



L'aide professionnelle individualisée, un dispositif local pour prévenir le décrochage professionnel des enseignants novices

Philippe Zimmermann, Nadine Demogeot, Claire Metz, Eric Flavier

► To cite this version:

Philippe Zimmermann, Nadine Demogeot, Claire Metz, Eric Flavier. L'aide professionnelle individualisée, un dispositif local pour prévenir le décrochage professionnel des enseignants novices. Les Dossiers des sciences de l'éducation, 2022, Pratiques musicales collectives à vocation sociale: un état de la recherche, 7 (47), pp.121-135. hal-03188367

HAL Id: hal-03188367

<https://hal.science/hal-03188367>

Submitted on 22 Jun 2023

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'aide professionnelle individualisée, un dispositif local pour prévenir le décrochage professionnel des enseignants novices

Philippe Zimmermann

Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication (LISEC –
UR 2310)

Université de Strasbourg – UHA - UL, France

Nadine Demogeot

Interpsy (EA - 4432), Université de Lorraine – UHA – Unistra, France

Claire Metz

Subjectivité, lien social et modernité (SuLiSoM – UR 3071), Université de Strasbourg – UHA
- UL, France

Éric Flavier

Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication (LISEC –
UR 2310)

Université de Strasbourg – UHA - UL, France

1. Introduction

Le nombre croissant d'études portant sur le désengagement, voire sur le décrochage des enseignants, notamment des novices (Alava, 2016 ; Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013 ; Karsenti, 2017 ; Martineau et Mukamurera, 2012), témoigne d'une préoccupation institutionnelle grandissante pour le soutien face à la difficulté à l'entrée dans le métier, qui a pour effet d'interpeler des chercheurs en sciences humaines et sociales en général et en sciences de l'éducation et de la formation en particulier. Phénomène en constante augmentation en France, où les futurs enseignants sont pourtant assurés de trouver un emploi s'ils réussissent le concours de recrutement et valident leur diplôme de master, le taux de démission chez les enseignants novices (EN) a triplé entre 2012 et 2016 (Foucaud et Longuet, 2016). Les enseignants du primaire quittent l'enseignement en raison de leur insatisfaction au travail (Danner, Farges, Fradkine et Garcia, 2019) inhérente à un état ressenti de stress (pour 76 % d'entre eux en 2016) et d'impuissance (71 % d'entre eux en 2016) (Harris Interactive, 2016). Par ailleurs, 47 % se trouvaient en état d'épuisement

émotionnel en 2013 au cours de leur première année dans le métier (Bergugnat et Rascle, 2013).

Paradoxalement, il n'existe aucun dispositif institutionnel mis en place à l'échelon national pour lutter contre le décrochage professionnel des EN, en dehors des injonctions présentes dans les missions des instituts de formation. En effet, au-delà de la mission principale de formation initiale et continue des professionnels de l'enseignement et de l'éducation (loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 08/07/2013, loi du 26/07/2019 pour une École de la confiance), aucune précision n'est donnée quant aux modalités de prise en charge des EN en difficulté. Pourtant, les mesures de soutien et d'accompagnement lors de l'entrée dans le métier offrent des retombées intéressantes sur la persévérance professionnelle, permettant la poursuite de manière stable et à long terme dans la profession choisie (Portelance, Martineau et Mukamurera, 2014).

Le constat du choc de l'entrée dans le métier reste ainsi une question vive lorsqu'on observe l'inconfort vécu par les EN face à la complexité et à l'évolution permanente du métier (Ria, 2019), les tensions et les doutes qu'ils manifestent face à un métier plus exigeant qu'ils ne l'avaient imaginé (Giust-Desprairies, 2005), leur faible résilience lorsqu'ils manquent d'efficacité et qu'ils perçoivent un manque d'effets de leur pratique sur les apprentissages des élèves (Gu et Day, 2007 ; Saujat, 2007 ; Thevenot et Metz, 2010). Le sentiment d'« incompétence pédagogique » (Martineau et Presseau, 2003) qu'ils peuvent nourrir au vu de leurs premières expériences en classe peut expliquer leurs difficultés à façonner leur identité professionnelle (Zimmermann, 2016). L'apprentissage du métier se transforme alors pour certains EN en une véritable épreuve, au point de se retrouver en difficulté avérée et de présenter des risques de décrochage professionnel. Ces derniers sont d'autant plus importants que le jeune enseignant est confronté à une accumulation de difficultés : charge de travail jugée excessive, climat de l'école dégradé, difficultés à gérer la classe et les élèves décrocheurs (Karsenti, 2015). Plus généralement, le « malaise » des enseignants alerte en France (Barrère, 2017 ; Debarbieux, 2017) comme à l'étranger (Luz, Rolando, Salvador et Souza, 2018 ; Mukamurera et Balleux, 2013). Ainsi, les résultats des recherches convergent pour pointer la difficulté à empêcher le choc de la réalité et, dès lors, privilégier l'accompagnement à l'entrée dans le métier.

Dans ce contexte, la recherche ici présentée porte sur l'étude d'un dispositif d'accompagnement professionnel mis en œuvre dans un institut de formation situé en France, intitulé Aide professionnelle individualisée (API). Précisément, elle ambitionne de comprendre comment les EN en difficulté s'approprient et investissent ce dispositif, en interrelation avec leurs pairs également impliqués et leurs formateurs. Elle s'inscrit dans une perspective compréhensive qui accorde une primauté au singulier et au cas (Clot, 2008).

2. Cadre théorique

Nous nous appuyons sur les postulats de la clinique de l'activité (Clot, 2008 ; 2015) pour comprendre les ressorts de l'activité professionnelle déployée par les enseignants en risque de décrochage. Dans cette perspective, l'investigation clinique offre la possibilité de saisir les enjeux du décalage fondamental entre les prescriptions de l'institution et les applications sur le terrain (Dejours, 2015). En ce sens, le développement professionnel est entendu comme la réalisation de compromis entre les prescriptions du métier (les injonctions de faire émises par une autorité, selon Daniellou, 2002), et les contraintes, nombreuses et souvent contradictoires, émanant de la réalité de la classe. Le développement professionnel passe également par un double processus d'appropriation du « genre » professionnel, « règles impersonnelles non écrites » (Clot, 1999, p. 43) qui constituent des ressources pour le travailleur, et d'affranchissement du genre afin de créer son propre « style ». Enfin, la reconnaissance de son travail contribue au développement professionnel. Cette reconnaissance est fonction de jugements d'utilité et de beauté du travail, émis par autrui et par soi-même (Gernet et Dejours, 2009): la qualité du travail, sa conformité aux règles de l'art, son originalité par rapport aux réalisations canoniques du corps de métier.

Complémentairement, le recours aux théories historico-culturelles de l'activité (Leontiev, 1976 ; Vygotski, 1978 ; 2003) permet de définir l'activité comme étant une structure à trois étages, où les buts caractérisent l'action de l'enseignant, les motifs de son activité sont ses préoccupations et les opérations ses manières de faire. Le rapport entre le but de l'action et les motifs définit le sens de l'activité ; le rapport entre le but de l'action et les opérations en révèle l'« efficience ». Cette approche envisage l'apprentissage comme étant antérieur au développement, ce

dernier résultant de la participation du sujet à des pratiques socialement organisées : pour gagner en autonomie, le sujet doit s'approprier des « signes culturels externes » transmis en situation dissymétrique (par exemple, d'un enseignant chevronné à un EN) et intérioriser ces signes, les greffer. Rapporté à notre étude, cette approche centrée sur l'activité nous éclaire sur la manière dont les EN s'approprient le dispositif proposé et se développent professionnellement (ou non) pour faire face aux difficultés rencontrées. Ainsi, l'analyse de l'activité nécessite de prendre en compte ce que l'individu aurait souhaité faire, mais aussi ce qu'il n'a pas pu faire, ce qu'il a été empêché de faire (Clot, 2008). En ce sens, les activités suspendues, contrariées ou empêchées constituent une « force » dans l'activité du sujet « contre laquelle il ne peut rester sans défense » (Clot, 1999, p. 119) ou face à laquelle il peut répliquer en surcompensant (Vygotski, 2003), ce qui conduit au développement de son activité.

Cet article interroge ainsi les effets d'un dispositif d'aide à l'entrée dans le métier sur le développement de l'activité des EN. Plus précisément, pour répondre à cette problématique, nous nous sommes centrés sur trois questions de recherche. Le dispositif de l'API favorise-t-il l'accès aux « signes culturels externes » (des conseils d'enseignants chevronnés, des manières de faire...) par l'entremise d'une situation dissymétrique confrontant l'EN à d'autres enseignants ou personnes-ressources ? Facilite-t-il ainsi l'accès à un collectif permettant d'appréhender l'ensemble de son environnement de travail, la découverte du genre professionnel et l'appropriation des opérations d'autrui en les reliant à ses propres buts et motifs ? Par ailleurs, le dispositif contribue-t-il à la reconnaissance de l'effcience et de l'efficacité de son propre travail, indispensable pour poursuivre de nouveaux motifs et développer de nouvelles opérations, et ainsi se développer professionnellement ?

3. Méthodologie

Notre démarche méthodologique qualitative repose sur les outils de la clinique de l'activité pour analyser la manière dont les EN s'approprient le dispositif de remédiation mis en place pour accrocher au métier.

3.1 Contexte et participants

Devenir enseignant en France nécessite de réussir un concours de recrutement et de valider un master (cinq ans d'études après le secondaire). À date de cette étude, la

deuxième année de master était organisée sur le principe de l'alternance ; dans l'académie dans laquelle nous avons effectué notre recherche, les EN étaient affectés en responsabilité dans une classe deux jours et demi par semaine, et étaient en formation à l'université le reste de la semaine. Le contexte national témoigne d'une insatisfaction grandissante des EN (décrite en introduction de l'article). À l'échelle locale, le centre de formation dans lequel a été menée la recherche fait le constat d'un nombre important d'EN en difficulté (25 % d'entre eux d'après les visites de formation établies au cours du premier semestre par les formateurs). Dans ce double contexte national et local, nous avons analysé les effets d'un dispositif destiné à les aider. Tout EN ressentant un besoin complémentaire de formation – ou proposé par son tuteur à la suite d'une visite-conseil en classe – pouvait bénéficier du dispositif de l'API. Après un entretien de positionnement mené avec le responsable du parcours de formation universitaire, le dispositif prévoyait une formation complémentaire ; les contenus de formation étaient choisis par l'EN en fonction de ses besoins et en concertation avec le responsable de la formation. Quinze modules optionnels différents étaient proposés ; par exemple, un soutien psychologique, un tutorat renforcé, l'observation dans une autre classe, une formation didactique complémentaire... Ces modules étaient conduits par les formateurs universitaires qui devenaient des « tuteurs de l'API » pour chaque EN. Chaque année, de nouveaux modules pouvaient être conçus et mis en œuvre pour répondre aux besoins des EN.

Au cours du mois de septembre 2018, nous avons proposé par courriel aux 225 EN de cet institut de formation de participer à notre recherche portant sur l'appropriation du dispositif de l'API. Nous leur avons présenté l'enjeu de la recherche reposant sur un contrat de réciprocité et de confidentialité nécessaire à l'installation d'un climat de confiance (Yvon et Durand, 2012). Au final, sur les 55 EN ayant suivi le dispositif de l'API, quatre ont répondu favorablement à notre demande (deux garçons et deux filles) ; plusieurs EN ont souhaité s'engager, mais ont finalement renoncé en raison d'une charge de travail jugée trop importante et incompatible avec un engagement supplémentaire. Parmi les quatre EN volontaires, deux n'avaient aucune expérience professionnelle antérieure : Jules et Luc¹. Véro, mère de famille, avait travaillé dix-neuf ans en tant que cadre dans une entreprise. Enfin, Sia était formatrice d'adultes

¹ Afin de maintenir l'anonymat, les prénoms utilisés sont des prénoms de substitution.

dans un établissement privé. Aucun d'eux n'a démissionné ni été licencié en fin d'année.

3.2 Recueil des données

Le recueil des données s'est effectué durant une année universitaire. Conformément aux principes de la clinique de l'activité, nous avons mis en œuvre une méthode d'analyse du travail indirecte (Yvon et Clot, 2003). Le recueil des données s'est appuyé sur des enregistrements audiovisuels de l'activité de l'enseignant dans sa classe à l'aide d'une caméra placée à l'arrière de la classe et filmant en plan large. Ces traces d'activité ont servi de supports à des entretiens d'autoconfrontation réalisés dans un délai de deux jours maximum après le tournage. Six entretiens (deux avec Sia et Jules, un avec Véro et Luc) d'une durée moyenne de 75 minutes ont été enregistrés à l'aide d'un dictaphone. Les entretiens s'appuyaient sur des extraits des enregistrements sélectionnés à la fois par les EN, auxquels le primat était laissé, et par les chercheurs. Ils portaient sur trois thèmes recensés dans un guide de questionnement élaboré en amont, afin de rendre compte de l'appropriation du dispositif d'aide par l'EN : la construction des gestes professionnels, l'évolution des préoccupations et les difficultés persistantes. Des questions types venaient alimenter les échanges. Par exemple : « Comment s'est construite ta manière de regrouper les élèves » (appréhension de la construction d'opération) ou « Depuis que tu as trouvé les réponses à ce qui te préoccupait tant – la difficulté à gérer ce double niveau –, quelle est ta priorité en classe ? » (appréhension de l'évolution des motifs de l'EN).

3.3 Traitement des données

Le traitement des données s'est déroulé en cinq étapes. Dans un premier temps, (a) les entretiens d'autoconfrontation ont été retranscrits *verbatim*. Puis, en référence aux démarches méthodologiques de Flavier et Méard (2016), (b) des raisonnements qui rendaient compte de l'activité des acteurs ont été identifiés et formalisés par le chercheur, à partir du repérage des motifs, des buts et des opérations exprimés par les participants. Nous avons formalisé les raisonnements sous la forme suivante : [Pour] motif (verbe à l'infinitif), [faire en sorte de] but (verbe à l'infinitif) [en] opération (participe présent). À titre d'illustration, le tableau 1 présente un exemple de raisonnement (extrait d'autoconfrontation de Sia).

Extrait d'autoconfrontation	Motif	But	Opération
On est censé suivre les recommandations du tuteur. Ma tutrice a été bien claire, elle nous avait bien dit : « Moi, je vais observer si vous appliquez mes recommandations » ; et ses recommandations, c'était la manipulation. Donc maintenant j'ai mes grilles de 8 pièces, 9 pièces, 12 pièces de puzzle et je note les noms des élèves. Maintenant je fais de la différenciation.	Suivre les recommandations du tuteur	Différencier le travail	Utiliser des puzzles de 8, 9 ou 12 pièces Noter les noms des élèves
Raisonnement : [Pour] suivre les recommandations du tuteur [faire en sorte de] différencier le travail [en] utilisant des puzzles de 8, 9 ou 12 pièces [en] notant les noms des élèves			

Tableau 1 : exemple de raisonnement (extrait d'autoconfrontation de Sia).

Dans ces situations, l'analyse a porté sur des énoncés des enseignants touchant à la façon de faire et aux motifs. (c) Les variations de motifs et d'opérations ont été identifiées systématiquement dans les situations et des récurrences ont été recherchées. Nous avons identifié (d) des éléments de reconnaissance ou d'absence de reconnaissance de son travail exprimés par les participants : par exemple, « Y. [un élève de la classe] *aurait vraiment besoin de moi, et je ne peux pas m'occuper de lui parce qu'il est un parmi 31 et j'ai beau essayer, ça ne fonctionne toujours pas* » (Sia, entretien du 30 juin). Enfin, (e) nous avons identifié les circonstances dans lesquelles le dispositif de l'API était convoqué, à partir d'indices relevés dans les entretiens d'autoconfrontation.

Nous avons ainsi répertorié l'ensemble des éléments des situations qui ont amenés les EN à solliciter le dispositif de l'API ; en ce sens, nous avons analysé les modalités d'émergence de la sollicitation du dispositif, au travers des besoins exprimés concernant une problématique professionnelle, une difficulté organisationnelle ou encore une réponse à un besoin d'ordre pédagogique, didactique, personnel, affectif. Par exemple, selon Véro, « *Le dispositif API m'a rassuré (...), m'a apporté des outils et une aide morale pour ne pas craquer* » (entretien du 2 mars). Nous avons reconstruit les circonstances selon lesquelles le dispositif « a rassuré » Véro : si Véro a été rassurée, c'est qu'elle éprouvait de l'inquiétude. L'origine de cette inquiétude était double : l'une objective, Véro avait besoin d'outils, l'autre subjective, Véro évoquant une aide morale. Dans un souci de validation des résultats obtenus, deux chercheurs ont analysé, conformément au traitement des données défini, environ 25 % du corpus à l'aveugle. Ils ont alors comparé et négocié leurs analyses de manière à supprimer toute interprétation dans le

codage des données. En cas de désaccord persistant, les indicateurs ont été affinés pour aboutir à une méthodologie solide et fonctionnelle.

4. Résultats

L'analyse de l'ensemble des données a permis d'identifier trois besoins des EN au regard desquels le dispositif de l'API permet de raccrocher au métier : le besoin d'être rassuré face aux situations de doute et de souffrance dans lesquelles ils se trouvent ; le besoin de rompre avec le sentiment de solitude et d'isolement pour éviter les démissions ; le besoin de s'approprier des opérations au travers d'observations supplémentaires dans d'autres classes.

4.1. Un besoin d'être rassuré pas toujours assumé

Tous les participants expriment l'état de doute dans lequel ils se trouvent suite aux premières expériences de classe qu'ils jugent inefficaces. Nous avons repéré trois circonstances qui soutiennent le besoin d'être rassuré : le sentiment d'éloignement du genre enseignant lié au manque de sens donné à leur activité et à la persistance d'un écart entre le métier réel et le métier fantasmé, le climat de tension fréquemment rencontré dans les classes, et la charge de travail plus importante qu'imaginée. Au-delà, nous mettons également en tension les doutes que rencontrent les EN avec leur difficulté à accepter leurs faiblesses.

Le manque de repères quant au métier d'enseignant et aux élèves eux-mêmes confronte les EN de façon répétitive à des situations inédites et éloignées de celles imaginées. Ainsi, Jules reconnaît qu'il est « *perdu* » et ne sait à quoi s'attendre avec ses élèves. De même, Véro garde le souvenir d'élèves « *qui se tiennent bien et qui écoutent* », mais elle découvre des élèves aux comportements éloignés de ce à quoi elle s'attendait. Elle ne pensait pas que la première année « *allait être si dure* ». Sia a déjà travaillé auparavant en tant que formatrice et dispose d'une solide expérience d'enseignement avec des adultes. Toutefois, avant de s'intéresser au concours, elle ignorait que des professeurs des écoles certifiés enseignaient en maternelle. Au cours des entretiens, elle revient à plusieurs reprises sur le manque de sens qu'elle accorde à son enseignement en classe de maternelle, caractérisant une activité dépourvue de lien entre le but qu'elle poursuit et le motif visé : « *La maternelle, ça me parle pas, je ne comprends pas ce que je fais là* » ; ou « *on fait faire des traits pour habituer*

l'enfant à faire ce geste, mais pourquoi on fait pas directement une lettre, je ne sais pas, ça n'a pas de sens, je ne comprends pas toujours le sens de la maternelle ». Ces écarts entre le métier réel et le métier idéalisé contribuent à l'émission, par les EN, de jugements de non-conformité au genre enseignant.

Par ailleurs, le contexte de découverte du métier amène tous les EN à exprimer leurs difficultés à tenir la classe dans un climat souvent décrit comme violent. Nous illustrons leur manque d'opération à travers les cas de Véro et de Luc. Confrontée à un élève qui lui a dit en début d'année « *qu'il allait sauter par la fenêtre* », Véro a le sentiment d'avoir été « *lâchée aux fauves* », ne sachant comment procéder pour capter l'attention des élèves. De même, dans la classe dans laquelle Luc est affecté règne un climat d'« *ultra-violence* », qu'il découvre dès le jour de rentrée en voyant une flaque de sang par terre, dans sa classe, parce qu'un élève s'est « *pris un coup de poing dans le nez* ». Luc réagit en expliquant les règles à l'école (il s'agit là du but de son activité visant l'atteinte du motif « avoir des élèves calmes »), mais constate le manque d'efficacité de son intervention : « *les règles qu'on leur impose n'ont pas d'impact parce que ces élèves ont un quotidien tellement éloigné de l'école* ». Au-delà de ces situations extrêmes, nombreuses sont les situations dans lesquelles les EN se retrouvent confrontés à des difficultés de gestion de classe. Ils pointent la fragilité de leurs opérations comme contribuant largement à leur sentiment de malaise.

Enfin, l'importante charge de travail régulièrement mise en avant par les EN contribue à leur état de souffrance ; Sia est ainsi « *noyée dans le travail* » et Luc « *submergé* » par les éléments administratifs et pédagogiques. Nos analyses rendent compte de situations dans lesquelles les EN cumulent les difficultés ressenties ; par exemple, Sia a le sentiment de subir une « *triple peine* » lorsqu'elle a pris connaissance de son affectation dans une école maternelle à classe unique éloignée de son domicile. N'ayant jamais effectué de stage dans ce niveau de scolarité, Sia manque de repères et d'opérations ; affectée dans une école ne comprenant qu'une seule classe, elle est dépourvue de ressources en l'absence d'un collectif. À cela s'ajoute le risque d'un épuisement physique du fait des déplacements conséquents pour rejoindre son école deux fois par semaine.

Malgré leurs doutes et leur souffrance, certains EN hésitent à solliciter le dispositif de l'API en raison de l'aveu de manque de compétence que constitue la démarche.

Ainsi, Sia reconnaît que « *c'est la honte d'aller dire que je suis en difficulté* ». Pourtant, en sollicitant le dispositif de l'API, elle « *avoue sa faiblesse* » et son « *besoin d'aide* », ce qui lui permet de surmonter ses difficultés : « *C'est pas la fin du monde (...), si le dispositif existe, c'est que c'est normal, ça fait partie du métier* ». Les échanges réguliers avec le nouveau tuteur qui lui est attribué lui permettent de « *tenir* », de « *prendre la décision de ne pas démissionner* ». De même, Véro exprime par exemple l'« *aide morale* » fournie par le référent proposé par l'API pour « *ne pas craquer* ». Ainsi, avant même les modules de formation complémentaire proposés à travers l'API, c'est l'oreille attentive prêtée par les formateurs investis dans le dispositif qui apparaît comme étant essentielle pour les EN. Les tuteurs de l'API constituent ainsi une ressource supplémentaire pour les aider à trouver des solutions immédiates aux problèmes qu'ils rencontrent en classe. De plus, ils permettent de passer d'une absence de sens du travail scolaire à la construction de liens entre les buts poursuivis et les motifs. Enfin, abandonnant l'idée d'une absence de reconnaissance du travail, ils facilitent la reconnaissance d'un travail en cours de construction et qui autorise l'expérimentation d'opérations qui ne donnent pas toute satisfaction. Sia accepte ainsi l'idée de devoir temporairement tester des opérations à défaut de les maîtriser. En ce sens, les tuteurs de l'API facilitent la construction du sens et de l'efficacité de l'activité des EN, en encourageant l'évolution des motifs et des opérations. Le dispositif de l'API ouvre ainsi des espaces de liberté que les EN, seuls, n'auraient pas explorés.

4.2. Rompre avec le sentiment de solitude

Le sentiment de solitude contribue au risque de décrochage professionnel des EN. À travers nos analyses, il a été caractérisé sous deux formes : le manque de concertation avec le collègue qui partage la classe et avec le tuteur, et les désaccords portant sur les manières de faire avec ce collègue qui partage la classe, qui rendent impossible le suivi des prescriptions du tuteur.

Nous illustrons ce manque de concertation par la situation vécue par Sia, qui regrette de ne jamais pouvoir rencontrer la collègue qui enseigne dans la même classe ; celle-ci est en effet affectée dans une école différente chaque jour de la semaine, ce qui l'empêche d'être présente aux côtés de Sia pour se concerter et coconstruire une partie des enseignements. De son côté, Luc ne sait pas vers qui se tourner pour parler

de ses problèmes, « *surtout pas X* [l'enseignante avec qui il partage la classe] » qui lui a dit que si elle a choisi d'être à mi-temps « *ce n'est pas pour former des stagiaires* » et avec laquelle « *il y a une rupture dans la communication* ». Ce refus de concertation du collègue enseignant dans la même classe génère une absence de coopération circonstanciée que les EN ne savent comment combler. Se percevant seuls dans leur école, les EN souffrent de cette absence de collègue qui les empêche de coconstruire le sens de leur activité (ce pour quoi ils travaillent) et leur efficience personnelle (en empruntant des opérations circonstanciées à autrui).

Par ailleurs, les situations de désaccord avec l'enseignant partageant la charge de la classe rendent difficile le suivi des recommandations du tuteur, notamment en ce qui concerne les opérations. En ce sens, Véro et Sia constatent que les enseignants avec lesquels elles partagent leurs classes ont un mode de fonctionnement à l'opposé des préconisations du tuteur, notamment concernant l'absence de manipulation en maternelle (« *Elle ne fait jamais de manipulation* », Sia) ou les préparations de classe (« *Elle n'a pas de journal de classe, n'a pas de séance* », Véro). Les EN sont ainsi laissés seuls pour développer leur propre activité dans la résolution des tensions entre les prescriptions du tuteur et les injonctions des collègues, et prendre des initiatives en effectuant des compromis.

Pour chacun de ces EN, les circonstances d'isolement qu'ils ressentent les amènent à solliciter le dispositif de l'API. Avoir quelqu'un à l'écoute « *et qui sait que je suis en difficulté* » (Luc) permet de ne plus se sentir seul et d'avoir une relation plus personnelle qu'avec les tuteurs chargés de l'évaluation. En d'autres termes, au-delà de leurs difficultés, les EN perçoivent une reconnaissance d'eux-mêmes comme étant des enseignants à part entière. Dans le cas de Véro, cette reconnaissance se traduit par le soulagement d'avoir pu « *passer du temps au téléphone* » avec un nouveau référent nommé dans le cadre de l'API : « *Le ton, la bienveillance, la gentillesse m'ont fait du bien* ». L'API permet aussi la rencontre, en centre universitaire, avec « *des gens qui sont dans des situations similaires* » (Luc), en constituant des groupes d'EN qui partagent des préoccupations proches. Les échanges constituent une « *ressource supplémentaire* » essentielle pour Luc : « *c'est le moment de la semaine où on sait qu'on peut parler de nos difficultés sans qu'il y ait quelqu'un qui nous juge ou nous évalue* ». Dégagés de toute forme de jugement et d'évaluation, les EN

s'approprient ainsi le dispositif de l'API. Ils rejoignent par là même un collectif redéfini qui intègre les formateurs qui s'y investissent et les pairs, mais, paradoxalement, exclut parfois de la classe les collègues qui prennent en charge la classe lorsque l'EN est en formation, avec qui le partage d'opérations circonstanciées aurait pu contribuer au développement professionnel.

4.3. S'outiller à travers des observations plurielles

Le risque de décrochage professionnel des EN apparaît enfin à travers leur manque d'outils, observé, d'une part, à travers l'absence d'idées et d'opérations pour faire et tenir la classe, et, d'autre part, à travers leurs difficultés à trouver et à s'approprier des ressources circonstanciées, pour développer de nouvelles opérations.

L'« *angoisse totale* » dont témoigne Sia, comme d'autres participants, est inhérente au manque d'« *idées* » en classe : par exemple, Jules et Sia confient qu'ils n'ont « *pas d'idée* », qu'ils « *ne sa[vent] pas quoi faire* », et Véro, qui a passé le concours en candidate libre « *pour voir ce que ça donne* », « *ne [s]'attendait pas du tout à l'avoir* ». Elle est également liée au manque d'opérations, notamment dans le domaine de la gestion de la classe : en début d'année, Véro n'« *arrivai[t] pas à gérer* » les élèves et ne « *savai[t] pas comment gérer l'exercice de recherche* ».

Il est frappant de constater combien les participants invoquent les expériences en classe pour répondre à leur besoin d'outillage. Si ces demandes d'observation se retrouvent chez tous les participants, les besoins sont toutefois diversifiés : Jules envisage de « *repandre* » ce qui a été vu ailleurs et souhaite ainsi observer une classe du même niveau que la classe dans laquelle il est affecté. Son intention est alors de reprendre à l'identique les opérations des collègues observés dans le contexte de sa propre classe. Véro reconnaît l'importance des observations qu'elle a pu faire ailleurs, notamment pour trouver des opérations. Elle n'a effectué aucun stage d'observation avant de réussir le concours et d'être affectée en responsabilité. Dans ces circonstances et en l'absence de « *modèle* », elle profite de l'observation pour prendre « *ce dont [elle] a besoin, les outils, pour se faire une idée* ». Cela lui donne des idées, la rassure et l'encourage à essayer dans sa classe les éléments observés ailleurs. Sia et Jules auraient tous deux aimé effectuer des observations supplémentaires dans d'autres classes, mais n'en ont pas eu l'opportunité. De manière à avoir des conseils plus contextualisés, Luc et Sia privilégient le choix

d'une observation supplémentaire dans leur propre classe. La relation dissymétrique ainsi créée avec un nouvel enseignant chevronné leur permet notamment de faire évoluer leurs opérations : expliquer les activités à tous les élèves avant les ateliers « *pour éviter un moment de flottement* » (but), repenser l'affichage au tableau de manière à conserver une trace visuelle et à effectuer un bilan à la fin des ateliers. Le regard porté par autrui (les collègues ou, à d'autres moments, le chef d'établissement) sur leur travail leur permet ainsi de se reconnaître (ou non) comme faisant partie du collectif enseignant ; à titre d'illustration, Jules a été confronté au désaccord du directeur d'école dans ses choix, ce qui lui laisse un goût « *amer* ».

Parmi les différents modules proposés par le dispositif de l'API, les EN exprimant un manque d'idées ou d'opérations peuvent y pallier par des observations contextualisées, que ce soit dans leur classe ou dans une classe de niveau équivalent. Ils observent ainsi des pratiques diverses. La difficulté pour eux est alors de relier ces opérations à des buts et des motifs, sans quoi ils ne peuvent développer leur activité et accéder au genre enseignant. Pour accrocher à nouveau au métier, il leur faut s'approprier les manières de faire d'autrui et les façonner à leur contexte de classe, autrement dit les relier à des buts et à des motifs. Ce faisant, ils construisent leur propre activité et développent leur « style » professionnel.

5. Discussion

Nos résultats sont discutés en deux points : a) le dépassement du décalage entre la classe idéalisée et la réalité du terrain, pour développer l'efficacité et l'efficacité de l'activité de l'EN en classe ; b) l'importance du collectif, à la fois pour reconnaître le travail réalisé par l'EN et pour faciliter son accès au genre professionnel.

Étonnamment, l'écart entre le métier idéalisé et sa réalité, relevé depuis de nombreuses années (Baillauquès, 2001 ; Dejours, 2015 ; Hammerness, 2008), persiste malgré les évolutions de la formation dont l'enjeu est de permettre l'accès aux réalités du métier. Avant même les tentatives d'application des prescriptions institutionnelles, la méconnaissance du métier d'enseignant et des élèves empêche les EN de réussir leur entrée dans le métier. Dans ces circonstances, le dispositif de l'API, à travers les modules proposés portant sur l'observation dans d'autres classes, est d'une grande ressource pour « voir ce qui se fait ailleurs » et pouvoir prendre la mesure du travail enseignant. Il permet de « surcompenser » (Vygotsky, 2003)

l'absence de modèle d'enseignant et l'ignorance d'opérations pour tenir la classe et instaurer un climat d'apprentissage. Les résultats de notre étude confirment ainsi les pistes soulevées par Rots, Kelchtermans et Aelterman (2012) concernant l'apprentissage du métier d'enseignant ; selon les auteurs, le processus intentionnel d'entrée dans le métier est affecté par des facteurs (les interactions impliquant l'enseignant avec les élèves et les collègues, les conflits de normes quant au métier d'enseignant, le rapport aux conditions de travail dans les écoles...) « à double tranchant » : ils sont à la fois source de reconnaissance et confortent l'apprenant dans ses intentions de devenir enseignant, mais sont aussi source de doutes quant à sa motivation et son projet professionnel. Nos travaux rendent compte que chez les EN, au-delà de l'observation, la possibilité d'effectuer leurs premiers pas et d'intervenir dans des contextes protégés, autrement dit dans des contextes où le collectif est affirmé, constitue une ressource indéniable pour les rassurer et les outiller. En effet, mener un enseignement en présence du titulaire de la classe soulage l'EN des préoccupations de contrôle de classe et l'autorise à prendre des initiatives, à tester des possibles en matière de défis pédagogiques, à explorer des espaces de liberté. Pour autant, il reste à l'EN à mener un travail d'appropriation pour ne pas « faire comme » ce qu'il a observé, mais pour « s'inspirer » des manières de faire d'autrui et les adapter au contexte de sa classe (Zimmermann et Méard, 2016). En ce sens, nos résultats rejoignent les travaux de Saujat (2017) pour qui l'usage débutant du genre professionnel permet aux jeunes enseignants d'effectuer des compromis entre « ce qu'ils veulent faire » et « ce qu'on leur demande de faire », d'anticiper leurs empêchements d'agir, et constitue un instrument d'accès au genre et de développement du pouvoir d'agir.

L'analyse des résultats confirme qu'un collectif absent privait l'EN de reconnaissance et rendait difficile l'accès aux ressources pour construire ses opérations. En effet, le développement professionnel apparaît comme suivant un processus dialogique multinodal (Flavier, 2016). Autrement dit, c'est à l'intérieur de plusieurs sphères relationnelles (avec les collègues de l'école, l'enseignant avec lequel l'EN partage la classe, les autres EN, le tuteur...) que l'enseignant parvient à appréhender l'ensemble de son environnement de travail, accède au débat et à la controverse professionnelle et accroît ainsi son pouvoir d'agir (Champy-Remoussard,

2014). Or dans les situations que nous avons analysées, il apparaît que, en dehors des cas particuliers, les EN sont largement entourés, mais que chaque individu de cet entourage apparaît comme étant isolé, pas toujours en accord avec autrui : il n'y a pas de collectif ressource. Cette difficulté à s'adresser à un collectif est alors génératrice de tensions pour l'EN, plus que de résolution de difficultés.

Les travaux de Geeraerts, Tynjälä et Heikkinen (2018) vont en ce sens, en soulignant l'importance des interactions entre enseignants, notamment de générations différentes, comme contribution au développement professionnel. Les habiletés de gestion de classe, le développement des relations avec la communauté éducative ou encore la connaissance des contenus pédagogiques sont ainsi des éléments essentiels qu'apprennent les enseignants plus jeunes au contact de leurs aînés. De plus, suivant les postulats historico-culturels (Vygotski, 1978), l'absence de collectif fragilise le genre, en rendant son identification et son appropriation plus difficiles pour l'EN qui peine à « greffer » les opérations d'autrui en les reliant à ses propres buts et motifs. L'importance des « tuteurs officieux » est par ailleurs mise en avant par Sozongni (2010), pour qui les échanges avec le collègue de la classe située à côté de la sienne sont essentiels : de par leur disponibilité, leur connaissance du contexte d'enseignement et l'absence de toute mission évaluative, ces « tuteurs » favoriseraient fortement la transmission de gestes professionnels et la reconnaissance des jeunes enseignants. Ainsi, les circonstances d'isolement que nous avons analysées (absence d'échange avec les collègues, manque de travail partagé avec le deuxième enseignant de la classe, perception d'un manque de reconnaissance...) n'offrent pas la possibilité de passer par l'étape d'imitation, puis d'expérimentation des manières de faire d'autrui ; pourtant, il s'agit là du processus qui lui permettrait *a posteriori* de choisir les opérations les plus efficaces. Or en l'absence de manières de faire qui lui donnent satisfaction, l'EN ne peut poursuivre de nouveaux motifs d'agir et ne peut envisager de nouvelles opérations. Lui-même ne reconnaît pas la conformité de son travail (Gernet et Dejours, 2009) et son développement professionnel s'en trouve fragilisé.

En ce sens, l'isolement vécu par les EN les empêche également d'accéder au « genre » professionnel (Clot, 2015), à cette ressource nécessaire à leur développement. En s'emparant du dispositif de l'API, les EN cherchent alors à

« compenser » cette absence ressentie du genre, à accéder aux règles du métier qu'ils ne peuvent découvrir seuls. Le complément de formation dont ils bénéficient favorise les échanges avec d'autres enseignants ; en ce sens, les tuteurs de l'API les aident à résoudre les tensions inhérentes aux prescriptions contradictoires entre les différents acteurs. La situation est cependant doublement paradoxale : d'une part, elle exclut de ce collectif en construction l'autre enseignant de la classe avec qui le partage d'opérations aurait pu contribuer au développement professionnel, d'autre part, elle éloigne temporairement l'EN de sa classe alors que la finalité est de lui permettre d'y rester. Au-delà, le dispositif de l'API permet également d'éviter le mimétisme et engendre une prise de distance sur les opérations à mener dans sa propre classe. Il permet aux EN se sentant isolés de (re)créer une situation dissymétrique et de découvrir le genre enseignant. Ils sont alors progressivement en capacité de le convoquer et de renormaliser les prescriptions du métier (Schwartz, 2007 ; Schwartz et Durrive, 2009) pour les transformer en ressources personnelles. Ils créent ainsi leur « style » en se distanciant du collectif et façonnent une identité professionnelle d'enseignant. Le dispositif de l'API contribue ainsi à passer d'une situation où les EN « sont » en difficulté à une situation où ils « ont » des difficultés. Nous rejoignons ici les résultats présentés par Portelance *et al.* (2014) et par Borman et Dowling (2008), pointant que la mise en place de dispositifs locaux contribue à favoriser l'accrochage professionnel des EN.

6. Conclusion

L'étude confirme les situations de souffrance dans lesquelles se trouvent les EN en difficulté. Le constat est alarmant au lendemain des réformes destinées à améliorer la formation des enseignants et leur bien-être au travail : mastérisation de la formation des enseignants visant à élever leur niveau de formation, loi pour la refondation de l'École dans le but d'aider les enseignants à faire progresser les élèves et d'améliorer la réussite scolaire de chaque élève... Elle conduit à souligner la nécessité de créer des dispositifs locaux comme réponse aux souffrances vécues par les enseignants novices lors de leur entrée dans le métier.

Afin de renforcer leur impact, nous réinterrogeons l'efficacité du tutorat comme fonction de la présence du tuteur en tant qu'enseignant dans le même établissement que l'EN. Nous avançons que le partage d'un même contexte d'établissement facilite

la réflexion sur des motifs et des opérations circonstanciés. Des interventions partagées au sein de classes d'un même établissement favorisent également une connivence professionnelle et sont ainsi susceptibles de contribuer à accroître la confiance entre l'EN et son tuteur, pourtant régulièrement remise en question en raison de la double mission d'accompagnateur et d'évaluateur endossée par le tuteur. Elles permettent enfin aux deux enseignants de partager des motifs proches et de construire, ensemble, des opérations à tester par l'EN. Les espaces de liberté ainsi explorés contribuent fortement à leur accrochage professionnel.

Bibliographie

Alava, S. (2016). L'enseignant face à la difficulté de la classe : capacité à agir et décrochage enseignant. *Questions Vives* [En ligne], 25.

Baillauquès, S. (2001). Le travail des représentations dans la formation des enseignants. Dans *Former des enseignants professionnels*. Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, P. (dir.). Bruxelles : De Boeck.

Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Paris : Armand-Colin.

Bergugnat, L. et Rascle, N. (2013). *Les déterminants et les conséquences de l'épuisement professionnel des enseignants débutants. Quels effets sur la santé ? Quels effets sur les élèves ?* Rapport, Université de Bordeaux, mars.

Borman, G. D. et Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78 (3), 367-409.

Champy-Remoussard, P. (2014). Des dimensions collectives comme dimensions génériques du travail humain et leurs déclinaisons dans des activités d'enseignement partenariales. *Questions Vives*, 21. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1534>

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses universitaires de France.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses universitaires de France.

Clot, Y. (2015). *Le travail à cœur*. Paris : La Découverte.

Daniellou, F. (2002). Le travail des prescriptions. Actes du 37^e Congrès de la SELF « Nouvelles formes de travail, nouvelles formes d'analyse », Aix-en-Provence, 9-16.

Danner, M., Farges, G., Fradkine, H. et Garcia, S. (2019). Quitter l'enseignement : un révélateur des transformations du métier dans le premier degré. *Éducation et Sociétés*, 43, 119-136.

Debarbieux, E. (2017). *Ne tirez pas sur l'école ! ... Réformez-la vraiment*. Paris : Armand Colin.

Dejours, C. (2015). *Le choix – Souffrir au travail n'est pas une fatalité*. Montrouge : Bayard.

Flavier, E. (2016). Entre enjeux individuels et collectifs : repenser le développement du pouvoir d'agir des professionnels dans les dispositifs d'éducation et de formation. Habilitation à diriger les recherches, Université de Strasbourg, France. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-03616705>

Flavier, E. et Méard, J. (2016). L'approche du décrochage scolaire selon les théories culturalistes de l'activité. Bénéfices et perspectives. *Activités*, 13 (2). <https://doi.org/10.4000/activites.2781>

Foucaud, T. et Longuet, G. (2016). *Les moyens des politiques publiques et les dispositions spéciales*. Dans Projet de Loi de Finances pour 2017 : Enseignement scolaire. Rapport général n° 140. <https://www.senat.fr/rap/116-140-314/116-140-314.html>

Geeraerts, K., Tynjälä, P. et Heikkinen, H. (2018). Inter-generational learning of teachers: what and how do teachers learn from older and younger colleagues? *European Journal of Teacher Education*, 41(4), 479-495.

Gernet, I. et Dejours, C. (2009). Évaluation du travail et reconnaissance. *Nouvelle revue de psychologie*, 8, 27-36.

Giust-Desprairies, F. (dir.). (2005). *Analyser ses pratiques professionnelles en formation*. Éditions Scérén-CRDP de l'Académie de Créteil.

Gu, Q. et Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1302-1316.

Hammerness, K. (2008). If you don't know where you are going, any path will do: The role of teachers' visions in teachers' career paths'. *The New Educator*, 4(1), 1-22.

Harris Interactive (2016). Les préoccupations des enseignants de primaire. Comment perçoivent-ils leur métier d'aujourd'hui ? Quels enjeux émergent au centre de leurs préoccupations ? Enquête réalisée du 19 mai au 13 juin 2016.

Karsenti, T. (2017). *Est-il possible de prévenir le décrochage des jeunes enseignants ? Résultats d'une recherche menée auprès de 483 jeunes enseignants*. Montréal : CRIFPE.

Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568.

Karsenti, T. (dir.). (2015). *Analyse des facteurs explicatifs et des pistes de solution au phénomène du décrochage chez les nouveaux enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves*. Rapport n° 2012-RP-147333. Montréal, Québec : Université de Montréal.

Leontiev, A. (1976). *Le développement du psychisme*. Paris : Éditions sociales.

Luz, M., Rolando, L., Salvador, D. et Souza, A. (2018). Characterization of the reasons why brazilian science teachers drop out of online professional development courses. *International Review of Research in open and distributed learning*, 19, 5. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i5.3642>

Martineau, S. et Mukamurera, J. (2012). Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. *Phronesis*, 1(2), 45-62.

Martineau, S. et Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, 12(2), 54-67.

Mukamurera, J. et Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité en mutation. Le cas du Québec. *Recherche et Formation*, 74, 57-70.

Portelance, L., Martineau, S. et Mukamurera, J. (2014). Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : Oui, mais comment ? Québec : Presses de l'Université du Québec.

Ria, L. (2019). *Former les enseignants. Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*. Paris : ESF.

Rots, I., Kelchtermans, G. et Aelterman, A. (2012). Learning (not) to become a teacher: A qualitative analysis of the job entrance issue. *Teaching and teacher Education*, 28, 1-10.

Saujat, F. (2007). Enseigner : un travail. Dans V. Dupriez et G. Chapelle (dir.), *Enseigner* (p. 179-188). Paris : Presses universitaires de France.

Saujat, F. (2017). L'usage débutant du genre professionnel enseignant comme instrument du développement du pouvoir d'agir et de la santé au travail. Communication orale présentée au Colloque international du CRIFPE, Montréal, 18-19 mai.

Schwartz, Y. (2007). Un bref aperçu de l'histoire du concept culturel d'activité. *Activités*, 4(2), 122-133.

Schwartz, Y. et Durive, L. (dir.) (2009). *L'activité en dialogues. Entretiens sur l'activité humaine* (II). Toulouse : Octarès.

Sonzogni, E. (2010). *Une analyse de l'activité de conseil pédagogique au service de la formation de formateurs*. (Mémoire de master international francophone des métiers de la formation, IUFM, Auvergne).

Thevenot, A. et Metz, C. (2010). Étude des « règles de vie de classe » comme révélatrices d'une souffrance à l'école. Actes du 1^{er} colloque international du CIRP « La souffrance à l'école », UQAM, Montréal. *Les Collectifs du Cirp*, 2, 258-268.

Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge : Harvard University Press.

Vygotski, L. S. (2003). *Conscience, inconscient, émotions*. Paris : La Dispute.

Yvon, F. et Clot, Y. (2003). Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. *Pratiques psychologiques*, 1, 19-35.

Yvon, F. et Durand, M. (Dir.) (2012). *Réconcilier recherche et formation par l'analyse du travail*. Bruxelles : De Boeck.

Zimmermann, P. (2016). Façonner une identité enseignante pour ne pas décrocher professionnellement et soutenir la réussite des élèves. *Questions Vives*, 25. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1898>

Zimmermann, P. et Méard, J. (2016). L'accrochage professionnel des enseignants novices face à des élèves en situation de décrochage scolaire. *Éducation & Formation*, e-304-2, 73-82.