapports des collègues avec la direction, leur

perception des textes officiels, le sentiment de surcharge de travail viennent freiner les énergies qu'il semble pourtant important de déployer pour faire face aux difficultés du métier. Les néo-titulaires n'échappent pas au sentiment d'être submergés par les multiples tâches auxquelles il faut désormais faire face, seul.

Cette analyse renvoie à la transaction relationnelle qui « *vise à faire reconnaître ou non par les partenaires la légitimité de ses prétentions, compte tenu des objectifs et des moyens (politique) de l'institution* » (Dubar, 1992, 521). Cette transaction s'appuie sur les interactions verbales ou non verbales, réelles ou fantasmées. Le rapport entre « image de soi » et « regard d'autrui » génère un sentiment de reconnaissance ou de non reconnaissance qui s'avère essentiel dans la construction identitaire. Mais si l'identité se fonde sur des actes d'attribution des autres, elle s'appuie aussi sur des revendications d'appartenances et de qualités, pour et par soi-même. Ces auto-définitions s'incarnent dans des rôles mais intègrent aussi paroles et attitudes des autres. On saisit ici la position en tension d'Hélène et celle de Myriam, contrainte par ses collègues d'accepter un statut de « *nouvelle, sans droit particulier, excepté celui de se taire* ».

6.3. Conditions et limites d'un engagement dans le métier

Enfin, se pose la question de l'implication professionnelle telle que l'aborde Mias (1998) à travers le triptyque sens-repères-contrôle.

Chacun est porteur de valeurs et de représentations qui orientent ses choix, donnent sens à son action. Ces valeurs semblent parfois en tension, voire en contradiction, avec celles perçues dans le groupe professionnel. Il faudra donc du temps pour analyser plus finement les premières impressions, pour tenter de possibles alliances sur des bases partagées, pour construire de nouveaux repères dans un monde inconnu et qui ne se laisse pas décrypter facilement. Le micro monde de l'établissement est porteur de tensions multiples qu'il faut comprendre pour se positionner comme professionnel, au clair avec ses choix.

Bousculés dans leurs premiers ancrages professionnels, les néo-titulaires sont aussi très sensibles aux marges d'action réelles ou supposées qu'on leur donne et qu'ils se donnent. Le « contrôle de l'action » c'est-à-dire le sentiment de pouvoir infléchir celle-ci dans la classe, hors de la classe, dans les interactions avec les autres, participe d'un équilibre, favorisant des formes d'investissement particulières ; celles-ci contribuent à dessiner les contours d'une identité professionnelle plus assumée et mieux reconnue.

Sur ce point, la position des néo-titulaires qui ont le statut de TZR reste particulièrement délicate. Ceux pour lesquels le rapport au métier passe par cette dimension impliquée, doivent trouver des espaces à investir, ce qui suppose une capacité de décryptage des situations complexes mais aussi de réelles compétences relationnelles, sur lesquelles la formation semble n'avoir que peu de prises.

6.4. Entre formation initiale et continue : quelles continuités, quelles perspectives ?

En formation initiale, le travail à la fois disciplinaire et transversal semble donner des appuis non négligeables. Sans doute faudrait-il pourtant, comme le proposent Ria et Rouve (2010) dépasser les pratiques idéalisées pour se centrer sur les conduites typiques des enseignants en début de carrière, sur les résistances du terrain et des acteurs (élèves mais aussi enseignants, équipes de direction), sur les stratégies pour y faire face et sur les évolutions repérées. Se pose ici un problème de diffusion de ces modèles de formation qui sembleraient pourtant mieux préparer les enseignants à l'entrée dans le métier, notamment en zones difficiles (Gélin, Rayou et Ria, 2007).

On peut aussi imaginer que les capacités à dire ses difficultés, à écouter l'autre dans ses différences, à analyser les tensions qui traversent les situations professionnelles, restent un moyen de comprendre et d'agir dans le monde enseignant (Perez-Roux, 2010). Dans ce cas, l'analyse des pratiques professionnelles semble réellement un enjeu de formation, dans la mesure où des démarches expérimentées dans ces dispositifs deviennent de possibles appuis lorsque l'on se retrouve seul sur le terrain. Par ailleurs, le travail sur soi en tant que professionnel permet de mieux comprendre ce qui se

joue dans l'ordinaire du métier et de se distancier des premières impressions, engageant fortement la sphère émotionnelle.

Au-delà des hypothèses concernant les effets de la formation initiale, il serait essentiel de se pencher sur ce que met en œuvre l'institution en termes d'accompagnement des T1 du second degré. Lorsque l'on observe par exemple l'académie d'Orléans-Tours, quelques axes semblent privilégiés⁶ :

- mise en place d'un accueil disciplinaire : « *l'enseignement de la discipline et la pédagogie comme cœur du métier* »
- présence d'un texte évoquant l'importance que le T1 devra accorder aux relations humaines : élèves, autres enseignants, parents, partenaires extérieurs, etc.
- attention portée à l'accompagnement sur le terrain : des accompagnateurs-référents (entre tuteurs et formateurs) suivent une formation, de manière à préciser leur rôle et les attentes institutionnelles à leur égard.

A noter que ces propositions, sans doute communes à d'autres académies, ne sont pas toujours bien reçues par les néo -titulaires eux-mêmes qui sont dans une demande parfois contradictoire : être accueillis mais pas enfermés, avoir des échanges mais seulement s'ils le souhaitent, en un mot être reconnus comme enseignants à part entière mais pas abandonnés à eux-mêmes si le contexte est problématique. Elles mettent en relief une double préoccupation de l'institution : ancrage disciplinaire et relationnel, pensé en continuité avec l'année de PLC2 (du tuteur à l'accompagnateur).

D'autres mobilisations existent, plus fréquentes dans les établissements difficiles. En 1996, Davaisse coordonne un numéro spécial d'une revue professionnelle intitulé : « *Lettres à nos remplaçants* » ; il s'agit de textes écrits par des enseignants d'EPS de l'académie de Créteil, travaillant dans des établissements à fort *turn-over*, dans lesquels se retrouvent majoritairement les entrants dans le métier. Les différents témoignages posent quelques principes, fondés dans l'expérience traversée et jugés essentiels par les auteurs, pour que soit possible la rencontre des élèves avec des contenus adaptés et stimulants, sans que ne soient cachés les enjeux et les dilemmes de la dimension relationnelle. Cette démarche mériterait aujourd'hui d'être renouvelée et ouverte à d'autres disciplines.

Une autre tentative en direction des nouveaux collègues est proposée dans un collège pour accueillir et accompagner les « entrants », souvent néotitulaires : indications sur l'attitude de l'enseignant face aux élèves, repères didactiques et pédagogiques, règles de base concertées pour gérer d'éventuels conflits. Derrière la formule « *Petit grimoire : quelques recettes, quelques formules, quelques conseils... mais pas de miracles* », se dessine un collectif de travail prêt à assurer aux nouveaux venus une écoute et un soutien pour avancer dans le métier et s'adapter au contexte sans pour autant renoncer à enseigner (Leveillé, 2006).

A ce niveau, se pose la question de la mobilisation des équipes. Les travaux de Barrère (2002) montrent les réticences des enseignants vis-à-vis du travail en équipe. Il semblerait que les habitudes collaboratives impulsées jusqu'ici en formation initiale pourraient participer, à terme, d'un changement de mentalités et favoriser la prise de conscience de l'intérêt à collaborer sur des questions à la fois pédagogiques et éducatives. Les « nouveaux enseignants » (Rayou et Van Zanten, 2004), plus pragmatiques, semblent plus enclins à le faire ou, du moins, à le tenter. Faisant de la prise en compte de l'hétérogénéité une dimension du métier à part entière, conscients de la nécessité de travailler avec d'autres enseignants pour mieux y parvenir, ils se heurtent parfois aux résistances du corps professionnel.

Dans ce moment particulier où la formation des maîtres s'inscrit dans un processus de *masterisation*, où les pratiques professionnelles et leur approche réflexive risquent de disparaître des formations, on est en droit de se demander si les étudiants trouveront un intérêt à s'essayer à des formes collaboratives, visant à la fois la construction de nouveaux savoirs et une plus grande efficacité auprès des élèves. Quel sens cela va-t-il prendre s'ils ne vivent plus de stage en responsabilité réellement accompagné sur le terrain ? Comment va s'opérer l'entrée dans le métier ? Les néo-

⁶ www.ac-orléans-tours.fr/rectorat/personnels/bienvenueaccompagnement.htm

titulaires seront-ils plus seuls encore ? Un enjeu de taille pèse désormais sur la formation continue : accompagnement des acteurs sur le terrain, analyses, régulations, construction professionnelle entre théorie et pratique... Quels processus de construction d'une identité professionnelle acceptable et assumée pour les entrants dans le métier ?

7. Pour ne pas conclure...

Le rapport au métier suppose un « *processus de construction et de reconnaissance d'une définition de soi qui soit à la fois satisfaisante pour le sujet lui-même et validée par les institutions qui l'encadrent* » (Demazière et Dubar, 1997, 304)

Au fil de l'année chacun trouve peu à peu des ancrages, des moyens de faire face à la complexité de l'enseignement, avec une conscience du chemin à parcourir, des transactions à opérer, des choix à assumer. Au quotidien, les pratiques s'améliorent, organisées le plus souvent autour de quelques valeurs qui ont résisté à la tourmente des premiers mois.

Pour les quatre enseignantes de Français que nous avons suivies, l'évolution est réelle, liée autant à des facteurs personnels qu'à des effets de contexte. A la rentrée suivante, Nelly est affectée en T2 sur un poste de titulaire dans un petit collège de campagne où son investissement semble apprécié. Elle développe de nombreux projets, à la fois dans ses cours et en dehors, pour intéresser ses élèves aux contenus disciplinaires et les aider à se construire comme adolescents. Myriam est sollicitée l'année de T2 (TZR) pour assurer la liaison CM2-6^{ième} dans une zone géographique de la Réunion plus proche de son domicile ; elle trouve ainsi la possibilité de mettre en œuvre des séquences de Français élaborées puis laissées en sommeil l'année précédente avec sa classe de 6^{ième}. La rencontre de partenaires stimulants, notamment dans le premier degré, constitue un ancrage fort dans le métier qu'elle redécouvre. Il s'agit pour elle d'une opportunité impensable quelques mois auparavant, et inespérée en termes d'implication et de reconnaissance. Hélène est nommée comme titulaire dans un collège situé à deux kilomètres de son domicile et parvient ainsi à mieux conjuguer les deux sphères, professionnelle et personnelle. Avec du recul, elle comprend et analyse en quoi son attitude a pu générer de la part de ses ex-collègues une incompréhension, voire un rejet. Elle revient sur la question des attentes décalées, des temporalités différentes, de ses intransigeances liées à un inconfort psychologique, au sentiment de devoir une fois encore faire ses preuves. Nous n'avons pas eu d'éléments concernant Fatiha, inquiète en fin d'année de T1 mais certaine, alors, que quelque chose s'était ouvert pour elle dans le monde enseignant.

Une question de place, intimement reliée à la question du sens.

Références bibliographiques

- Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & P. Perrenoud (ed.), *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles : De Boeck, 27-40.
- Baillauquès, S. (1996). Le travail des représentations dans la formation des enseignants. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & P. Perrenoud (ed.), *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles : De Boeck, 41-61.
- Barrère, A. (2002). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? *Revue Sociologie du travail*, 44, 481-497.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF
- Davisse. A (1996). *Lettres à nos remplaçants*. Dossiers EPS n° 31, Paris : Editions revue EPS.
- Demazière D., Dubar C. (1997), *Analyser des entretiens biographiques*, Paris, Nathan.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 4, 505-529.

- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Gelin D, Rayou P & Ria L (2007). *Devenir enseignant. Parcours et formation*. Paris : Armand Colin.
- Leveillé C. (2006). Cinq ans d'expérience en collège « PEP4 ». *Revue Les Langues Modernes*, 3, 65-70.
- Hetu, J-C, Lavoie, M & Baillauques, S (Eds). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*. Bruxelles, De Boeck.
- Hugues, E-C. (1955). *The making of a physician*. Human Organization, III, 21-25.
- Lanéelle, X. (2006). Titulaires de Zone de Remplacement stratégies, contraintes et ressources. Rapport de recherche IUFM 2003-2006. Disponible sur <http://www.cren-nantes.net/spip.php?article49>
- Mead, G.H. (1933). *Mind, Self and Society*. Chicago, University of Chicago Press.
- Mias, C. (1998). *L'implication dans le travail social*. Paris : L'harmattan.
- Perez-Roux, T. (2006). Les enseignants néo-titulaires à l'épreuve du métier : entre désenchantement et formes d'adaptation provisoires. *Revue Les Langues Modernes*, 3, 34-44.
- Perez-Roux T (2007a). Prendre en compte la diversité des élèves au collège : entre discours et pratiques des enseignants-stagiaires à l'IUFM. *Revue Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*. 40, 4, 107-134.
- Perez-Roux T (2007b). Accompagnement des enseignants en formation initiale : le point de vue des formés sur la relation tuteur-stagiaire. *Revue Recherche et Formation*, 55, 135-150.
- Perez-Roux T & Briaud P (2007). Construction de la professionnalité en formation initiale : regards croisés sur l'évolution d'une enseignante-stagiaire en physique chimie. *Revue ASTER*, 45, 235-256.
- Perez-Roux, T. (2008a). Professionnalisation et construction identitaire durant la formation initiale : le cas des enseignants stagiaires du second degré. In R. Wittorski et S. Briquet-Duhazé (coord). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier?* L'harmattan, 49-80.
- Perez-Roux T. (2008b). Evolution des représentations et des pratiques dans la formation initiale des enseignants : éléments de construction d'une identité professionnelle à l'échelle du temps. *Revue Education et formation*, e287, avril, 7-19, <http://ute2.umh.ac.be/revues/index.php?revue=3&page=1>
- Perez-Roux. T (2010, à paraître). Quelle prise en compte du Sujet dans la formation des enseignants ? Enjeux et limites d'une approche clinique. In D. Niclot et G.Baillat (eds.). *Recherches sur la formation des enseignants en Europe : contextes, nouveaux dispositifs, nouvelles pratiques*.
- Rayou P & Van Zanten A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris, Bayard.
- Ria L & Rouve M (2010, à paraître). Evolution de la professionnalité enseignante en France : un observatoire du travail réel des néo-titulaires du secondaire en milieu difficile. In R. Goigoux, L. Ria et M-C Toczec-Capelle (sdr.) *Les parcours de formation des enseignants débutants*. Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Roux-Perez T (2003). Identité professionnelle et modes d'implication privilégiés chez les enseignants d'Education Physique et Sportive. *Les Sciences de l'Education : pour l'Ere Nouvelle*. Vol 36, 4, 37-68.
- Tardif, M & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. De Boeck Université.