



HAL
open science

Les enseignants débutants du second degré issus du monde de l'entreprise Analyse longitudinale de leur insertion dans un second métier

Sylvie Dozolme

► **To cite this version:**

Sylvie Dozolme. Les enseignants débutants du second degré issus du monde de l'entreprise Analyse longitudinale de leur insertion dans un second métier. Education. Université Blaise Pascal Clermont-Ferrand II, 2015. Français. NNT: . tel-02119416

HAL Id: tel-02119416

<https://hal.science/tel-02119416>

Submitted on 3 May 2019

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.



Université Blaise Pascal
Clermont-Ferrand



École doctorale de Lettres, Sciences Humaines et Sociales

UFR de Psychologie, Sciences sociales et Sciences de l'Éducation

Laboratoire Activité, Connaissance, Transmission, Éducation

Les enseignants débutants du second degré issus du monde de l'entreprise

*Analyse longitudinale de leur insertion
dans un second métier*

Sylvie Marsollat Dozolme

Sciences de l'Éducation

Directeur de thèse – Luc Ria

Soutenue publiquement le 21 septembre 2015

Membres du jury

Aziz **Jellab**, Rapporteur

Inspecteur général de l'Éducation nationale, HDR de Sociologie, Lille 3

Luc **Ria**, Directeur

Professeur des universités, IFé-ENS de Lyon

Frédéric **Saujat**, Rapporteur

Professeur des universités, Aix Marseille Université

Marie-Christine **Toczek-Capelle**

Professeure des universités, ESPE Clermont Auvergne

Anabelle **Viau-Gay**

Professeure agrégée, Université Laval, Canada

Cette thèse décrit l'insertion professionnelle d'enseignants stagiaires du second degré ayant déjà un vécu professionnel hors système éducatif. Elle retrace les expériences, les ressentis, les activités de ces enseignants lors de leur année de stage professionnel et tente d'identifier les effets de leur vécu professionnel antérieur dans leurs façons de percevoir le travail enseignant et d'intervenir en classe.

L'étude a été conduite afin de comprendre leur parcours professionnel antérieur (typique ou atypique), leur motivation, l'(ou les) élément(s) déclencheur(s) de leur bifurcation professionnelle, les difficultés rencontrées, les attentes à l'égard du système... mais aussi lors de leur première année d'entrée dans le métier d'enseignant : les professionnalités antérieures de nouveau mobilisées, leurs attentes professionnelles, les deuils à faire, l'adéquation ou non à ce nouveau métier... et les remaniements identitaires que cette bifurcation professionnelle a provoqués pour l'intégrer.

Une cohorte initialement constituée de 20 enseignants fonctionnaires stagiaires, dans l'académie de Clermont-Ferrand, a été suivie durant l'année scolaire 2011/2012. La diversité des matières enseignées, couplée à la pluralité des lieux d'enseignement contribue à la richesse des matériaux recueillis, mais aussi limite les tentatives de généralisation à partir des monographies étudiées. Le recueil des données, s'est effectué en plusieurs phases : a) des entretiens individuels ont permis de mieux comprendre la trajectoire professionnelle de l'enseignant, reconstituée d'un point de vue chronologique, conduisant à son second métier ; b) un à deux enregistrements audiovisuels de l'enseignant concerné en activité devant ses élèves ; c) un à deux entretiens d'autoconfrontation sur la base de ces enregistrements ; d) en parallèle, la tenue par chaque débutant d'un carnet de bord dans lequel il a pu exprimer son ressenti de la semaine ; e) un bilan de fin d'année établi avec chaque enseignant volontaire de l'étude comportant un retour sur les événements saillants de son point de vue.

Les principaux résultats de la thèse montrent : a) les tensions identitaires vécues par ces nouveaux enseignants ; b) l'existence de typicalités de parcours conduisant à des processus de reprofessionnalisation ; c) la présence de phénomènes d'hystérésis ou au contraire de rejets des anciennes pratiques professionnelles ; d) la convocation de gestes professionnels issus de l'ancien métier.

Au final, notre recherche met l'accent sur les similitudes et les différences d'entrée dans le métier entre celle des membres de notre cohorte et celle (décrite dans la littérature) des débutants ayant suivi un cursus normal, c'est-à-dire directement issus de l'université. Ce travail peut contribuer à offrir une aide potentielle aux formateurs pour mieux comprendre les tensions et les transformations identitaires que ces « nouveaux enseignants seconde carrière » issus de l'entreprise vivent afin de mieux les aider à s'adapter à leur nouveau métier.

Analyse de l'activité, bifurcation, enseignants stagiaires, identité, professionnalisation.

This thesis describes the employability of secondary school trainee teachers who already have professional experience outside of the educational system. It traces the experiences, feelings, activities of these teachers during their year of internship and tries to identify the effects of their previous professional experience on their perception of teaching methods and on their classroom work.

The study was conducted in order to understand their previous career (typical or atypical), their motivation, the initiating that led to their professional bifurcation, their difficulties and expectations towards the system... but also in their first year into the teaching profession: the former professional skills once again mobilized, their professional expectations, their grieving over losses, their suitability or not to this new job... and the professional identity related challenges that this bifurcation has generated.

A cohort initially comprised of 20 teachers probationers in the region of Clermont-Ferrand, was followed during the school year 2011/2012. The diversity of the subjects taught, coupled with the plurality of educational places contributes to the richness of the materials gathered, but also limits the generalization attempts from the studied monographs. The collection of data was carried out in several phases: a) individual interviews helped to understand better the professional route of the teacher, reconstructed from a chronological point of view, leading to his second job; b) one or two audiovisual recordings of the teacher interacting with his students; c) one or two self-confrontation conversations based on these recordings; d) in parallel, each beginner had to write a professional diary in which he could express his feelings during the week; e) a year-end balance sheet made by volunteering teachers of the study with their feedback on what they considered salient events.

The main results of the thesis have shown: a) the identity tensions experienced by these new teachers; b) the existence of course typicalities leading to re-professionalisation process; c) the presence of hysteresis phenomena or on the contrary the rejection of former professional practices; d) the calling for professional acts inherited from their past job experience.

In the end, our research focuses on the similarities and differences in entering the teaching profession between the members of our cohort and the beginners (described in the literature) who have followed a regular curriculum, that is, ie directly from the university. This work may help provide potential assistance to trainers to better understand the tensions and identity transformations that these "new second career teachers" coming from the private sector live through and help them adapt to their new profession.

Activity analysis, bifurcation, trainee teachers, identity, professionalization.

Remerciements

La destination du chercheur dépend de la route qu'il suit.

Moheïddine Ibn'Arabi (1165 – 1240)

Sur la route conduisant à la réalisation d'un travail de recherche, il convient de savoir où il faut aller. Un guide est donc nécessaire, rappelant les objectifs, ramenant sur le droit chemin si besoin...

Pour remplir cette tâche, Luc Ria fut, pour moi, ce guide, tenant fermement la boussole dans sa main. Vigilant sur mon cheminement, très présent lorsque le parcours devenait plus accidenté, il m'a permis d'arriver à destination. Pour sa présence efficace, je lui adresse mes sincères remerciements.

Durant ce périple, ma route fut parsemée de rencontres. Vingt personnes m'ont accordé leur confiance, m'ont dévoilé une partie de leur vie. Nous avons cheminé ensemble pendant les neuf mois où elles furent professeurs stagiaires. Sans elles, ce travail de recherche aurait été impossible. Qu'elles soient ici très vivement remerciées.

Une route peut également comporte des entrelacs. Pour leur compréhension, je remercie Martine et Marie d'avoir facilité la conduite de mon travail de recherche en parallèle de mon poste d'enseignement. Merci également à Josiane pour sa relecture bienveillante.

Enfin, le long de la route, parfois aride, des oasis, petits havres de paix, sont indispensables. Par son amour, son soutien, ses encouragements, elle a su me redynamiser lorsque cela s'avérait nécessaire. Merci à ma petite famille...

Table des matières

PARTIE 1 – Cadre de recherche	1
Chapitre 1 – Contextualisation de la recherche et objet d'étude	2
1 Les changements dans la relation au travail.....	4
1.1 L'évolution sociologique de la relation au travail.....	4
1.2 L'évolution des conditions de travail.....	8
2 Les bifurcations professionnelles.....	12
2.1 Les notions de changement.....	12
2.2 L'analyse des changements professionnels.....	17
2.3 La législation, une aide au changement professionnel.....	19
3 Le recrutement des enseignants.....	20
3.1 Le « désamour » pour le métier d'enseignant.....	20
3.2 Le contexte particulier français.....	24
3.3 L'évolution des postes d'enseignants mis à concours.....	26
3.4 La matérialisation.....	27
4.4 Le choix de devenir enseignant.....	29
4 Le métier d'enseignant.....	40
4.1 Les différentes facettes du métier d'enseignant.....	40
4.2 L'enseignant expert, un ancien débutant.....	60
5 Les enseignants débutants.....	68
5.1 Les premières étapes de l'arrivée dans le métier.....	69
5.2 Les transformations professionnelles des débutants.....	76
5.3 Les enseignants débutants seconde carrière.....	80
6 Questions de recherche et délimitation de l'objet de l'étude.....	101
Chapitre 2 – Cadre théorique – Récits de vie, identité professionnelle et cours d'action ...	106
1 Récits de vie.....	108
1.1 Ce que recouvre la notion de récits de vie.....	108
1.2 La démarche des récits de vie.....	110
1.3 L'impact du récit de vie sur les acteurs.....	112
2 Des identités à la socialisation professionnelle.....	115
2.1 Identités : définitions et concepts liés.....	115
2.2 Socialisation professionnelle : caractéristiques et définition.....	120
2.3 Formes identitaires : construction de repères professionnels.....	126
2.4 Identité et transition professionnelle.....	128
3 Cours d'action.....	130
3.1 Les objets théoriques de l'analyse d'activité.....	130
3.2 Mise en œuvre de l'analyse de l'activité.....	138
Chapitre 3 – Démarche méthodologique	143
1 Constitution de la cohorte.....	145
1.1 Critères prévalant pour constituer la cohorte.....	145
1.2 Étapes de constitution de la cohorte.....	146
1.3 Présentation de la cohorte.....	149
2 Recueil des données.....	152
2.1 Préalable.....	153
2.2 Canevas méthodologique.....	156
2.3 Impondérables du travail de collecte.....	161
3 Traitement des données.....	164

3.1	Retranscriptions et dépouillements des matériaux.....	164
3.2	Analyses des données	167
3.3	Création de graphiques	171
3.4	Réalisation de monographies	175
PARTIE 2 – Résultats et analyses		178
Chapitre 4 – Données préliminaires – Entrée dans un métier de l’enseignement		179
1	Présence de régularités lors de l’entrée dans le métier.....	180
2	Motivation pour choisir ce métier et lien de la discipline avec la matière enseignée .	182
2.1	Construction d’un graphe de positionnement des PSIE selon leur motivation à intégrer le métier d’enseignant.....	182
2.2	Verbatim des membres de la cohorte pour construire le graphe	184
2.3	Notation des verbatim recueillis	187
2.4	Tableau récapitulatif verbatim/notation	188
2.5	Production du graphe	191
2.6	Analyse et discussion.....	191
3	Évocation du passé professionnel dans l’environnement éducatif.....	192
3.1	Construction du graphe d’évocation du passé professionnel.....	193
3.2	Notation des verbatim recueillis	193
3.3	Tableau récapitulatif verbatim/notation	194
3.4	Production du graphe	198
4	Synthèse sur les motivations à bifurquer.....	201
4.1	Motifs évoqués pour la bifurcation	201
4.2	Établissement du schéma de bifurcation.....	203
Chapitre 5 – Première monographie - Pierre		205
1	Pierre : son portrait.....	206
1.1	Fiche signalétique	206
1.2	Récit de vie	206
1.3	Positionnement de Pierre dans son groupe	207
1.4	Calendrier de la collaboration de recherche avec Pierre.....	208
1.5	Son activité en tant que professeur stagiaire.....	209
2	Cours de vie.....	209
2.1	Modélisation du cours de vie de Pierre.....	210
2.2	Analyse du cours de vie	210
2.3	Flux annuel des états affectifs de Pierre.....	215
3	Activité en classe.....	217
3.1	Séance du 6 décembre.....	217
3.2	Séance du 27 mars	228
3.3	Représentation graphique des deux séances de cours.....	237
4	Bilan et synthèse.....	240
4.1	Recueil du ressenti de Pierre sur l’année de stage	240
4.2	Synthèse de la monographie	241
Chapitre 6 – Deuxième monographie - Violette		243
1	Violette : son portrait.....	244
1.1	Fiche signalétique	244
1.2	Récit de vie	244
1.3	Positionnement de Violette dans son groupe	245
1.4	Calendrier de la collaboration de recherche avec Violette.....	246
1.5	Son activité en tant que professeur stagiaire.....	246
2	Cours de vie.....	247

2.1	Modélisation du cours de vie de Violette.....	247
2.2	Analyse du cours de vie.....	248
2.3	Flux annuel des états affectifs de Violette.....	253
3	Activité en classe.....	255
3.1	Séance du 15 décembre.....	255
3.2	Séance du 22 mars.....	261
3.3	Représentation graphique des deux séances de cours.....	274
4	Bilan et synthèse.....	277
4.1	Recueil du ressenti de Violette sur l'année de stage.....	277
4.2	Synthèse de la monographie.....	279
Chapitre 7 – Troisième monographie - Pauline		283
1	Pauline : son portrait.....	284
1.1	Récit de vie.....	284
1.2	Positionnement de Pauline dans son groupe.....	286
1.3	Calendrier de la collaboration de recherche avec Pauline.....	287
1.4	Son activité en tant que professeur stagiaire.....	287
2	Cours de vie.....	288
2.1	Modélisation du cours de vie de Pauline.....	288
2.2	Analyse du cours de vie.....	288
2.3	Flux annuel des états affectifs de Pauline.....	293
3	Activité en classe.....	294
3.1	Séance du 13 décembre.....	295
3.2	Séance du 3 avril.....	305
3.3	Représentation graphique des deux séances de cours.....	315
4	Bilan et synthèse.....	318
4.1	Recueil du ressenti de Pauline sur l'année de stage.....	318
4.2	Synthèse de la monographie.....	320
PARTIE 3 – Discussion et perspectives		322
Chapitre 8 – Discussion générale		323
1	Entrée multifactorielle dans le métier d'enseignant.....	325
1.1	Des éléments incitatifs pour la bifurcation.....	325
1.2	Leurs attentes du métier.....	328
1.3	Un passé personnel modifiant l'entrée dans le métier.....	329
2	Caractéristiques communes avec les autres professeurs stagiaires.....	331
2.1	L'approche du métier.....	332
2.2	Une année intense en termes de travail.....	334
2.3	Une année riche en sentiments et en émotions.....	338
3	Singularités des PSIE et impact de l'ancien métier dans le nouveau.....	341
3.1	Des connaissances professionnelles mobilisées en classe.....	341
3.2	Une autre manière d'être en classe.....	346
3.3	L'acculturation au métier.....	351
3.4	La connaissance du monde professionnel.....	357
3.5	Quel avenir pour nos PSIE ?.....	360
4	Synthèse sur les questions de recherche.....	361
4.1	Volet 1 : analyse rétrospective de la genèse au projet professionnel des PSIE....	361
4.2	Volet 2 : étude de l'entrée dans le métier des PSIE à partir de l'analyse de leur activité en classe.....	362
4.3	Volet 3 : étude des effets du nouveau métier sur les remaniements identitaires et professionnels des PSIE.....	364

5	Limites du travail effectué.....	365
5.1	Limites générales du travail de recherche.....	365
5.2	Limites liées à la constitution de la cohorte.....	366
5.3	Limites liées aux conditions de recueil des données	367
5.4	Limites liées au chercheur et à son statut.....	370
	Chapitre 9 - Perspectives	372
1	Premier « détournement » de l'étude	373
1.1	Autoanalyse de son activité	373
1.2	Recherche de conseils	374
2	Second « détournement » de l'étude	374
2.1	Analyse de pratiques	375
2.2	Utilisation des vidéos	375
3	Une suite à ce travail ?	376
	Bibliographie	377

PARTIE 1

Cadre de recherche

CHAPITRE 1 - Contextualisation de la recherche et objet d'étude

CHAPITRE 2 - Cadre théorique – Récits de vie, identité professionnelle et cours
d'action

CHAPITRE 3 - Démarche méthodologique

Chapitre 1

Contextualisation de la recherche et objet d'étude

1. Les changements dans la relation au travail
2. Les bifurcations professionnelles
3. Le recrutement des enseignants
4. Le métier d'enseignant
5. Les enseignants débutants
6. Questions de recherche et délimitation de l'objet de l'étude

Ce chapitre introductif contribue à circonscrire un cadre contextuel permettant de mieux appréhender la nature, les paradoxes, les choix, les incertitudes caractérisant les changements professionnels. La complexité et la multiplicité des facteurs conduisant à ces changements nous amènent à mieux appréhender les bifurcations professionnelles menées. Parallèlement, il convient également de mieux comprendre pourquoi certaines personnes choisissent de devenir enseignantes alors que ce secteur professionnel souffrirait d'une désaffection. Rien dans les formations dispensées pour intégrer ce métier ne prend en compte les spécificités et le vécu professionnel de ces bifurcateurs.

Pour cela, notre chapitre se décline en six sections. Elles délimitent les informations nécessaires à notre objet de recherche :

- la section 1 présente les changements intervenus dans la relation au travail. Les évolutions physiologiques, sociologiques et psychologiques des individus les conduisent à envisager leur implication professionnelle différemment. La carrière a aussi évolué faisant que les individus n'envisagent plus de rester toute leur vie dans la même structure professionnelle ;
- la section 2 constate le souhait de nombreux individus de changer de métier, de carrière. Ces changements mettent en jeu des implications notamment psychologiques et financières pour les personnes désireuses de se reconvertir ;
- la section 3 décrit le recrutement des enseignants. Elle constate un certain « désamour » des Français à l'égard de cette voie professionnelle, et ce, malgré une régularité des motivations pour entrer dans le métier relativement constantes ;
- la section 4 aborde la présentation et l'évolution du métier d'enseignant. Métier relationnel et métier de savoirs, il nécessite la mise en place d'une forme d'intelligence pratique, très présente chez les enseignants expérimentés ;
- la section 5 établit une présentation des enseignants débutants. Leurs premiers pas dans le métier, leur besoin, les transformations qu'ils subissent, tous ces éléments sont étudiés pour les novices issus de la formation initiale comme pour les débutants seconde carrière. Pour ces derniers, une attention est portée sur leurs singularités ;
- la section 6 expose les différents volets de notre étude.

1 Les changements dans la relation au travail

L'étude des salariés désireux de changer de métier pour devenir enseignants ne peut se concevoir sans une approche plus large, prenant en compte les contextes socio-économique et historico-culturel. Ainsi, ces notions nous apportent des éléments d'éclairage en lien avec l'évolution du travail dans nos sociétés, mais aussi avec l'image publique véhiculée par le métier d'enseignant. Elles nous aideront également à appréhender les motivations et les attentes de ces enseignants seconde carrière.

La présentation de ce cadre multidimensionnel pointera plusieurs paradoxes qui sembleraient *a priori* comme des facteurs préjudiciables à l'émergence d'une candidature pour un poste d'enseignant. Pour comprendre le cheminement que connaissent ces personnes, différents éclairages semblent nécessaires notamment en termes d'évolutions sociologiques, et de nouvelles relations au travail.

1.1 L'évolution sociologique de la relation au travail

Les frontières entre les différents âges de la vie sont de plus en plus floues. L'espérance de vie s'allonge et, avec elle, la vie active des personnes. Ainsi, l'individu serait amené à développer des capacités d'adaptation aux différents milieux professionnels dans lesquels il serait enclin à évoluer.

1.1.1 Projet de vie

Boutinet (2013) attribue quatre instances afin de caractériser la phase qu'il qualifie d'adulte : un cadre de référence fourni par la famille, un autre cadre structuré par les initiations scolaires puis de formation continue, un troisième lié à la vie active, tant personnelle que professionnelle, et un dernier relatif aux aspects idéologique et religieux. La structure chronologique ainsi présentée marque des repères essentiels à l'individu comme la fin de ses études, la date de son premier travail (Bertaux, 1997). Ces étapes structurent également le comportement de l'individu et permettent de «faire émerger des lignes de vie professionnelles» (Balleux, 2007, p. 405).

Mais différents facteurs concourent à créer un déséquilibre dans les différentes phases de la vie d'un individu. Il s'agit notamment du mode de vie, de l'intervention des institutions dans la régulation du marché du travail, des progrès sociaux, des nouvelles formes de conjugalités, du déclassement des jeunes à l'embauche (Dupray, Recotillet, 2009). Un élément non évoqué précédemment occupe une place prédominante : l'allongement de la vie. Gauchet (2004, p. 33) confirme cette donnée en indiquant que « *l'allongement de la vie bouleverse l'idée de l'entrée dans la vie et l'image du cours entier de la vie* ». Ainsi, l'individu, quel que soit son âge, porte en lui l'espoir de pouvoir réaliser les projets de son adolescence ou de sa jeunesse. Hughes (1996) évoque également cet aspect en parlant d'« *élasticité des temps* » (*ibid.*, p. 51) permettant ainsi à l'individu de mener plusieurs vies en une seule.

Dupray et Recotillet (2009) apportent une touche plus réaliste peut-être sur la possibilité de changer de vie à tout âge. Se basant sur le fait que la perception de l'âge résulte de deux forces contradictoires, l'une concernant l'âge biologique et l'autre, l'âge expérientiel, ils constatent qu'« *à partir d'un certain seuil, l'âge peut être porteur de plus d'inconvénients que d'avantages* » (*ibid.*, p. 35). D'après eux, l'âge biologique, porteur de l'idée d'une obsolescence, d'une détérioration ou d'une dégradation des capacités, affecterait les possibilités de changement de l'individu, théorie de « *la décroissance des investissements en capital humain* » (*ibid.*, p. 35). Même si l'âge expérientiel, porteur de savoir-faire, de compétences plurielles et étendues, tendait à contrebalancer l'âge biologique, ce dernier influencerait négativement les opportunités de changement. S'appuyant sur les idées de Dupray et Recotillet, les professeurs issus de l'entreprise constitueraient, du fait d'un âge plus élevé que les autres enseignants débutants, des recrues moins efficaces.

Ainsi, la durée de vie professionnelle s'allonge. Il y aurait donc une tendance anthropologique à fragmenter les cycles de vie professionnelle. La vocation professionnelle se transformerait en fonction de différents projets et contextes.

Mais parallèlement à cela, il existe une forme de développement professionnel continu de l'entrée dans la vie active jusqu'au moment où l'individu peut faire valoir ses droits à la retraite. Cela rejoint l'idée de développement vocationnel, défini par Bujold (1989, p. 168) comme « *un processus continu à partir de l'enfance jusqu'à la vieillesse, dont le déroulement est généralement ordonné et prévisible, et qui est dynamique, en ce sens qu'il résulte de l'interaction entre les connaissances de l'individu et les demandes psychosociales* ».

Le développement vocationnel se décline donc sur toute la vie de l'individu. Il incrémente aussi la partie consacrée à son activité professionnelle. Au cours des différentes étapes de

l'individu, un ou des changements peuvent survenir, donnant lieu à des transitions et une obligation d'adaptabilité à ces modifications.

1.1.2 Changements et adaptabilité

Dans ses travaux, Jullien (2010) se préoccupe de ces moments de transition. Il invite le lecteur à s'interroger sur le changement et l'impact sur la vie :

Car tout changement doit-il se comprendre comme allant *de*¹ quelque part *vers* quelque part ? C'est-à-dire doit-il seulement s'envisager à partir de ce qui serait son début et sa fin [...] La vie est-elle *transition*, dont chaque moment se découvre et compte à part entière, et est gros du suivant, ou bien est-elle *traversée*, dont ce qui compte à l'avance est l'arrivée ? (p. 55-56)

Jullien nous invite à réfléchir sur la manière dont l'individu procède dans ses changements : par étapes, bien distinctes les unes des autres ou vit-il sa vie comme un *continuum* ? Dispose-t-il de tous les éléments pour juger avant même le début de sa transition de sa destination ? Ces questions semblent d'autant plus pertinentes que le nombre de personnes venant à changer professionnellement d'activité est en augmentation. Gingras, Spain et Cocandea-Bellanger (2006) rappellent que les individus sont plus souvent qu'auparavant confrontés à des « *ruptures de leur vie professionnelle* » (p. 418). Mais ces changements vécus professionnellement s'accompagnent ou sont précédés par des évolutions marquantes de leur vie personnelle telles que des instabilités familiales ou des changements de régions.

Pour parvenir à changer facilement de situation professionnelle, l'individu devrait être pourvu de certaines aptitudes. Savickas (1997) souligne qu'une adaptabilité demeure une condition primordiale. Il définit cette notion comme étant « *la qualité d'une personne d'être capable de changer, sans trop de difficulté, afin de s'ajuster (ou s'adapter) aux nouvelles circonstances de la vie ou à celles qui évoluent constamment* » (*ibid.*, p. 254). L'adaptabilité est également reprise par Niels, Herr et Hartung (2002) comme facteur agissant sur les salariés et sur leur projet professionnel.

Cette capacité d'adaptabilité, plus présente chez certaines personnes que chez d'autres, peut accroître la motivation aux changements ressentis. Ainsi, les enseignants issus de l'entreprise pourraient présenter une adaptabilité plus importante, les incitant à quitter leur précédent

¹ En italique dans le texte d'origine.

poste pour intégrer un nouveau métier. Mais d'autres éléments peuvent agir également sur les projets professionnels. L'âge et le genre peuvent également œuvrer pour inciter au changement professionnel.

Dès 1959, Erikson a présenté son concept de « *généralité* ». Dans son travail sur les phases du cycle de vie, il a mis en évidence la souffrance que ressentent certaines personnes de n'avoir pu accomplir un travail ayant une valeur sociale. Dans le septième stade de la vie, survenant vers l'âge de 40-60 ans, certains individus manifestent un fort désir de transmettre leurs connaissances et leurs expériences aux plus jeunes. « *La généralité est essentiellement l'intérêt pour la génération suivante et son éducation* » (*ibid.*, 1974, p. 179). Ce même désir de jouer un rôle social auprès des jeunes est repris par plusieurs enseignants issus de l'entreprise. Eux aussi tendent à rejeter un système qu'ils jugent trop mercantile au profit d'une implication éducative.

Outre l'âge, les chercheurs ont décelé que le genre aurait également un impact sur les comportements professionnels. Selon Gingras, Spain et Cocandeu-Bellanger (2006), les femmes n'auraient pas la même vision que les hommes de la vie. Pour elles, il s'agirait d'une vision plus globale et diversifiée de l'avenir. Ainsi, elles l'imagineraient davantage en termes de style de vie qu'en fonction de leur rôle professionnel. Bujold et Gringras (p. 243, 2000) soulignent l'existence d'études montrant que « *les femmes sont plus matures que les hommes (particulièrement en ce qui a trait à leur engagement dans le processus de planification et d'exploration professionnelles)* ». Ainsi, ils concluent : « *les recherches suggèrent que la maturité vocationnelle tend à faciliter le choix professionnel des femmes* » (*ibid.*, p. 243). Avec un fort taux de féminisation² parmi les personnels enseignants de l'Éducation nationale, il semble nécessaire de constater l'incidence de cette maturité vocationnelle sur leur entrée dans le métier. Nos travaux présentent un taux de féminisation légèrement plus élevé (65 %), permettant éventuellement de constater une autre approche pour leur développement professionnel.

Qu'il s'agisse d'hommes ou de femmes, les personnes sont amenées à déployer des stratégies et des habiletés leur permettant d'assurer leur avenir. Plusieurs chercheurs constatent que les individus sont plus que jamais contraints de prendre en charge leur avenir professionnel dont ils deviennent ainsi le « *principal architecte* » (Arthur et Rousseau, 1996 ; Brousseau K.R., Driver M.J., Eneroth K. et Larson R., 1996 ; Cardinal et Lépine, 1998 ; Cardinal, 1999). Donc

² 58,20 % pour les enseignants du second degré en 2014 (source INSEE : http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=natfef07115).

contraints par l'évolution des conditions de travail et leur désir de changement, les individus doivent trouver des solutions pour ne pas forcément subir, mais agir au mieux.

1.2 L'évolution des conditions de travail

Des facteurs de natures diverses impactent les conditions de vie professionnelle de l'individu. Ils redéfinissent la carrière et la vision que le salarié en avait jusqu'à présent. Tous ces éléments peuvent même le conduire à engager une rupture professionnelle.

1.2.1 Facteurs affectant le monde du travail

Niels *et al.* (2002, p. 8-11) recensent dans leur livre les dix principaux facteurs qui ont affecté et affectent encore le monde du travail. Ces facteurs joueraient un rôle important dans le processus de développement de carrière. Ils peuvent être classés en quatre grandes catégories :

- des facteurs exogènes tels que les avancées technologiques et l'internationalisation des marchés ;
- des facteurs endogènes du marché du travail. Il s'agit notamment de la présence de migrants et de femmes plus conséquente sur le marché du travail. Cela correspond à des transformations sur le plan démographique de la force de travail auxquelles viennent se rajouter l'arrivée de la société du savoir³ ;
- de nouvelles relations contractuelles au travail amenant à une volatilité de la main d'œuvre, à la mise en place de nouveaux engagements moraux entre employeurs et employés ;
- d'un nouveau positionnement de l'individu face à son travail. Un niveau d'études plus élevé est exigé, mais cette contrainte lui permet d'envisager différemment son évolution professionnelle, son employabilité et son adaptabilité.

Dans nos travaux, la dernière catégorie semble être celle qui incrémentera le plus notre champ d'investigation. Cependant, ces catégories montrent aussi l'hétérogénéité des agents qui

³ Développement d'organisations dites apprenantes (travaux d'Argyris et de Schön (2002), c'est-à-dire l'ensemble des pratiques et dispositions mises en œuvre par l'organisation pour demeurer en phase avec son écosystème).

influent sur le processus de développement de carrière d'une personne. Cette notion de carrière nécessite d'être davantage explorée.

1.2.2 La carrière

La notion de carrière requiert une exploration pour circonscrire ses différentes facettes. Avec la théorie des systèmes relative au développement de carrière, la diversité des éléments entrant en ligne de compte montre l'étendue des interactions.

1.2.2.1 Notion de carrière

Le mot « carrière » a son origine dans le mot italien « *carrier* », chemin de chars. Cette étymologie permet de comprendre d'autres expressions utilisées pour désigner cette notion comme « la voie où l'on s'engage » ainsi que le « cours de la vie ». Gingras et *al.* (2006) tout comme Tolbert (1980) voient dans la carrière une suite de différents emplois et professions dans lesquels les individus s'engagent tout au cours de leur vie professionnelle. Cependant, si certaines personnes demeurent dans une même profession toute leur vie, d'autres sont amenées à avoir une succession de différentes professions. Pour Boutinet (2013), la carrière serait comme étant la troisième dimension du travail avec l'emploi et la profession.

Ces définitions relativement traditionnelles de la carrière se trouvent bouleversées par l'apparition d'un nouveau concept : la carrière éclatée. Plus proche des réalités économiques, elle permet de mieux comprendre la mobilité professionnelle des individus.

1.2.2.2 De la carrière à la carrière éclatée : une perspective élargie du concept de carrière

Dorénavant, il faudrait davantage considérer la carrière « *comme une série d'expériences relatives au travail et d'apprentissages personnels se déroulant toute la vie* » (Gingras et *al.*, 2006, p. 415). Cardinal (1999) dresse un tableau comparatif présentant les principales oppositions entre la carrière qualifiée de traditionnelle et la carrière éclatée.

Ancien paradigme	Nouveau paradigme
Déroulement de la vie professionnelle chez un seul et même employeur.	Augmentation de la mobilité inter-firme : jusqu'à 6 ou 7 employeurs différents au cours de la carrière.

Stabilité relative à un poste.	Augmentation de la mobilité intra-firme.
Progression de carrière par la mobilité verticale.	Évolution de carrière par la mobilité latérale.
Carrière à l'intérieur d'un seul domaine ou champ d'activités.	Carrière dans plusieurs domaines.
Prédominance du cheminement de carrière linéaire.	Diversité de cheminements possibles : linéaire, transitoire, spirالية, etc.
Gestion organisationnelle de la carrière.	Gestion individuelle de la carrière.

Tableau 1 - les principes caractéristiques de l'opposition entre la carrière traditionnelle et la carrière éclatée - Cardinal (1999), p. 107.

L'impact de ce glissement d'une carrière longitudinale au sein d'une même organisation vers une mobilité intra et/ou inter-firme permettrait aux individus de développer de nouvelles compétences (De Philippi et Arthur, 1996 ; cité par Cardinal, 1999, p. 108 et par Gingras et *al.*, 2006, p. 417). Ainsi, trois types d'habiletés verraient le jour :

- le « *know-why* » ou savoir pourquoi : cette notion renvoie aux caractéristiques motivationnelles qui conduisent l'individu à réaliser des choix dans sa vie professionnelle ;
- le « *know-how* » ou savoir-faire : ce concept se réfère à l'actualisation des compétences que l'individu met en place lors de ses différents postes, le plus souvent par le biais d'autoformation ;
- le « *know-whom* » ou savoir relationnel : grâce à sa mobilité professionnelle, l'individu crée et étend son réseau de relations, contribuant ainsi à l'évolution de sa carrière.

Le concept de carrière a évolué l'amenant d'un paradigme linéaire à une notion éclatée. Cela conduit également la relation professionnelle à évoluer.

1.2.2.3 Développement des carrières et sens au travail

Duchesne (2011, p. 27) nous rappelle que « *la traditionnelle progression de carrière verticale est de plus en plus remplacée par un cheminement horizontal* ». Même dans ce cheminement, la carrière peut se présenter sous de multiples formes (Roger et Ventolini, 2005, cité par Duchesne, 2011). Ainsi, le succès d'une carrière ne se résumerait plus uniquement par les différentes promotions obtenues au cours de celle-ci, mais par « *le sens et l'équilibre que le travail procure à la vie de l'individu* » (*ibid.*, p. 27).

Toujours selon l'approche de Duchesne, en plus du salaire et de la sécurité d'emploi que lui apporte son travail, l'individu a besoin de comprendre le « *sens généré par son travail aussi bien que les liens qui existent entre ce qu'[il] fait individuellement et les objectifs poursuivis par l'organisation qui l'emploie* » (*ibid.*, p. 29). Morin (2008, p. 24), quant à elle, définit le sens au travail par « *un effet de cohérence entre les caractéristiques qu'un sujet recherche dans son travail et celles qu'il perçoit dans le travail qu'il accomplit* ». Cette recherche d'adéquation conduit certains salariés à reconsidérer leur position professionnelle et à trouver un nouvel emploi plus conforme à leurs aspirations. Nous retrouvons ce même désir de donner du sens à sa vie chez les personnes intégrant le métier d'enseignant tardivement.

De carrière linéaire à carrière éclatée, cette notion change pour s'adapter aux circonstances multifactorielles qui l'incrémentent. Si beaucoup de ces éléments peuvent agir favorablement pour le salarié, d'autres l'amènent à s'interroger sur son maintien dans cette activité ou s'il est préférable d'envisager une rupture.

1.2.3 Éléments conduisant à la rupture

L'environnement professionnel, souvent source de plaisir, peut être à l'origine d'un mal-être professionnel. Tant que le salarié parvient à passer outre, il poursuit son activité. Parfois, il ne lui est plus possible d'envisager sereinement son avenir professionnel dans cette activité et il préfère renoncer en changeant de métier.

Hughes (1996) souligne la bivalence de la relation entre l'individu et sa carrière professionnelle. Elle proviendrait d'un côté d'une société stable, mais néanmoins changeante, et de l'autre, d'un être humain unique qui est en modifications régulières. Toutefois, même si au départ, l'emploi n'est pas en phase avec l'individu, pour Hughes (1996), la situation peut quand même se renverser.

Tardif et Lessard (1999) constatent que la relation entre l'individu et son travail n'est pas neutre. Le travail modifierait en profondeur l'identité du travailleur : « *travailler, ce n'est pas seulement faire quelque chose, c'est faire quelque chose de soi, avec soi* » (*ibid.*, p. 18). Clot (2002, p. 123) abonde en ce sens puisqu'il considère le travail « *comme [une] activité transformatrice des objets et d'autrui* ». Entre les transformations qu'il génère et les contraintes qu'il implique, le travail peut finir par procurer à l'individu des sentiments d'insatisfaction voire de rejet.

Barrère (2003, p. 38) part d'un constat selon lequel le travail peut devenir source d'insatisfaction notamment lorsqu'il entre en concurrence avec « *l'activité privée et les possibilités offertes par les loisirs* ». Ses propos font écho à ceux de Clot (2002) qui évoque l'impact des transformations du travail sur l'implication des individus. Il explique en partie cela non par le fait que le « *travail demande trop aux sujets, mais plutôt parce qu'il ne leur donne ou ne leur rend pas assez* » (*ibid.*, p. 70). Le résultat semble inéluctable pour le salarié : lorsque le travail perd progressivement du sens pour lui, devient source d'insatisfaction, un changement s'impose.

L'évolution de la société et des conditions de carrière amène le salarié à revoir son déroulement professionnel au sein de l'organisation. Il développe ainsi des habiletés à gérer son activité professionnelle au mieux de ses intérêts. Parfois, des conditions de travail dégradées nécessitent qu'il se repositionne au sein de son entreprise, voire de son métier. Dans un cadre comme dans l'autre, il entreprend un changement professionnel qui peut le conduire à une bifurcation.

2 Les bifurcations professionnelles

Lorsque la situation professionnelle n'est plus soutenable, elle peut donc conduire l'individu à repenser son avenir et à prévoir un changement. Beaucoup de termes sont donnés par la littérature scientifique pour évoquer ce phénomène, mais qui, au final, se recourent. Le législateur, conscient de la difficulté de rester toute une vie dans un même métier, propose de nouvelles dispositions pour aider et faciliter ces changements.

2.1 Les notions de changement

Sociologues, économistes, psychologues... ont étudié ce processus qui conduit une personne à changer d'activité professionnelle. Différents termes évoquent cette idée de changement.

2.1.1 Reconversions, bifurcations, tournants, mobilité, rupture ou transition professionnelle : une même notion ?

Dans la littérature scientifique, plusieurs termes reprennent cette notion de changement professionnel. Balleux (2006), Larue, Malenfant, Jetté (2009) ainsi que Négroni (2011) utilisent l'expression « *reconversion professionnelle* ». Larue et al. (2009) la définissent comme « *un processus [se comprenant] à partir d'un ensemble de circonstances qui viennent modifier les conditions d'existence.* » (p. 71). Le terme de bifurcation semble plus usité par les sociologues Augé (2011), Bidart (2006), Grossetti (2006) et Hélaridot (2006). Presque tous soulignent son caractère « *brutal, imprévu et durable* » (Hélaridot, 2006, p. 66). Des sociologues américains comme Hughes (1996) et Abbott (2001) utilisent le terme de *turning points*, pouvant être traduit par tournants de l'existence. Enfin, Berton (2013), Denave (2006), et Séguy (2010) retiennent le terme de rupture professionnelle.

Tout comme Grossmann (2011) qui évoque la transition professionnelle, Boutinet (2013) analyse cette notion de transition comme une aire intermédiaire d'expériences, moment de forte instabilité et de tâtonnement. Cet espace transitionnel offrirait à l'individu la capacité de s'« *inventer un espace potentiel* » (*ibid.*, p. 56), mais différent selon la tranche d'âge de la personne. De son étude sur les formes de transition dans la vie adulte, Boutinet établit un schéma récapitulatif.

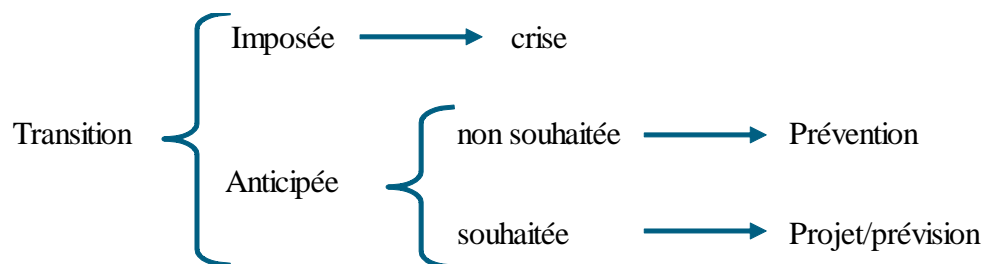


Figure 1 - Les formes de transition dans la vie adulte, Boutinet (2013), p.58.

Sur ce schéma, les transitions anticipées sont scindées en non souhaitées et souhaitées. Pour la première catégorie, cette forme de transition implique que la personne mette en place une stratégie alternative pour gérer un évènement *a priori* indésirable. Pour la seconde catégorie, l'individu ordonne les différentes composantes de sa vie afin de la réorganiser et de la conduire « *en fonction des opportunités du contexte et des tâches associées à l'âge* » (*ibid.*, p. 59).

De ces différentes approches, il ressort des similitudes et des différences entre ces termes. Le principal point d'achoppement se situe dans la temporalité. Selon ces auteurs, bifurcation et *turning point* indiqueraient le moment où a lieu le changement alors que transition et reconversion professionnelle seraient davantage liées à une idée de processus

Bidart (2006, p. 31) sous-tend que la bifurcation est avant tout « *un changement important et brutal dans l'orientation de la trajectoire, dont à la fois le moment et l'issue étaient imprévisibles, pour l'acteur comme pour le sociologue* ». Elle représente par la suite une figure nommée « *schéma de bifurcation* », reproduit ci-après. Il décline la bifurcation comme une succession de plusieurs étapes, donc s'inscrivant dans une longue temporalité.

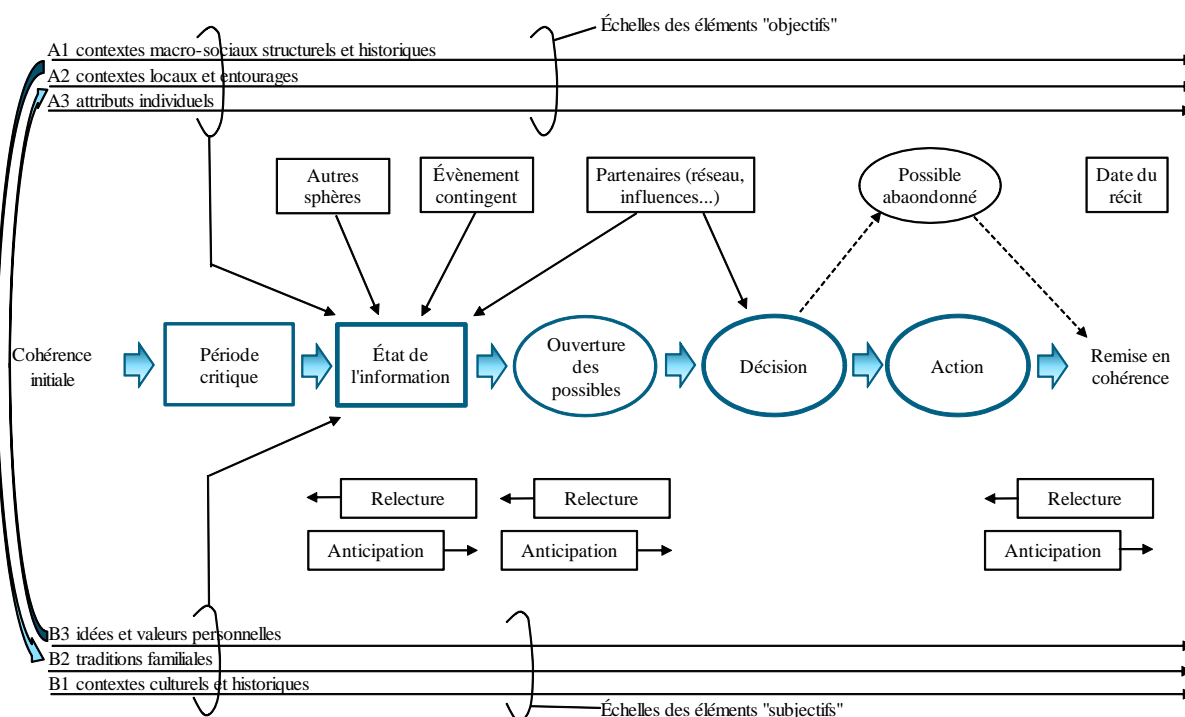


Figure 2 - Schéma de bifurcation, Bidart (2006), p. 39.

La partie supérieure reprend les éléments objectifs conduisant à la bifurcation telle que le contexte macro-social, l'entourage et les attributs individuels. La partie inférieure mentionne les éléments subjectifs, à savoir, le contexte culturel et historique, la tradition familiale, les idées et valeurs personnelles. Ce schéma montre également, en son centre, le cheminement intellectuel que réalise l'individu en situation de bifurcation depuis sa décision de changement jusqu'à la remise en cohérence, conduisant ainsi à la réalisation du projet. Bien évidemment, Bidart établit ce schéma en fonction de ses travaux sur le terrain. D'autres travaux conduiraient à une autre représentation de la bifurcation, ce que nous réaliserons par la suite.

Quel que soit le terme choisi, l'individu reçoit des informations de son entourage s'ajoutant aux siennes, l'amenant à réaliser ou non une bifurcation professionnelle. Mais cette transition, selon sa nature, aura des implications à différents niveaux.

2.1.2 Transitions et ruptures professionnelles

Dans ses travaux, Berton (2013) nous rappelle la dualité qui existe dans la recherche sur les transitions professionnelles. Une partie de la littérature évoque les déterminants structurels, l'autre partie s'intéresse avant tout aux stratégies individuelles, contraintes ou non, des salariés. Ainsi, suivant les changements intervenus dans l'entreprise (rachat, fusion, restructuration financière, réorganisation, délocalisation...), le salarié subira ou non ce changement. Berton établit une typologie des cas de transition professionnelle en recensant trois situations :

- le salarié poursuit sa carrière et trouve sa voie ;
- le salarié préfère se reconvertir ou se réorienter ;
- le salarié, pris au dépourvu, n'a pas de projet professionnel et subit la rupture.

Parce que Denave (2006, p. 89) considère qu'une bifurcation professionnelle « *n'intervient pas à n'importe quel moment d'une trajectoire individuelle* », il convient de saisir le moment où cette décision est prise. Pour y parvenir, il faut repérer les éléments qui ont pu modifier les conditions d'existence des individus, comme évoqués par Berton (2013). En s'appuyant sur 44 cas étudiés, Denave (2006) en dégage cinq phases différentes.

- Phase 1 - un contexte difficile : des décalages entre dispositions et situations professionnelles. Ici, deux situations conduiraient à ce décalage. Soit les individus se sentent en décalage entre leurs aspirations et le poste qu'ils occupent dès le début de leur embauche. Soit ils connaissent un « *décalage entre dispositions à croire et positions [qui] se creuse et les insatisfactions professionnelles [qui] grandissent* » (*ibid.*, p. 94). Ce que Denave nomme « *perte d'illusio*⁴ ».
- Phase 2 - les événements déclencheurs : un ou plusieurs événements microsociaux seraient à l'origine de la rupture professionnelle. « *Ces événements précipitent la sortie professionnelle sans en être la cause* » (*ibid.*, p. 95). Toutefois Denave souligne la

⁴ « *L'illusion c'est le fait d'être pris au jeu, d'être pris par le jeu, de croire que le jeu en vaut la chandelle, que ça vaut la peine de jouer. C'est reconnaître le jeu et reconnaître les enjeux* » (Bourdieu, 1988, p. 11).

méfiance qu'avait Bourdieu (1994) à l'encontre des discours recueillis auprès des enquêtés. Ces dernières cherchaient à donner un sens à leur histoire et, en fonction de cela, de sélectionner « *une intention globale, certains évènements significatifs* » et d'établir « *entre eux des connexions propres à les justifier d'avoir existé et à leur donner cohérence* » (*ibid.*, p. 82). Les évènements qui peuvent être à l'origine de la rupture professionnelle, ne proviennent pas uniquement de la sphère professionnelle, la sphère familiale/amicale contribue dans cette prise de décision.

- Phase 3 - le processus de désengagement : une fois la décision prise, Denave (2006, p. 100) constate « *diverses formes de désengagement professionnel selon les propriétés sociales des enquêtés et le type de configuration dans lesquelles ils sont pris* ». À ce stade, connaître le droit du travail serait un plus qui faciliterait la transition et l'obtention d'aides. À l'inverse, la situation familiale, en étant charge de famille par exemple, peut s'avérer être un facteur retardateur à leur prise de décision.
- Phase 4 - la construction d'un nouvel avenir professionnel : à ce niveau de la démarche, il s'agit de « *rechercher les lieux qui nourrissent leurs aspirations professionnelles, mais aussi les interactions précises au cours desquelles se construit une appétence professionnelle* » (*ibid.*, p. 103). Pour parvenir à cela, l'individu doit activer ses réseaux relationnels dans le choix du nouveau métier. Si ses réseaux sont insuffisants alors l'individu se tourne vers les professionnels de l'emploi qui l'aide à affiner sa recherche professionnelle ou à choisir l'alternative la plus sûre dans le champ des possibles.
- Phase 5 - l'engagement dans le nouveau métier et ses modalités : aides étatiques et soutiens familiaux notamment au niveau financier sont primordiaux dans cette phase terminale de la démarche. Tout doit contribuer à favoriser l'installation dans le nouveau métier afin d'assurer la réussite professionnelle.

Toutes ces phases permettront de mieux analyser le cheminement réalisé par les sujets de notre recherche. Il convient maintenant d'étudier si ce phénomène est anecdotique ou plus fréquent. Dans sa synthèse d'information N° 05-3 (2009), la DARES (Direction de l'Animation de la Recherche, des Études et des Statistiques) informait que 30 % des personnes en emploi en 1998 avaient changé de métier en 2003. Mais Duhautbois, Petit et Remillon (2012) notent une certaine stagnation dans la progression de cette mobilité. Ils relèvent un taux de 12 % en 1975 qui atteint 16,5 % en 2001 pour se stabiliser à 18,6 % en 2009.

Toutefois, les chiffres ne reflètent pas la pluralité des situations en fonction de différences socio-économiques. Ainsi, ce sont les actifs les plus jeunes qui sont les plus appelés à changer de métier, corrigeant des déclassements dont ils sont victimes à l'embauche. « *Le turn-over est quatre fois plus élevé chez les salariés de moins de 30 ans que chez leurs aînés* » rappelle Corrèges (2013, p. 44). Comme les jeunes, les femmes se montrent aussi particulièrement mobiles soit pour suivre leur conjoint, soit pour détourner le « *plafond de verre* »⁵. Simonnet et Ulrich (2009) notent que le niveau de qualification entre peu en considération dans la mobilité, Corrèges (2013, p. 44) le considère comme un élément déterminant : « *moins on est qualifié, plus on est exposé à la mobilité externe* ».

Dernier élément jouant sur la mobilité des salariés : leur ancienneté dans l'entreprise. Pour les individus disposant d'une forte ancienneté, la mobilité serait moindre. Ce phénomène s'expliquerait par le coût pour l'employeur à l'occasion de cette séparation à la fois en termes financiers et de perte en capital humain (Corrèges, 2013 ; Duhautbois et al., 2012). Il mettrait donc en œuvre des conditions de travail incitatives pour fidéliser son personnel.

De plus en plus de personnes sont concernées par un changement professionnel conséquent. Il convient donc d'appréhender les différentes façons dont s'opère ce changement.

2.2 L'analyse des changements professionnels

Réaliser un changement professionnel revient à faire un pari sur l'avenir. L'imprévisibilité liée à cette modification professionnelle peut être contrebalancée par la mise en place d'une stratégie.

2.2.1 Typologie des imprévisibilités et des reconversions professionnelles volontaires

Grossetti (2006, p. 16) étudie les situations de bifurcation et plus particulièrement « *la plus ou moins grande prévisibilité du moment de leur survenue et celle des issues possibles* ». Ainsi, définit-il quatre types de situations :

⁵ Expression datant de la fin des années 1970 venant des États-Unis. Laufer (2004) le définit comme « *l'ensemble des obstacles visibles ou invisibles sépare les femmes du sommet des hiérarchies professionnelles et organisationnelles* » (p. 118).

- Pour le premier type nommé « *modèle du carrefour* » (*ibid.*, p. 16), l'imprévisibilité ne serait qu'éventuelle dans l'acte de bifurcation, car l'individu aurait planifié et organisé son changement de trajectoire. Cependant si certains éléments sont planifiés, reste encore à déterminer les orientations dans lesquelles les directions s'effectuent ; d'où cette idée de carrefour.
- Pour le second type, « *le moment peut être prévu, mais les issues ne sont pas délimitées au départ* » (*ibid.*, p. 16). Grossetti considère qu'il existe des situations types de transitions dans les parcours de vie, telles que l'entrée dans la vie active, le départ en retraite... Moments qu'il considère comme modulables, mais plus ou moins prévisibles.
- « *L'imprévisibilité peut se produire sans qu'on s'y attende, mais on dispose d'avance d'un certain nombre de réponses possibles* » (*ibid.*, p. 17). Cette situation correspond à son troisième type de situation. À titre d'exemple, il cite la maladie ou le chômage.
- Avec le « *modèle de la crise* » (*ibid.*, p. 18), Grossetti décrit le dernier type de situation. Dans ce cas, les changements s'opèrent sans que les individus les aient anticipés : « *la situation échappe à toute programmation et les conséquences se révèlent aussi inattendues pour tout le monde* » (*ibid.*, p. 17). L'imprévisibilité est donc totale par rapport aux différentes situations jusqu'ici présentées où l'individu avait plus ou moins anticipé la survenue de la transition et, en fonction, adopté une ou des actions en réponse.

La typologie de Grossetti reprend donc les différentes situations d'imprévisibilité conduisant à un changement professionnel pour le salarié. Complémentaire, celle de Négroni (2005) recense les logiques de reconversions professionnelles volontaires mises en place par les salariés. Sa typologie est établie à partir des entretiens qu'elle a réalisés :

- la reconversion promotionnelle : elle vise à permettre au salarié d'optimiser ses possibilités de promotion compensant ainsi d'anciens échecs scolaires et permettant une reconnaissance sociale ;
- la reconversion stabilisation de l'emploi : dans cette optique, le salarié tente de négocier un changement afin d'appartenir à un collectif de travail lui permettant de s'insérer durablement sur le marché de l'emploi ;
- la reconversion équilibre : forme de reconversion composée souvent de trois logiques pour le salarié, à savoir « *intégrer un autre univers de travail, endosser un autre rôle dans lequel la recherche d'un épanouissement de soi* » (*ibid.*, p. 337) ;

- la reconversion passion : l'objectif pour le salarié serait d'« accéder à l'épanouissement de soi à travers l'œuvre travail » (Séguy, 2010, p. 10). Cela s'apparenterait à un « modèle diffus de la vocation, scénario de l'anticipation de soi et du projet personnel » (Négroni, 2005, p. 337).

Tous les acteurs, rencontrés dans l'étude de Négroni, manifestent le désir d'être actifs dans leur projet de reconversion. Notre étude retrouve ces différentes logiques. Nous les confronterons donc à notre propre recueil de données.

De ce cheminement principalement professionnel, mais également personnel s'égraineraient des contraintes notamment financières, mais aussi des occasions favorables pour développer ses capacités intellectuelles et ses valeurs personnelles. Ce sont peut-être ces aspects positifs couplés à un souhait d'adéquation des besoins avec les offres d'emploi qui ont conduit le législateur à modifier le Code du travail afin de permettre à un maximum de personnes de pouvoir changer de métier par le biais, notamment, de formations.

2.3 La législation, une aide au changement professionnel

Conscient de l'évolution du milieu professionnel, le législateur essaie d'adapter les lois aux nouveaux contextes professionnels. Ainsi, les réformes se sont enchaînées durant tout le 20^{ème} siècle pour permettre aux salariés de réaliser des actions de formation, utiles pour eux comme pour leurs employeurs. Trois peuvent particulièrement être soulignées :

- 1990 - création de crédit-formation pour offrir une seconde chance aux personnes dépourvues de qualification : reconnaissance d'un droit à la qualification pour tous.
- 2002 - loi sur la validation des acquis professionnels : permet à des adultes d'être dispensés de certains modules dans un cursus diplômant.
- 2009 - loi relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie : précise les conditions et les modalités du droit individuel à la formation.

Jugées peut-être encore insuffisantes, ces mesures législatives viennent d'être complétées par une nouvelle loi. Entrée en application à compter du 1^{er} janvier 2015, cette loi⁶ donne une place accrue au dialogue social et à l'initiative du salarié dans son projet de formation.

⁶ Loi nommée « loi sur la réforme de la formation professionnelle ». <http://www.legifrance.gouv.fr/affichLoiPubliee.do?idDocument=JORFDOLE000028505680&type=general&legislature=14>

Grâce à toutes ces mesures, les individus peuvent mettre en place plus facilement des projets de bifurcation professionnelle. Cependant, les chiffres et les travaux de recherche dans ce domaine tendent à prouver que les bénéficiaires de ces mesures demeurent inégalement répartis.

En 2009, Brousse, Perez et Pommier dressent un portrait de la formation des salariés par le biais d'enquêtes quantitatives⁷. De leurs investigations, il ressort qu'en 2006, 44 % des salariés ont suivi une ou plusieurs formations au cours des douze derniers mois, avec des nuances puisque 53 % proviennent du secteur public et 41 % du secteur privé. Le plus souvent, l'employeur est à l'initiative de la démarche de formation pour son salarié (6 formations sur 10). La finalité de la formation pour 77 % des salariés en formation serait d'être plus à l'aise ou plus efficace dans leur travail. Seuls 5 % d'entre eux déclarant se former principalement pour obtenir un autre emploi.

Parmi toutes ces personnes désireuses de changer de métier, certaines se destinent à l'enseignement. Dans un contexte français où le nombre de candidats au concours de professeur du second degré s'aggrave, ce choix peut sembler suranné.

3 Le recrutement des enseignants

Devenir enseignant, même si cela reste encore le rêve de jeunes enfants, ne se concrétise pas forcément à l'âge adulte. Les empêchements, nombreux, proviennent notamment de la difficulté du métier, couplée à une délicate reconnaissance de ses acteurs par l'institution.

3.1 Le « désamour » pour le métier d'enseignant

Le rapport de 2005 de l'OCDE⁸ se nomme « *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité* »⁹. Si l'enseignement paraît important pour cette organisation internationale, le fonctionnement français de cette profession conduit à sa désaffection pour nombre de candidats potentiels.

⁷ http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref_id=ip1234

⁸ Organisation de Coopération et de Développement Économique.

⁹ Document en ligne : <http://www.fsedu.usj.edu.lb/docs/documentation/ocde0306.pdf>.

3.1.1 Des rapports dressant un constat accablant

En treize mois, trois rapports¹⁰ sont venus dresser un constat sur le recrutement et le métier d'enseignant assez alarmant. Les propos qu'ils contiennent rejoignent ceux de professeurs et de chercheurs dans le domaine des sciences de l'éducation ou de la sociologie de l'éducation. Ils font état notamment :

- D'un décalage croissant du métier avec les réalités du terrain autour de deux axes : un manque de cohérence entre les missions légales et les temps de service que doivent assurer les enseignants ; une gestion humaine des enseignants morcelée. De plus, de nouvelles contraintes professionnelles s'ajoutent à ce décalage. L'enseignant ne peut plus être seulement un homme cultivé, « *il doit devenir un praticien sachant mobiliser en situation une multitude de ressources, tant didactiques que relationnelles ou éthiques* » (Rayou, 2011, p. 330). Enfin, « *le sens de l'école paraît brouillé pour l'ensemble des acteurs du système éducatif* » (Gonthier-Maurin, 2012, p. 33).
- D'une gestion de masse uniforme et inégalitaire : alors que des besoins en enseignants voire en enseignements spécifiques existent, le système actuel « *ne permet pas de mettre en place une gestion adaptée à la diversité des situations d'enseignement* » (Cour des comptes, 2013, p. 96). Les affectations à un poste selon un barème créent des sentiments d'inégalité auprès des enseignants, peu favorables à leur implication.
- D'une richesse humaine mal valorisée : trois principaux aspects prévalent dans ce domaine. Tout d'abord, la Cour des comptes (2013, p. 133) constate que « *la moyenne des rémunérations de la profession, facteur essentiel d'attractivité à long terme, est plus basse que celle des autres cadres de la fonction publique* ». Ensuite, les perspectives de carrières ou, plus exactement leur absence confirment la gestion hasardeuse qui est faite des enseignants en France. Enfin, l'absence d'accompagnement dans le métier parachève cette mauvaise gestion du facteur humain. Cela se ressent dès l'entrée dans cette profession, ce que nous développerons par la suite dans notre étude. D'ailleurs, le Haut Conseil de l'Éducation (HCE, 2012, p. 11) considère que la formation continue des enseignants « *est sinistrée aujourd'hui dans notre pays ; elle manque d'une vision stratégique claire autant que de moyens* ».

¹⁰ Ces trois rapports sont celui de Gonthier-Maurin (2012), rapport sénatorial n° 601, « *Le métier d'enseignant au cœur d'une ambition émancipatrice* », celui de la Cour des comptes (2013), « *Gérer les enseignants autrement* » et celui réalisé par l'inspection générale de l'Éducation nationale, Fort et al. (2013), « *Les difficultés de recrutement d'enseignants dans certaines disciplines* ».

La visibilité de ces informations notamment par le biais des rapports publics offre la possibilité, à toute personne désireuse d'intégrer cette profession, d'en avoir une meilleure lisibilité. À cela s'ajoute l'opinion que chacun peut porter sur un métier pour lequel le vécu d'élèves a permis de se forger des *a priori*. En effet, « *le métier d'enseignant est un de ceux qui est le plus connu socialement, chacun de nous le voit se vivre une vingtaine d'années sous ses yeux et est d'ailleurs un acteur de la scène* » (Bliez-Sullerot et Mével, 2004, p. 179).

Ces différents rapports constatent les réalités d'un métier autrefois bien considéré et dont les membres étaient respectés. En un siècle, la société a changé, le regard porté sur l'enseignant aussi.

3.1.2 Une perception du métier d'enseignant peu encourageante

« *Dans le Marais, l'instituteur est très considéré* », expliquait un instituteur vendéen sous la 3^{ème} République (Ozouf, Ozouf, Aubert, Steindecker, 2001, p. 179). Même discours chez cet ancien inspecteur primaire de l'Ille-et-Vilaine lorsqu'il évoquait dans un rapport l'influence qu'avait une de ses « ouailles » auprès des administrés du village : « *une autorité indiscutable et respectée* » (Ozouf, 1967, p. 103). Farges (2011) se préoccupe de l'identité enseignante à travers les soixante dernières années, mais également du privilège de considération sociale dont ils bénéficiaient. Ces travaux l'ont conduite à scinder en deux la période 1950 – 2010. Sa seconde période démarre à partir de 1980. Elle correspond aux années pendant lesquelles la France, comme d'autres pays européens, ressent des difficultés économiques. Il en résulte une perte des illusions que la société porte sur l'école : chômage persistant malgré l'obtention de diplômes, impuissance face à l'échec scolaire, image ternie des enseignants (Hamon et Rotman, 1984 ; Plaisance, 1985 ; Farges, 2011). Cette tendance à la critique du système scolaire serait d'autant plus fréquente que « *nombre de parents d'élèves sont au moins aussi diplômés que les enseignants*¹¹ » (Farges, 2011, p. 165). L'appropriation partielle de l'espace scolaire par les parents, nouvelle donne pour les enseignants, serait aussi source de tension pour ces derniers, peu habitués à ce partage (Dubet, 2002 ; Lantheaume et Hérou, 2008 ; Farges, 2011).

¹¹ 27 % des sortants du système éducatif sur la période 2007-2009 possèdent un DEUG, une licence ou plus, un diplôme de grande école (Ministère de l'Éducation nationale, 2010, p. 15).

Ainsi, de nombreux écrits évoquant l'opinion générale à l'encontre du métier d'enseignants font ressortir trois mots ou expressions : manque de confiance, insatisfaction et même déconsidération. Barrère et Sembel (2005) étudient la confiance que portent les parents d'élèves à l'égard du système éducatif. Très vite, ils constatent que cette confiance peut se transformer en défiance « *en fonction du degré de précarité de la situation sociale des parents* » (*ibid.*, p. 31). La logique mise en place par certaines familles s'apparenterait à un mélange de consommation scolaire et de stratégie identitaire, fonction du degré d'hostilité ressenti à leur égard.

Selon Tardif et Lessard (1999, p. 28), les réformes que connaît le système éducatif, seraient le résultat d'une « *insatisfaction du grand public et de la classe politique face aux performances de l'école* ». Mécontents des résultats dans les classements internationaux et des possibilités d'insertion de leurs enfants, les parents, soutenus par les politiques chercheraient donc des remèdes au problème que représente une école figée dans son passé. Ce dernier aspect est souligné par les chercheurs. Tardif et Lessard (2011, p. 396) indiquent que « *les enseignants apparaissent volontiers "traditionalistes" et souvent méfiants envers les tentatives de transformation de leur métier* ». Et de conclure : « *si les enseignants transforment leurs pratiques pédagogiques et les adaptent, ce n'est jamais que lentement et comme à reculons* » (*ibid.*, p. 396).

De ces propos relativement négatifs, deux voix se distinguent. Piotet (2002) et Rayou (2008) considèrent tous deux que le métier d'enseignant attire encore dans la mesure où, dans un contexte économique morose, ce métier est « *à nouveau conçu comme un "état", un patrimoine* » (Rayou, 2008, p. 82). Ainsi, exempt des vicissitudes des entreprises, il aurait encore une valeur sur le marché du travail (Piotet, 2002).

Pour les acteurs du terrain, les enseignants, ils perçoivent globalement leur métier comme un travail émotionnel, un travail sur soi qui nécessite une pluralité de compétences. « *Le travail des enseignants devient tout autant émotionnel qu'intellectuel* » signalent Rayou et van Zaten (2004, p. 31). Il s'agit également d'un travail qui impose une juxtaposition de différentes fonctions. Cela conduirait les enseignants à faire un travail sur eux-mêmes en même temps qu'ils réaliseraient un travail sur autrui (Dubet, 2002 ; Jellab, 2006). La diversité de fonctions, que ce métier sous-tend, accroît les interactions entre les deux sphères privée et professionnelle de l'enseignant. C'est ainsi que « *la moindre tension, le moindre moment de suractivité dans une sphère a des effets immédiats sur l'autre* » (Lantheaume et Hérou, 2008, p.75) créant ainsi des tensions telles qu'agressivité, insomnie, conflits, manque de

disponibilité. En effet, « *le stress importé du travail est plus fort que le stress pendant le travail* » (*ibid.*, p. 75). D'ailleurs, Barrère (2002, p. 11) nous rappelle que le métier d'enseignant est qualifié de « *métier impossible* » se faisant ainsi l'écho de nombreux autres travaux¹² insufflés par Freud.

Dans son rapport, Fort, Baziz, Ehram, Leroy, Mioche, Szymankiewicz... Quenet (2013) essaient d'établir les causes possibles de la désaffection pour le métier d'enseignant. Au terme de leur travail, ils concluent qu'il ne peut être envisageable d'évoquer une ou quelques causes simples, mais qu'il s'agirait au contraire d'éléments multifactoriels variables selon les disciplines : « *on aurait tort d'exposer une cause simple qui trouverait mécaniquement sa solution* » (*ibid.*, p. 3).

Le métier d'enseignant a perdu le prestige qu'il avait jusqu'aux alentours des années 1950. Plusieurs facteurs viennent expliquer cette situation conduisant même les enseignants à douter de leur métier. Si le problème de recrutement semble presque général, existerait-il en France un contexte particulier qui pourrait amplifier ce phénomène ?

3.2 Le contexte particulier français

De notre étude comparative¹³, il ressort que peu de pays pratiquent encore un recrutement d'enseignants avec un système de concours. Cette singularité pourrait contribuer à expliquer la difficulté à recruter des enseignants, d'autant qu'elle s'accompagne d'une réforme dans ses modalités qui semble avoir du mal à se stabiliser.

En France, le recrutement des enseignants donne lieu à de multiples concours. « *Toute personne justifiant des titres requis peut s'inscrire, concourir et ainsi devenir, après une année de stage, enseignante et fonctionnaire de l'État* » (Dozolme et Ria, 2015, p. 178). Les étudiants représentent la majorité des candidats à ces concours (67,10 % des lauréats au concours externe 2013¹⁴).

Les modalités des concours permettent à certaines personnes de bénéficier d'une exonération partielle ou totale d'un diplôme de type master. Il s'agit notamment des mères ou pères d'au moins trois enfants, ou sportif de haut niveau. Cette dispense est valable pour tous les concours.

¹² Dans son article, Cifali (1999) dresse un inventaire des différents travaux mettant en scène cette expression.

¹³ Voir annexes 1 et 2.

¹⁴ Source : Valette (2014), p. 3. Chiffre cumulé des étudiants et des élèves des écoles normales supérieures.

Pour ceux dédiés à l'enseignement technique ou professionnel, des exonérations partielles dépendent du concours envisagé. Pour le Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Technique (CAPET), cinq années en tant que cadre dans le secteur privé, dans le domaine disciplinaire envisagé ou non, dispensent de présenter un titre universitaire. Pour le Certificat d'Aptitude au Professorat de Lycée Professionnel (CAPLP), en plus des cinq années d'expérience (sans condition de statut de cadre), un titre professionnel minimal est requis : de niveau II ou III. Tout comme pour le CAPET, pour ce concours, l'expérience professionnelle peut être sans lien avec la discipline choisie au concours. Partiellement isolés statistiquement, les anciens salariés du secteur privé représenteraient 15,5 %¹⁵ des lauréats en 2011 et 12,3 % en 2013. Dans son rapport, Gonthier-Maurin (2012) précise que la moitié du corps des PLP de matière professionnelle est issue de l'entreprise.

Malgré ces modalités, depuis quelques années, tous les postes proposés aux concours ne sont pas pourvus (Cour des comptes, 2013 ; Fort et *al.*, 2013). Pour expliquer en partie cette situation, Rayou (2011, p. 332) considère que le système français de formation des enseignants se distinguerait par le caractère successif de leur traitement : « *il les recrute d'abord sur des compétences universitaires puis les forme au métier une fois l'essentiel du bagage intellectuel acquis* ». D'abord formés à l'université dans un axe disciplinaire, les futurs enseignants ne rejoindraient leur domaine professionnel qu'au terme de leurs études. « *Rares sont [...] les stagiaires qui ont bénéficié, au cours de leurs études, d'une préprofessionnalisation* » (*ibid.*, p. 332). Ainsi, « *seules les compétences académiques sont évaluées pour décider de l'admissibilité* » (Cour des comptes, 2013, p. 25).

Différentes études sur l'obtention du concours d'enseignant et l'entrée dans ce métier montrent des faiblesses dans le système de recrutement français. Il s'agit aussi bien des disparités de niveaux chez les lauréats que des désajustements entre les niveaux de qualification.

La limitation d'accès de certaines personnes au concours d'enseignant serait une autre critique de ce mode de recrutement. Dans leurs rapports respectifs, Gonthier-Maurin (2012) et Fort et *al.* (2013) notent aussi qu'elle constitue un obstacle pour l'embauche d'autres personnes que des étudiants. La reconversion de salariés, vivier pour l'enseignement professionnel, parvient difficilement à concilier les exigences du concours, à savoir « *une prégnance des épreuves académiques* » (Fort et *al.*, 2013, p. 26) ou, les suites du concours, à savoir un « *éloignement*

¹⁵ Source : Valette (2012), p. 5. Chiffre « *autres extérieurs* ».

du milieu familial et [une] interruption de leurs revenus le temps du concours » (Gonthier-Maurin, 2012, p. 50). Fort et al. (2013) ne limitent pas cette problématique aux professeurs de lycée professionnel. Ils rappellent que « *des salariés issus du monde de l'entreprise, dotés de compétences reconnues dans leur profession en langues, en mathématiques, en musique, en arts plastiques [...] sont confrontés à la même difficulté* » (ibid., p. 26-27).

L'article 16¹⁶ de la loi du 13 juillet 1983 rappelle que « *les fonctionnaires sont recrutés par concours sauf dérogation prévue par la loi* ». Ce système souhaite être le garant en termes d'équité de traitement et d'évaluation des candidats. Toutefois, il n'en demeure pas moins que le concours par lui-même pourrait être revisité afin d'offrir une meilleure accessibilité aux étudiants motivés pour devenir enseignants tout comme pour les salariés du secteur privé (De Stercke, Temperman et De Lièvre, 2013).

Les critiques évoquées par ces chercheurs peuvent sembler justifiées. Elles font suite à une succession de changements dans le mode de recrutement qui peuvent démotiver les personnes qui se destinent à ce métier. Autre facteur aggravant : la volatilité du nombre de postes offerts à concours.

3.3 L'évolution des postes d'enseignants mis à concours

Important pour les futurs enseignants, la parution du nombre de postes offerts à concours implique chez eux encouragement, en cas de hausse, ou abattement, en cas de diminution¹⁷. Ces chiffres fluctuent, car, selon les bassins d'éducation, ils sont estimés en fonction des effectifs prévisionnels d'élèves « *et dans le cadre desquelles on alloue les ressources-clés que sont les postes d'enseignants* » (Giraud, 2009, p. 53). Ainsi, il s'agirait de mettre en adéquation les données démographiques, nombre d'élèves potentiels, avec le nombre d'enseignants nécessaires devant élèves.

Le temps d'ajustement entre le nombre de postes et les candidats présents pourrait expliquer en partie la crise de recrutement que connaît la France dans certaines disciplines. Mais cet ajustement ne peut être la seule explication puisque Fort et al. (2013, p. 1) constatent que « *la France [...] n'est pas seule à connaître cette situation, qu'elle partage avec de nombreux autres pays* ». Mais même si la France fait figure d'exception dans son mode de recrutement,

¹⁶ Loi n° 83-634 du 13 juillet 1983 portant droits et obligations des fonctionnaires.

¹⁷ Voir annexe 3.

aux variations du nombre de postes, d'autres éléments doivent s'ajouter pour expliquer ce manque d'attractivité pour le métier d'enseignant.

L'instabilité du nombre de postes offerts à concours impacte sur les projets professionnels des étudiants désireux d'intégrer ce métier comme des personnes souhaitant se reconverter. L'incertitude d'ouverture des concours d'enseignants dans certaines disciplines conduit de potentiels candidats à ne pas risquer leur projet professionnel sur un élément aussi fluctuant. Une projection sur le moyen ou le long terme des besoins d'enseignants serait peut-être une solution aux pénuries constatées dans certaines disciplines. Pour le seul CAPES externe, « *près de 1 000 postes sont restés vacants en 2013, soit 16 % (14 % en 2012)* » (Valette, 2014, p. 2). Le CAPES n'est pas le seul concours concerné. Au CAPET des sciences industrielles de l'ingénieur, « *le nombre d'admissibles est inférieur à celui des postes (58 % des postes non pourvus)* » (*ibid.*, p. 2). Concernant le CAPLP de biotechnologies, « *le déficit s'élève à 52 %* » (*ibid.*, p. 3). Des disciplines plus générales sont tout autant touchées : les mathématiques (31 % de postes non pourvus), l'anglais (25 %), les disciplines artistiques (28 %). Enfin, jusqu'à présent, le concours de l'agrégation avait été épargné par cette crise des recrutements. Or, Valette (2014, p. 3) fait le constat que, pour la première fois, l'agrégation « *enregistre un déficit de 17 % en mathématiques, de 19 % dans les disciplines artistiques* ».

Afin de se conformer au standard européen de la formation des enseignants, la France a mis en place, progressivement depuis 2010, une augmentation des titres nécessaires pour postuler aux concours de l'enseignement. Tout étudiant doit être détenteur d'un diplôme de niveau master pour être titularisé enseignant.

3.4 La matérisation

Avec la mise en place de la mastérisation de la formation des enseignants, la France applique le standard européen des diplômes (processus de Bologne). Ainsi, elle rehausse le niveau de recrutement de ses enseignants à un niveau II. Malgré une succession de réformes hasardeuses qui se sont suivies, la mastérisation n'a pas totalement entaché la motivation de ceux qui choisissent ce métier.

3.4.1 Objectifs de la mastérisation

Dans le projet de mastérisation de la formation des enseignants, les objectifs initiaux sont multiples. Cependant ils peuvent se résumer dans trois axes, un axe financier, un axe de recherche et un axe de professionnalisation.

La Cour des comptes (2013) établit un rappel des principaux objectifs de la réforme, à savoir que « *relever le niveau de formation des professeurs en exigeant un diplôme de master (bac + 5), et supprimer l'année de stage en alternance dans les instituts universitaires de formation des maîtres* » (*ibid.*, p. 149). Si ces objectifs peuvent sembler louables, il convient de rappeler qu'une année de formation en alternance représente financièrement, pour l'État, un coût lié à une non-présence devant les élèves, le temps des formations. Actuellement, cela représente la moitié d'un temps complet d'enseignement. Il faut donc deux professeurs stagiaires pour assurer un service normal payé chacun à temps plein. Lors de la première mise en place de la mastérisation (années 2011-2013), les professeurs stagiaires devaient effectuer directement leur service à temps complet, la formation s'effectuant sur leur temps libre. C'est cette situation qu'ont connue les professeurs stagiaires que nous avons suivis durant un an.

Outre ces aspects mercantiles, l'objectif de la mastérisation demeure avant tout un souhait d'amener la recherche et la professionnalisation au cœur du dispositif de formation des enseignants. Cette double visée prend ses racines peu après l'avènement au pouvoir de Louis-Philippe 1^{er}. François Guizot, historien, homme politique et académicien, écrivait en juillet 1833 une lettre aux instituteurs¹⁸. En tant que ministre de l'Instruction publique, il préconisait déjà ces deux aspects du métier : « *une École normale vous donnera des leçons et des exemples [...], mais encore l'Université même se maintiendra avec vous en constante communication* » (*ibid.*, p.122) et « *des conférences ont déjà été établies entre les instituteurs : c'est là qu'ils peuvent mettre leurs expériences en commun, et s'encourager les uns et les autres en s'aidant mutuellement* » (*ibid.*, p. 124). Plus proche de nous, en 2000, le Conseil National de l'Évaluation (CNÉ), haute autorité indépendante, dresse un premier bilan d'une décennie de fonctionnement des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM). Dans leur constatation, il ressort un souhait d'« *initiatives plus visibles et plus marquantes en termes de volonté d'accéder à une dimension universitaire* » (*ibid.*, p. 66).

Des voix supranationales rejoignent ce cortège pour plébisciter une réforme de la formation des enseignants selon ces deux axes. Ainsi, dans une communication, la Commission des

¹⁸ Extrait de la lettre de Guizot reproduite dans l'article de Kahn (2007).

communautés européennes (2007) rappelle, en plus d'une formation tout au long de sa vie professionnelle, l'importance d'une formation initiale appropriée. Mais elle souligne aussi la nécessité, pour les enseignants, d'intégrer « *dans leur enseignement les résultats de recherches menées au niveau de la classe et ceux de la recherche universitaire* » (*ibid.*, p. 15). Suite à ces bilans, communications et autres documents, une décision du Conseil des ministres du 2 juillet 2008 prévoit de réformer le recrutement des enseignants. L'objectif affiché est une amélioration de la formation.

4.1.2 Évolution dans les modalités

Rayou (2011, p. 329) explique la décision du 2 juillet 2008 comme une suite logique à « *l'intégration achevée des IUFM dans des universités* », tout en rappelant la nécessité d'être titulaire d'un master pour être reçu aux concours. Si ces deux éléments sont actés, les modalités de débuts dans le métier des lauréats fluctuent depuis quelques années¹⁹. Jean (2014, p. 96) revient sur ces années particulièrement difficiles pour les professeurs stagiaires, « *année de "stagiarisation" à temps plein [demandant] aux enseignants débutants un gros travail d'adaptation* ». En même temps que les professeurs stagiaires devaient assurer un service à temps plein, ils bénéficiaient de quelques journées de formation leur permettant « *d'essayer d'exploiter expérience en cours et situations de travail vécues* » (*ibid.*, p. 96). Ces conditions d'entrée dans le métier sont celles qu'ont connues les membres de notre cohorte.

L'accroissement du niveau d'études des futurs enseignants pourrait conduire certains à renoncer, ce qui est parfois constaté. Cependant, d'autres personnes maintiennent leur cap et se présentent aux concours. Quelle est leur motivation ?

4.4 Le choix de devenir enseignant

Questionner un enseignant sur les éléments qui ont motivé son choix aboutit à deux formes de comportement : soit la personne devient dithyrambique, soit elle n'a jamais réellement réfléchi à la question. Dans ce second cas, sa réponse formulée reste vague et donne lieu à une succession de suppositions ou de formulations somme toute assez banales, laissant parfois une

¹⁹ Voir annexe 4.

grande place au hasard (Demailly, 2008, p. 74 ; Balleux, 2011, p. 60). Cela aboutit au final à « *un choix raisonné pour le métier* » (Périer, 2004, p. 88).

Comme tout métier relationnel, le métier d'enseignant articulerait, selon Demailly (2008) à la fois une expertise, un rôle éthique et des comportements d'interaction. Cette combinaison aurait, en partie, pour objet principal et immédiat, mais pas uniquement, « *la transformation d'autrui, de sa personne* » (*ibid.*, p. 19). Toutefois, elle insiste sur le fait que la composante relationnelle forte de ce type de métier agirait sur l'autre dans le cadre d'une relation en face à face. Cette idée de transformation se retrouve également dans les propos de Dubet (2011). En se référant à son expérience d'enseignant, il précise qu'« *au moment où l'on fait son cours, ce que l'on va dire va transformer les gens, que tout le monde peut apprendre, que le savoir a une valeur en soi. Sinon, on ne le fait pas* » (*ibid.*, p. 437).

Pour Guibert, Lazuech et Rimbert (2008, p. 51), l'accès au métier d'enseignant ne serait pas la résultante d'un unique motif, mais « *une combinaison singulière entre l'amour de la discipline, l'envie de travailler avec les jeunes, le désir d'enseigner, les avantages du métier* ». Leur recherche leur permet de distinguer trois groupes : un premier composé majoritairement de femmes et pour lequel la motivation pour la discipline est dominante ; un second regroupant des enseignants d'origine sociale populaire ; un troisième motivé par les avantages relatifs liés à ce métier. Leur typologie ne correspond pas totalement à notre cohorte, nécessitant une autre forme de classement.

Postic, Le Calvé, Joly et Beninel (1990) ont conduit deux études sur les éléments qui motivent les enseignants à faire ce choix de métier. Elles ont été menées en 1976 et en 1987, soit à onze années d'intervalle. De leurs travaux, ils constatent « *une certaine stabilité de motivations intrinsèques pour exercer le métier d'enseignant et de la représentation qu'ils ont eux-mêmes dans l'expérience quotidienne* » (*ibid.*, p. 35). Ils considèrent donc que le paramètre temporel ne viendrait pas perturber les motivations des enseignants.

Pour mieux cerner les différentes motivations qui conduisent au métier d'enseignant, nous étudierons le travail réalisé par Périer (2004) sur l'accès au métier. Grâce à une enquête réalisée auprès de 955 enseignants, il dresse une typologie composée de cinq groupes : a) l'enracinement précoce et l'accomplissement professionnel, b) la passion disciplinaire à l'épreuve du métier, c) le choix d'éduquer, d) les bénéfices statutaires à l'incertitude identitaire et e) l'accès au métier et le devenir professionnel contingents. Ces groupes serviront d'ossature pour mettre en tension son classement avec les écrits d'autres chercheurs.

4.4.1 Enracinement précoce et accomplissement professionnel

Dans ce premier groupe, Périer (2004) recense une part importante de sa cohorte, soit 33 %. Plusieurs motifs conduisent à référencer les enseignants dans ce groupe : la vocation, la réalisation de soi, l'image d'un enseignant, l'héritage sociale.

4.4.1.1 Un sentiment de vocation

Notion polémique lorsqu'il s'agit de l'enseignement, Hirschhorn (1999) en donne deux définitions. La première, au sens étroit, précise qu'il s'agit de l'appel à la prêtrise. La seconde, au sens large, se réfère au « rôle auquel un groupe semble être appelé » (*ibid.*, p. 566). Pour elle comme pour Chavel (2011), Chevandier (2009) ou Dubar, Tripiet et Boussard (2011), l'approche sociologique de la vocation est celle de Weber à travers le mot allemand *Beruf* (profession). Ainsi l'idée d'une vocation est incluse dans celle de la profession, « l'exercice d'une activité réalisant ainsi la fonction que l'individu doit assumer au sein de la société » (Dubar et al., 2011, p. 102).

« La vocation privilégie la singularité du sujet habité par ce destin qui s'impose à lui et qu'il ne fait alors qu'accomplir » écrit Périer (2004, p. 80). Il s'agit de termes forts pour évoquer cette forme de motivation pour le métier d'enseignant. Ceux utilisés par Suaud (1974) le sont tout autant lorsqu'il envisage les similitudes de différents groupes professionnels empreints de vocation. Selon lui, ces groupes professionnels ont en commun « de concevoir le métier comme la réalisation d'un destin d'exception, fondé sur la reconnaissance d'aptitudes individuelles et réclamant un investissement total de l'individu (au sens à la fois psychanalytique et économique) » (*ibid.*, p. 75).

L'origine de cette vocation enseignante semble avoir des sources diverses. Pour Cordié (1998, p. 406), « le désir d'enseigner peut procéder d'une vocation et dans ce cas être lié à des motivations personnelles plus ou moins conscientes ». Dubar et al. (2011) l'envisagent de manière plus consciente, mais mettent en garde les « saints », terme utilisé pour désigner les personnes qui ont choisi leur métier par vocation, sur les implications qui en découlent. Selon eux, la revendication de cette vocation conduirait sur « un chemin qu'ils doivent parcourir durant toute leur vie, en se perfectionnant sans cesse » (*ibid.*, p. 44). Pour Guibert et al. (2008, p. 50), la vocation proviendrait de la rencontre qu'aurait eue l'enseignant avec un « professeur remarquable » et qui aurait ainsi transmis cette vocation. Calosci (2006, p. 65) reprend les

propos de Stendhal en écrivant que « *la vocation, c'est avoir pour métier sa passion* ». Puis elle constate que, pour les enseignants, il s'agirait d'avoir une foi sans faille dans l'éducation. Mais des doutes surviennent parfois dans cette foi. D'où, le conseil qu'elle dispense pour certains enseignants qui souhaiteraient retrouver leur vocation : ils devraient pourvoir donner du sens à leur métier.

Tous les chercheurs ne font pas rimer éducation avec vocation. Déjà Perrenoud (2012) pense qu'il y a parfois amalgame entre vocation et *habitus*. D'après lui, ce qui est souvent considéré comme vocation relèverait davantage de l'*habitus*, « *qui conduit à envisager comme souhaitable, positif, voire normal de s'engager dans la transmission de savoirs valorisés aux nouvelles générations* » (*ibid.*, p. 148). Plusieurs auteurs soulignent que le terme de vocation est de moins en moins usité lors des entretiens (Lantheaume et Hérou, 2008 ; Wentzel et Akkari, 2012) laissant ainsi à la place à des mots moins connotés comme « *satisfaction* » (Lantheaume et Hérou, 2008, p. 121). Ce déclin de la vocation dans les propos des jeunes enseignants est également souligné par Rayou et Van Zanten (2004, p. 60), « *les jeunes enseignants interviewés ne parlent pratiquement jamais de "vocation"* ». Ainsi, « *de moins en moins de jeunes attribuent à une vocation leur choix du métier* » (Poulogionnopoulou, 2012, p. 26), mais ils mettent en place davantage une « *logique de métier* » (Jellab, 2006, p. 59). Enfin, Guibert et al. (2008) concluent sur le paradoxe de la vocation actuellement. Selon eux, « *avoir la vocation est devenu, pour l'enseignant d'aujourd'hui, plus un handicap qu'un avantage* » (*ibid.*, p. 202). Cela conduirait le jeune enseignant dans une logique de « *désenchantement* » sur le métier qu'il a, en quelque sorte, idéalisé.

Pourtant, la moitié des membres de la cohorte a indiqué avoir choisi le métier d'enseignant par vocation (ou en utilisant des propos recouvrant cette notion). Seraient-ils marginalisés par rapport aux autres débutants ? Leur expérience du monde professionnel de l'entreprise serait-elle à l'origine de ce positionnement plus altruiste ?

Demailly (2008, p. 72) résout finalement les polémiques entre les sympathisants de la vocation et les autres dans un métier tel que l'enseignement : « *tout métier choisi (ou non ?) est une vocation : réalisation de soi, de son salut* ». Ainsi, elle trancherait la question. Outre la motivation, la réalisation de soi serait, selon Périer (2004), un autre élément permettant un enracinement précoce dans ce métier.

4.4.1.2 La réalisation de soi

Périer (2004, p. 85) rapproche cette manière de « *se réaliser soi à travers l'activité [...] au Beruf de la sociologie webérienne où le travail professionnel est à la fois métier et vocation* ». Il s'agirait donc d'une notion proche de la vocation, mais dans laquelle une quête de sens liée à l'individu serait plus présente. Postic et al. (1990) considèrent qu'il y aurait de la part de l'enseignant une recherche d'identité personnelle au travers de la situation éducative. Ces auteurs se réfèrent aux travaux de Hameline (1969) et de Guillaumin (1968). Lors d'entretiens avec des enseignants, le philosophe comme le psychanalyste constatent que l'exercice du métier est l'occasion de rechercher sa propre enfance « *soit pour la prolonger, soit pour l'exorciser, de toute façon pour explorer les limites de soi et se définir au contact d'autres plus jeunes* » (Postic et al., 1990, p. 34). La relation de l'enseignant avec les jeunes créerait « *une permanence de relations entre des processus psychologiques de construction d'une image de soi* » (ibid., p. 34). Ainsi, une part importante de ces relations impliquerait un souci de transmission d'une génération à l'autre, rappelant le modèle de générativité d'Erikson (1974).

Ce souci de transmission d'une génération à l'autre, retrouvé dans les propos de certains membres de notre cohorte, semble plus prégnant chez les enseignants seconde carrière. Descheneaux et Roussel (2010, p. 17) soulignent également cette « *volonté de transmission de leur savoir de métier afin de former la relève* ». Chez les jeunes enseignants issus de la filière universitaire, sujets majoritairement présents dans la cohorte étudiée par Rayou et Van Zanten (2004), ce désir n'apparaît pas dans leur étude, leur âge moins avancé explique très certainement cela.

L'âge pourrait donc influencer sur les raisons qui conduisent une personne à choisir le métier d'enseignant. D'autres motifs ne subissent pas cette variable. Il s'agit notamment de l'identification à un enseignant.

4.4.1.3 L'image d'un enseignant

L'enseignant qui est un modèle, à jamais présent dans la mémoire, serait l'élément déclencheur pour la moitié des personnes interrogées par Postic et al. (1990). Ces auteurs prennent comme référence temporelle l'enfance ou l'adolescence comme période particulièrement propice pour les jeunes qui souhaitent se destiner au professorat. Ainsi, ils projettent « *dans le futur une image de soi sur le modèle d'un adulte qui le fascinait par la*

maîtrise de la situation pédagogique » (*ibid.*, p. 34). Meirieu (2005) estime à 66 % le chiffre des personnes subissant cette influence dans leur choix professionnel.

Qu'il s'agisse de la rencontre avec un professeur remarquable (Guibert et *al.*, 2008), de l'identification à des modèles charismatiques d'enseignants (Balleux, 2011) ou d'une « *image forte* » d'un enseignant influent (Guibert et *al.*, 2008, p. 191), ces figures enseignantes ont joué un rôle dans le choix du métier. Guibert et *al.* (2008) constatent dans leur enquête que ce serait les enseignants qu'ils qualifient de « *littéraires* » qui seraient plus sensibles à cette image d'un enseignant devenant modèle pour eux.

Dernier aspect conduisant à faire un choix précoce pour le métier d'enseignant, la profession exercée par les parents ou des personnes familialement proches. Cette reproduction sociale serait-elle plus forte dans le milieu enseignant que dans d'autres catégories socio-professionnelles ?

4.4.1.4 L'hérédité sociale

L'Observatoire des inégalités (2013) dresse un tableau²⁰ permettant d'examiner l'évolution de la mobilité en France. Il ressort du document que les pourcentages maximums pour chaque catégorie socioprofessionnelle dessinent une diagonale. Cette diagonale représente le point de rencontre entre la catégorie socioprofessionnelle du père et celle du fils. Ainsi, ce tableau montre que le métier des parents influe sur celui de leurs descendants directs.

Concernant les enseignants, Guibert et *al.* (2008) indiquent que 17 % des enseignants stagiaires de leur étude proviennent du milieu enseignant, qu'il s'agisse d'instituteurs ou de professeurs. Meirieu (2005) surenchérit avec 29 % des enseignants qui disent avoir subi l'influence de leurs parents.

Dans son travail auprès de nombreux enseignants stagiaires, Jellab (2006) établit le même constat, à savoir qu'une proximité familiale, au moins l'un des parents, influencerait le métier qu'ils choisissent d'exercer. Il interprète cela en indiquant percevoir « *l'effet d'une socialisation familiale où enseigner, c'est prolonger une histoire, tout en la reconstruisant* » (p. 117).

Enfin, cette tendance serait plus prégnante pour les enseignants du domaine scientifique. Ils sembleraient plus sensibles à cette forme d'influence pour le choix de ce métier. Guibert et *al.*

²⁰ Voir annexe 5.

(2008) précisent aussi que cette empreinte professionnelle ne proviendrait pas uniquement d'un environnement familial, mais que l'environnement amical influencerait tout autant.

Dans notre étude, un certain nombre de professeurs stagiaires issus de l'entreprise (PSIE) indique avoir un membre proche de leur famille qui occupe un emploi dans l'enseignement. Ces propos, venus spontanément, n'ont pas donné lieu à un questionnement spécifique, contrairement aux études évoquées ci-devant. Cela tendrait à démontrer que pour nos débutants, il importe d'indiquer ces liens de parenté avec des professionnels de l'éducation.

De cette catégorie d'enseignants vivant de façon précoce leur choix de métier, parfois même comme un accomplissement personnel, il ressort souvent qu'il s'agit de la combinaison d'un ou de plusieurs facteurs : la vocation, la réalisation de soi, l'ombre d'un ancien professeur ou simplement la connaissance du métier par des parents ou des amis. Pour la catégorie suivante, la discipline enseignée serait le moteur du choix de devenir enseignant.

4.4.2 Passion disciplinaire prédominante

Dans ce second groupe recensé par Périer (2004, p. 85), *« l'enseignement apparaît alors comme le moyen de prolonger la passion disciplinaire, de continuer sous une forme professionnelle un cheminement dont la connaissance représente le noyau central »*. Ce rapport, presque fusionnel avec la discipline affectivée, ressort dans de nombreux travaux. Deauvieu (2007) indique que cet attachement à une discipline universitaire relève d'une certaine façon de l'histoire du choix du métier. D'après lui, le fait pour un étudiant de devenir enseignant serait *« le débouché "naturel" »* (*ibid.*, p. 113) de sa formation, l'enseignement lui permettant de poursuivre la pratique de sa discipline universitaire. De ses travaux liés aux récits de trajectoires universitaires des nouveaux enseignants, il apparaît que les étudiants auraient un *« attachement plus ou moins marqué pour une discipline »* (*ibid.*, p. 113), bilan établi également par Wentzel et Akkari (2012) et Guibert et al. (2008). Mais finalement, ce que les jeunes enseignants ressentent vis-à-vis de la matière qu'ils enseignent, cela ne correspond-il pas aux attentes de l'institution ? Deauvieu (2005, p. 36) en fait le constat : *« on demande aux futurs enseignants d'être des spécialistes de leur discipline universitaire plus que des personnes "motivées" par la relation enseignant »*.

Ces enseignants, passionnés par leur discipline universitaire, présentent souvent le profil de bons élèves. Perrenoud (1994, p. 225) précise que les enseignants sont majoritairement *« d'anciens bons élèves plutôt que des innovateurs, des entrepreneurs, des chercheurs »*. Cet

attrait pour enseigner une discipline se retrouve plus naturellement chez les enseignants du second degré qui, contrairement à ceux du premier, sont en mono ou bimatières (Guibert et al, 2008).

Le fait d'avoir été un élève et un étudiant « brillant » aurait donc déterminé le choix de l'enseignement, permettant ainsi de concrétiser leur volonté de « *demeurer étudiants de façon indéfinie* » (Rayou et Van Zanten, 2004, p. 45). L'aisance disciplinaire couplée à la connaissance de la structure d'accueil, collège ou lycée, conforterait donc ces étudiants dans la décision de devenir enseignant. Rayou et Van Zanten tempèrent leur qualité en précisant qu'il s'agirait davantage « *d'“honnêtes” étudiants* » (p. 64), les plus brillants, notamment dans les domaines scientifiques et techniques orientant leur carrière hors de l'éducation.

Amour pour une discipline et manière de demeurer étudiants constituent les deux paramètres majeurs de ce second groupe. Le fait d'éduquer et de jouer un rôle social auprès des jeunes compose les facteurs du troisième groupe.

4.4.3 Choix d'éduquer et rôle social

Parmi les 955 enseignants interrogés par Périer (2004), ce groupe présente le plus faible effectif (8 %). Dans ce groupe, les enseignants le constituant ont manifesté un intérêt pour l'enseignement bien en amont de leur recrutement. Ils se sont intéressés tôt aux différents aspects de l'éducation et, d'après les chiffres de Guibert et al. (2008, p. 52), près de « *65 % des stagiaires ont déjà eu une expérience professionnelle auprès d'adolescents avant de passer le concours* ». La nature de ces expériences professionnelle reflète la diversité des formes possibles d'encadrement de jeunes : maîtres auxiliaires pour 14 % d'entre eux, surveillants en collège ou en lycée, animateurs de colonies de vacances ou de centres aérés, moniteurs à l'université... Pour Jellab (2006), cette rencontre avec les jeunes expliquerait le choix du métier d'enseignant et pourrait être amplifiée par un contexte social particulier. Dans son étude, « *quelques enseignants évoquent l'influence sur son choix d'une expérience dans le soutien scolaire, en particulier auprès d'élèves issus de milieux modestes* » (*ibid.*, p. 102).

Certains enseignants font le choix de ce métier, car ils se sentent redevables, à l'égard de l'institution, de l'éducation qu'ils ont reçue. Généralement ce besoin connote un sentiment de générativité développé par Erikson (1974) et présenté précédemment. Dans leurs travaux, Rayon et Van Zanten (2004, p. 62) perçoivent également cette raison impérative dans un engagement éducatif du fait « *qu'on a soi-même contracté une dette vis-à-vis de l'école* ».

Ainsi, ces enseignants la rembourseraient en consacrant professionnellement leur vie à aider des enfants malmenés et dans lesquels ils s'identifieraient.

Les travaux de Deschenaux et Roussel (2011, p. 137) sur les enseignants ex-professionnels dans le secteur industriel indiquent, comme première explication au choix de bifurcation, la « *volonté de former la relève dans leur métier* ». Dans ce cas également, un sentiment fort de transmission des connaissances rejoint ce besoin d'éduquer et de former les futurs professionnels à leur métier.

Nous retrouvons ces mêmes motivations chez les membres de notre cohorte où plus d'un tiers a occupé un poste de surveillant ou de maître d'internat. De plus, la majorité de nos débutants qui enseignent une discipline considérée comme professionnelle ou technique manifeste le désir de transmettre leur compétence du métier. Enfin, le rôle social que recouvre le métier d'enseignant donne lieu à des échanges avec certaines PSIE. Elles trouvent ainsi une compensation morale à un niveau d'enseignement trop faible à leur goût.

Ce groupe présentement étudié souhaite éduquer et jouer un rôle social auprès des élèves. Ces motivations divergent de celles du quatrième groupe. Pour celui-ci, les objectifs avoués sont beaucoup plus pragmatiques.

4.4.4 Bénéfices statutaires comme première attente

Dans sa typologie, Périer (2004) indique que les enseignants regroupés dans cette catégorie présentent une arrivée tardive dans le métier. Leur intérêt initial résiderait dans les « *conditions d'une activité professionnelle qui vaut moins par l'investissement personnel, le type de savoirs et de compétence qu'elle mobilise que par le statut qu'elle procure à ses agents* » (*ibid.*, p. 87). Si Périer les dénombre à 15 % de sa cohorte, Guibert et al. (2008) minimisent ce chiffre en estimant que seuls 5 % des stagiaires seraient dans cette situation, majoritairement des hommes.

Dans sa thèse, Poulgiannopoulou (2012, p. 124) souligne qu'il existe une « *rationalité accrue dans le choix de la carrière* » de la part des jeunes enseignants. Ce rapport différerait de celui qu'entretenaient leurs aînés vis-à-vis du métier. Ainsi, ils choisiraient ce métier pour des raisons plus utilitaires, leur préoccupation se situant à la fois en termes de rémunération, de carrière, de statut social et de temps libre. D'ailleurs, elle rappelle que certaines personnes

élisent ce métier « *parce qu'il n'existe pas d'autres débouchés professionnels ou pour éviter le chômage* » (*ibid.*, p. 27).

Pour les personnes issues du monde de l'entreprise qui rejoignent l'enseignement, certaines soulignent également cette attente statutaire. Deschenaux et Roussel (2011) relèvent, chez ces personnes, une volonté d'avoir de meilleures conditions de travail et d'obtenir une stabilité professionnelle si ce n'est un avantage financier. Grossmann (2011, p. 74) résume l'amélioration procurée par le changement de métier en mentionnant qu'il s'agit pour certains d'« *une embellie sur les conditions de travail* ».

Dans notre cohorte, seule une nouvelle enseignante peut se prévaloir de son statut antérieur de fonctionnaire pour s'exonérer de cette motivation. En effet, elle bénéficie déjà de l'avantage statutaire lié à son poste au sein de la fonction publique hospitalière.

L'attractivité statutaire du métier conduit un certain nombre de futurs enseignants à faire ce choix. Elle peut présenter, cependant, un risque qu'ils ne perdurent pas dans cette profession, le statut ne compensant pas suffisamment les contraintes professionnelles. L'instabilité professionnelle est également l'une des caractéristiques du dernier groupe proposé par Périer (2004).

4.4.5 Accès tardif au métier

Les circonstances et les événements seraient les éléments à l'origine de l'orientation professionnelle des 26 % d'enseignants constituant ce groupe (Périer, 2004). Dans les caractéristiques définissant ces individus, ce sociologue considère qu'ils « *seraient plus sujets aux aléas des politiques et [aux] opportunités de recrutement* » (*ibid.*, p. 87). Ainsi, leur choix résulterait d'un certain nombre d'ajustements en fonction de contingences qui les conduiraient à une détermination professionnelle relativement tardive.

Nimier (1996) indique également que, dans le recrutement de certains enseignants, ce qui prédomine est le fait d'avoir un travail, sans forcément d'autres raisons. Ces propos sont retrouvés dans le cadre d'une enquête conduite par Wentzel et Akkari (2012, p. 136) où ils notent « *un choix raisonné pour le métier d'enseignant, voire un choix par défaut pour certains* ». Dans la suite de leurs entretiens, ces chercheurs constatent également que ces enseignants envisageraient une poursuite de carrière dans une branche autre que l'enseignement. Venus tardivement au métier, ne souhaitant pas forcément y rester très

longtemps, ces enseignants vivent cette profession comme une « *situation transitoire* » (*ibid.*, p. 137). Pour eux, l'alternative peut ainsi être résumée : soit ils vont connaître une évolution professionnelle qui amenuisera leur routine dans le métier, à l'origine de leur insatisfaction personnelle, soit ils procéderont à une réorientation professionnelle.

À l'opposé de ces jeunes enseignants, il y a ceux qui arrivent plus tardivement dans la profession. Ils représenteraient en France « *la moitié du corps* » (Gonthier-Maurin, 2012, p. 50) des professeurs de lycée professionnel. Bien que faisant le cheminement inverse, eux aussi entrent tardivement dans le système éducatif. Le caractère de contingence évoqué par Périer (2004) ci-devant se retrouve particulièrement dans cette configuration. Deschenaux et Roussel (2011) indiquent dans leur article que l'urgence serait à l'origine du recrutement de ces nouvelles recrues, palliant ainsi les besoins d'enseignants. Au cœur de notre travail de recherche, l'entrée dans le métier de ces enseignants sera développée par la suite.

Actuellement, être enseignant n'est plus synonyme de vocation. Loin de cette notion qui peut paraître désuète, d'autres éléments viennent incrémenter le choix pour ce métier. Qu'il s'agisse d'être à l'image de son mentor, de répondre à la lignée familiale, de transmettre sa passion pour sa discipline universitaire, de former les jeunes générations, de bénéficier des faibles avantages du métier ou d'opter pour un métier transitoire, toutes ces motivations permettent de comprendre le choix opéré. Certes, les enseignants risquent d'avoir un élément prédominant qui a contribué à justifier leur choix professionnel, mais d'autres facteurs peuvent entrer en ligne de compte dans la décision finale. Il s'agirait donc d'une conjonction de plusieurs composants qui aboutirait à ce résultat.

La singularité du système de recrutement des enseignants en France contribue peut-être au « désamour » évoqué dans les rapports sénatoriaux et autres documents, scientifiques ou politiques. De plus, la perte de repères créée par la mastérisation contribue certainement à maintenir un certain flou sur la manière d'intégrer le métier d'enseignant.

Ce métier semble particulièrement difficile à vivre au quotidien et à gérer sur du long terme. D'après l'étude conduite par Fotinos et Horenstein (2009), l'éducation occupe la première place des secteurs d'activités atteints de *burn-out* avec 17 % contre une moyenne de 11 % dans les autres professions. Avant d'analyser plus précisément l'entrée dans le métier, les compétences nécessaires aujourd'hui pour le réaliser seront étudiées.

4 Le métier d'enseignant

Devenir enseignant au XXI^e siècle relève-t-il de la gageure ? Finalement, quelles sont les activités professionnelles de ces enseignants, connues de tous, mais, au final, peut-être ignorées ? Existe-t-il de réels contrastes entre cette activité et celle que peut avoir un débutant ? À quel niveau se situent-ils ?

4.1 Les différentes facettes du métier d'enseignant

Chercher à étudier le métier et le travail d'enseignant conduirait immédiatement le chercheur à naviguer « *aux frontières de plusieurs disciplines contributives : sociologie du travail et des organisations, sciences de l'éducation, ergonomie, théories de l'action, etc.* » (Tardif et Lessard, 1999, p. 2). Notre ambition sera de présenter succinctement ce qu'est le métier d'enseignant ainsi que les incontournables capacités qu'il demande. Ainsi, dans un autre chapitre, ces capacités pourront être mises en parallèle avec celles que présentent les débutants, et plus particulièrement les professeurs stagiaires issus de l'entreprise.

4.1.1 Préambule sur le métier d'enseignant

Avant même une entrée dans ce métier, Talbot et Arrieu-Mutel (2012) indiquent les conditions préalables, pour devenir enseignant : en plus d'apprécier les rapports humains, il est impératif d'avoir envie d'aller vers les élèves et de ne pas avoir peur d'eux. Le métier d'enseignant, comme toute profession, doit répondre à certaines règles. Van der Maren et Yvon (2009, p. 43) rappellent ce qu'il convient d'entendre par profession en éducation : « *une pratique sociale responsable (éthique) s'appuyant sur un corps de connaissance spécifique, homologuée et scientifique fondée (professionnalité), cherchant à développer son efficacité (professionnalisation) et à constituer un groupe reconnu dans la société (professionnisme)* ». Plus concrètement, Tardif et Lessard (1999) reprennent la typologique classique de Weber (1971) pour détailler le travail de l'enseignant :

activité hétérogène, composite dans laquelle on retrouve des actions par rapport à des buts factuels (obtenir ou modifier un comportement, susciter telle réaction d'un élève, accomplir une tâche, etc.), des actions par rapport à des normes (faire respecter la

discipline, privilégier certaines valeurs, etc.), des actions traditionnelles (suivre les règlements de l'école : rang, silence, disposition des pupitres, etc.) et des actions affectives (motivation, réaction émotionnelle de l'enseignant, liens affectifs nombreux avec les élèves, etc.). (p. 331-332)

Une observation fine de cette activité professionnelle montre qu'elle est soumise à un pluri-agenda. Notion proposée par Bucheton (2005), elle indique que l'activité consisterait à gérer à la fois le temps, l'espace, les tâches, les objets didactiques, les artefacts, les interactions (l'atmosphère, les formes d'étayage et de tissage)... le tout s'inscrivant dans un pluri-agenda par lequel et au cœur duquel se développerait l'action didactique.

Pour réaliser son métier, l'enseignant se trouve confronté à des actions et à des relations avec différents acteurs, qui peuvent occasionner des conflits et autres tensions, mais dont la nécessaire interaction est à la fois structurante et indispensable (Tardif et Lessard, 1999, p. 36). L'analyse de l'organisation du travail conduit Tochon (1993) à définir le paradigme de la pensée enseignante. Selon lui, trois processus semblent étroitement liés : « *la connaissance de l'enseignant(e), sa planification et l'expérience pratique issue des interactions* » (*ibid.*, p. 8). Présente dans l'acte d'enseigner, cette trichotomie constate que l'enseignant, détenteur de connaissances, les mobilise en classe. Par le biais des interactions, elles deviennent à leur tour sources de connaissances, pouvant générer une nouvelle manière d'élaborer le métier. Ouitre (2011) schématise le métier d'enseignant confronté à ces différents problèmes et relations.

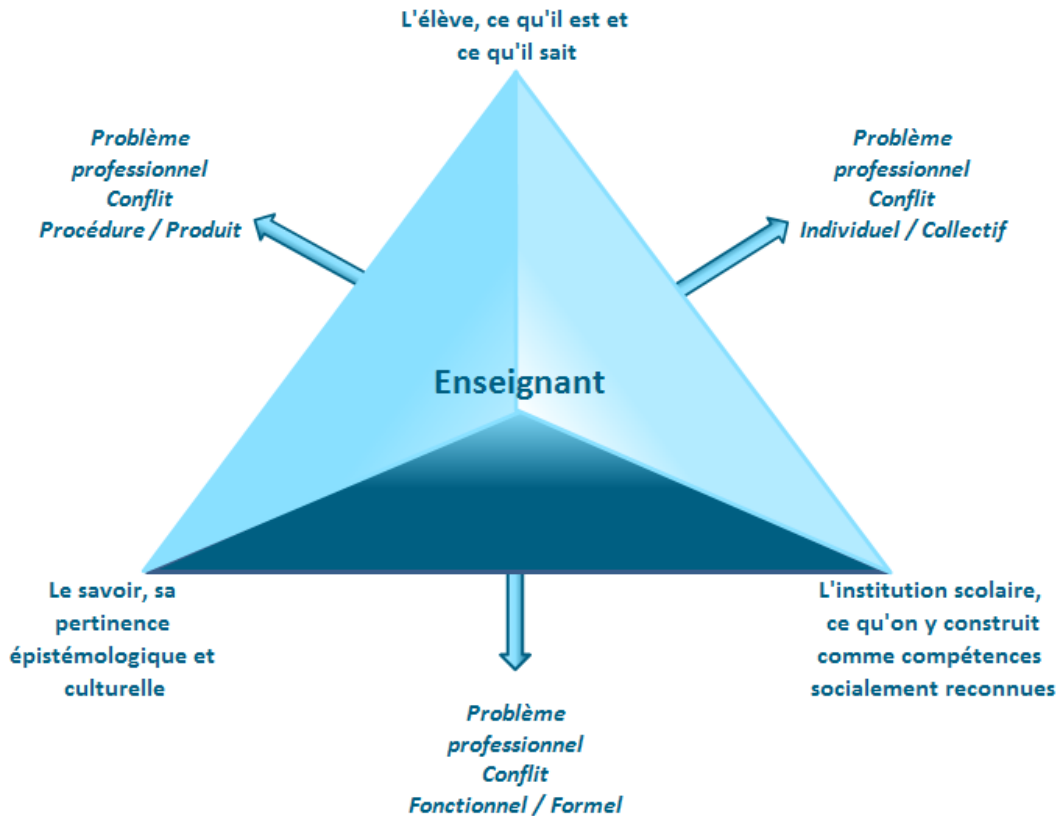


Figure 3- Activités d'un enseignant, Outre (2011), p. 155.

De cette diversité d'activités et de problèmes, Jellab (2001) détermine en fonction des travaux de Hirschhorn (1993), trois modèles d'enseignants du secondaire :

- le modèle du magister : dans ce cas, l'enseignant souhaite transmettre son savoir et s'adresse à l'ensemble des élèves ;
- le modèle de l'enseignant pédagogue : l'enseignant place l'élève au centre de son enseignement afin qu'il soit apte à s'intégrer au mieux dans la société ;
- le modèle de l'animateur : l'enseignant recherche une intégration maximale de ses élèves au sein de la communauté constituée par l'établissement.

Institutionnellement, l'Éducation nationale liste les compétences qu'un professionnel de l'enseignement et de l'éducation doit avoir (BO n° 30 du 25 juillet 2013). Ces compétences ont évolué depuis quelques années, au gré des exigences des concours et des attentes de l'institution²¹.

Mais, l'accroissement des précisions concernant les compétences à mettre en œuvre laisse supposer que le caractère trop généraliste des aptitudes définies précédemment offrait une

²¹ Voir annexe 6.

latitude trop grande sur les attentes professionnelles de l'institution envers ses enseignants. Malgré toutes ces précisions, Dubet (1999, p. IX) signale qu'il est « *bien difficile de percevoir le travail des enseignants comme un véritable travail* ». Souvent rapproché de l'esprit de vocation, il resterait encore dans les esprits comme « *une simple affaire de personnalité, un strict travail de relation intersubjective* » (*ibid.*, p. X). Pour faire ce métier, peu de planification serait nécessaire et consciente de la part de l'enseignant. Ainsi, « *les pratiques pédagogiques relèvent [...] de l'improvisation et s'apparentent à une forme intuitive de bricolage plus qu'à l'application d'un plan* » (Bonneton, 2008, p. 27). Lantheaume (2008, p. 13) souligne cette même idée avec un enseignant qu'elle qualifie de bricoleur, tout en remarquant que « *la réalité du travail quotidien des enseignants est quasiment ignorée* » notamment dans une perspective sociologique. Elle souligne également que seuls les points négatifs relevés du métier sont mis en avant.

Pour Barrère (2002, p. 68) dont une grande partie de ses travaux analyse l'activité enseignante, elle identifie le vrai enseignant professionnel comme « *celui qui ne prépare pas trop, puisque la place de la parole des élèves doit être centrale* ». Mais elle indique également que les enseignants se trouvent souvent dans des situations ou des contextes, provoquant chez eux des sources de tension.

En plus de situations ou de contextes professionnels ponctuellement délicats, les enseignants connaissent beaucoup de dilemmes tendant à rendre ce métier presque « *impossible* »²² (Perrenoud, 1993). Ce sociologue décrit ces contradictions quotidiennes :

Dans la pratique pédagogique se jouent chaque jour des contradictions impossibles à dépasser une fois pour toutes : m'oublier pour l'autre ou penser à moi ? Privilégier les besoins de l'individu ou ceux de la société ? Respecter l'identité de chacun ou la transformer ? Avancer dans le programme ou répondre aux besoins des élèves ? Fabriquer des hiérarchies ou pratiquer une évaluation formative ? Développer l'autonomie ou le conformisme ? S'impliquer personnellement dans la relation ou rester aussi neutre que possible ? Imposer pour être efficace ou négocier longuement pour obtenir l'adhésion ? Sacrifier l'avenir ou le présent ? Mettre l'accent sur les savoirs, les méthodes, l'instruction, ou sur les valeurs, l'éducation, la socialisation ? Valoriser la compétition ou la coopération ? Donner à chacun l'impression qu'il est

²² Perrenoud reprend les propos de Freud (1939) sur trois professions dont la psychanalyse : « *ces professions "impossibles" où l'on peut d'avance être sûr d'échouer; les deux autres, depuis bien plus longtemps connues, étant l'art d'éduquer les hommes et l'art de gouverner.* » (p. 33)

compétent ou pousser à la plus grande lucidité ? Préférer la structuration de la pensée et de l'expression ou encourager la créativité et la communication ? Mettre l'accent sur une pédagogie active ou une pédagogie de maîtrise ? Respecter l'équité formelle ou offrir à chacun selon ses besoins ? Aimer tous les élèves ou laisser parler ses sympathies et antipathies ? (p. 9-10)

Ces dilemmes couplés à la multiplicité des tâches confiées et évoquées précédemment donnent aux enseignants le sentiment d'être débordés (Lantheaume et Hérou, 2008). Avoir le sentiment d'être empêché de réaliser convenablement son travail serait, pour ces auteurs, une source de souffrance. Clot (2002, p. 6) insiste en précisant qu'ils doivent même « *consentir beaucoup d'efforts, souvent cause de maladies, pour endurer ces "contrariétés" de l'action* ». Lantheaume et Hérou (2008) recensent d'ailleurs trois types de symptômes que provoquent ces empêchements à travailler :

- « *l'épuisement émotionnel (le sujet ne peut plus rien donner de lui-même)* ;
- *la "dépersonnalisation" (déshumanisation de la relation à l'autre et cynisme)* ;
- *l'insatisfaction sur l'accomplissement personnel au travail* » (p. 10).²³

Faïta et Saujat (2010, p. 68) pensent même que ces « *empêchements d'agir* » fonctionneraient comme des « *empêchements à penser le métier* ». À force de trop contraindre les enseignants à se focaliser sur l'activité et les performances des élèves, les enseignants n'auraient plus l'opportunité d'avoir ce retour réflexif sur leur activité, si propice à l'analyse et à la progression professionnelles.

Gelin, Rayou et Ria (2007) étudient également les dilemmes des enseignants. Pour eux, face à ces tensions, les enseignants disposent de trois possibilités pour les résoudre :

- conserver le dilemme : tant que ce dilemme demeure dans une zone de tolérance acceptable, l'enseignant poursuit son activité dans ces conditions ;
- abandonner une des alternatives contradictoires du dilemme : l'enseignant choisit une des deux exigences qu'il délaisse, provisoirement voire définitivement. Ainsi le dilemme supprimé, les tensions qu'il provoquait théoriquement disparaissent ;
- rechercher un compromis qui offre une solution transitoire certes pas idéale, mais correcte pour l'enseignant.

²³ Avec ces trois symptômes, ils reprennent les signes caractéristiques d'un *burn-out*, précédemment évoqué et ainsi identifié par Fotinos et Horenstein (2009).

Être enseignant nécessite donc à la fois des capacités et des aptitudes particulières. Si nous avons tenté de cerner globalement ce que ce métier recouvre, une étude plus approfondie sur l'aspect relationnel nous éclairera davantage sur ce que vivent les enseignants au quotidien.

4.1.2 Un métier relationnel

Métier relationnel ou interactif, le métier d'enseignant nécessite de multiples échanges avec l'environnement. À l'enseignant de créer les conditions favorables à ces interactions afin qu'elles lui permettent d'exercer son activité de manière sereine.

4.1.2.1 Avec les élèves en classe

Tardif et Lessard (2011, p. 397) avertissent : « *le travail en classe exige une action constante de l'enseignant* ». Il s'agit d'un rythme soutenu puisque des chercheurs constatent que l'enseignant doit prendre une décision toutes les deux minutes (Tochon, 1993). Dans ce cadre, l'action que l'enseignant met en place est fondamentale. Elle dépend de sa capacité à convier l'élève à s'engager dans l'activité scolaire et à l'y maintenir (Tardif et Lessard, 2011).

Vors et Gal-Petitfaux (2008) rappellent la difficulté de gérer une classe. Selon eux, elle proviendrait du « *nombre élevé d'éléments en interaction, de leur caractère pluridimensionnel, de leur simultanéité et de leur incertitude* » (*ibid.*, p. 2). Ainsi, l'enseignant est contraint de mettre en place des stratégies afin de satisfaire deux fonctions certes principales, mais complémentaires voire contradictoires : « *gérer la classe, c'est-à-dire installer et maintenir le collectif d'élèves au travail [et] instruire les élèves, en leur transmettant des connaissances* » (*ibid.*, p. 2). Gelin, Rayou et Ria (2007) établissent ce même constat. Pour eux, le fait que l'enseignant est contraint de « *faire apprendre individuellement les élèves tout en gérant simultanément l'organisation collective des situations d'enseignement* » (*ibid.*, p. 43) génère un des dilemmes de base. Deux solutions en résultent : soit donner la solution pour poursuivre la progression du cours, soit laisser les élèves chercher la solution, alternative coûteuse en temps.

Autres données temporelles : un enseignant intervient dans sa classe toutes les vingt secondes et les élèves ont un comportement perturbateur toutes les quatre minutes environ (Tardif et Lessard, 1999). Ces temps particulièrement brefs entre deux événements conduisent l'enseignant à être perpétuellement en situation d'imprévisibilité. Ces auteurs définissent cette

notion comme étant « *le fait que les évènements, au cours d'une leçon quelconque, peuvent être inopinés, déroutants, inattendus, surprenants, bref initiés sans planification au fur et à mesure du déroulement des trames d'action* » (*ibid.*, p. 321). La situation en classe imposerait donc à l'enseignant d'avoir une aptitude à improviser certaines de ses actions. Cette aptitude improvisationnelle devrait être, selon Tochon (1993, p. 112), « *synthétique et combinatoire, non analytique* ». Ainsi, elle ne se focaliserait pas sur les problèmes à résoudre ou les décisions à prendre, mais davantage sur l'action à mettre en œuvre de manière prépondérante. Tochon précise que l'objectif de l'improvisation semble être le maintien de la relation entre les différents acteurs de la situation. Concernant le travail en classe, ce chercheur constate également qu'il se réalise dans un contexte d'incertitudes contraignant l'enseignant à prendre des initiatives dont l'issue est ignorée de tous, même s'il l'espère favorable.

Pourtant, « *enseigner, c'est routiniser pour une bonne part ses actions* » (Tardif et Lessard, 1999, p. 189). Alternative pour faire face et pour réduire les improvisations, la routinisation remplit plusieurs fonctions :

- elle assure la régulation de la complexité des situations d'enseignement, où il se produit une grande quantité d'évènements différents ;
- elle permet l'atteinte d'objectifs collectifs, en façonnant les actions de tous les élèves, selon des buts et des procédures déterminés ;
- elle rend possible la centration sur d'autres problèmes en automatisant l'action, ce qui permet à l'enseignant de se concentrer sur des situations inédites, tout en continuant son activité ordinaire ;
- elle garantit la durée des actions, leur répétition, et constitue un puissant marqueur spatiotemporel des situations. (*ibid.*, p. 189)

Tochon (1993) et Demailly (2008) confirment l'impact positif des routines, au regard d'un double rôle, celui de régulateur et celui de pacificateur. Ainsi, les routines économisent pour les enseignants « *le fait de devoir réinventer une solution à chaque fois et libèrent donc du temps* » (Demailly, 2008, p. 63). Mais Demailly déplore que ces routines contraignent l'action voire la figent.

« *La particularité du travail de l'enseignant le met dans une situation où il est seul face à la classe* » mentionne Méry (2001, p. 50). Si cette réalité est connue, la solitude de l'enseignant en dehors de sa classe reflète-t-elle plus du mythe que de la réalité ?

4.1.2.2 Avec les collègues

Barrère (2002) constate que, malgré le fait que le métier d'enseignant soit basé sur le relationnel, il y a peu de travail en équipe. Il ne ferait que très rarement partie de la culture professionnelle. Les échanges ont lieu avant et après le cours, mais chacun vit son enseignement seul dans sa classe : « *au fond, ce qui est partagé, c'est la tâche d'enseignement, mais non l'activité elle-même* » (Tardif et Lessard, 1999, p. 425). Même dans les échanges entre collègues, la retenue sur le travail réalisé est de mise. Méry (2001, p. 42) cite un enseignant de son corpus : « *le collègue est le pire ennemi. C'est la dernière personne à qui se confier* ». Cette méfiance se retrouve dans les écrits de Tardif et Lessard (1999). Ils rapportent que « *quelques enseignants avouent [...] que certains d'entre eux évitent de parler de leurs difficultés, de peur de voir leurs compétences mises en doute* » (*ibid.*, p. 429). Suite aux entretiens qu'elle a conduits, Barrère (2002) note également la retenue des enseignants pour se confier auprès des collègues de leurs pratiques de classe, aucun n'assumant pleinement l'image d'un enseignant régulièrement chahuté. Cependant, ces mêmes enseignants reconnaissent très largement les problèmes de discipline de leurs confrères.

Dans une étude réalisée par Cromier, Lessard, Valois et Toupin (1984), il a été dénombré que 52 % des enseignants interrogés considèrent l'individualisme comme étant une caractéristique importante des enseignants. Ce chiffre rejoint les constats établis par Laspostolle (2012) et Tardif et Lessard (1999). Pour le premier, « *les enseignants peinent pour travailler en équipe, en dépit des quelques injonctions timides – ou plus exactement sporadiques – de l'État en ce sens* » (Laspostolle, 2012, p. 25). Pour les seconds, les enseignants « *hésiteraient entre la participation à une équipe et le développement de leur individualité* » (Tardif et Lessard, 1999, p. 433). Si, finalement, les enseignants travaillent en équipe, le plus souvent, elle est composée par affinités.

Les relations entre collègues restent limitées à des propos généraux et non à une évocation de problèmes personnels liés à leurs activités. La défiance instaurée entre pairs existe-t-elle vis-à-vis de la hiérarchie et, plus généralement, de l'institution ?

4.1.2.3 Avec la hiérarchie et l'institution

L'article L 912-1-1 du Code de l'Éducation dispose : « *la liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'éducation nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le*

contrôle des membres des corps d'inspection». ²⁴ L'enseignant possède donc une latitude étendue pour réaliser son activité. Mais Gonthier-Maurin (2012) mentionne dans son rapport la multitude de textes normatifs, de décrets, et autres circulaires ou instructions émises par l'administration, qui non seulement ne hiérarchisent ni ne clarifient les priorités, mais, au contraire, formulent et empilent des contraintes irréconciliables : « *beaucoup de réformes se heurtent à la réalité du travail, à un défaut d'expertise local, à des surcharges horaires, à l'absence de consensus au sein même des établissements* » (*ibid.*, p. 33) conduisant à un travail empêché. Il en ressort une exacerbation de conflits de travail et une source de souffrance supplémentaire pour les enseignants.

Si l'institution porte une part de responsabilité dans le manque d'échanges entre elle et les enseignants, ces derniers sembleraient aussi être réservés pour s'engager dans un dialogue nourri. Pour Tardif et Lessard (2011, p. 396), les enseignants seraient des professionnels plutôt « *traditionalistes* », éprouvant de la méfiance pour les changements proposés dans leur métier. S'ils ne rejettent pas systématiquement les changements, ils s'adaptent lentement en intégrant toujours une partie de l'ancien sur la nouveauté. Les programmes, un des éléments les plus sujets aux changements, sont ressentis comme imposés aux enseignants, car non consultés sur les modifications qu'ils considèrent comme majeures (Méry, 2001). Lorsque l'intégration du nouveau programme complique à outrance la pédagogie des enseignants, face à des choix difficiles, les enseignants opteraient pour des allègements de leur propre fait (Barrère, 2002).

De la part des instances de proximité, les enseignants attendent aide et soutien. En effet, face à la montée des critiques émanant notamment des parents d'élèves, les enseignants demandent « *une solidarité plus grande [...] une confiance plus affirmée, nécessaires pour accepter cette montée critique* » (Lantheaume et Hérou, 2008, p. 58). Or, ces chercheurs constatent que le soutien semble inexistant de la part des administrations locales. Non seulement elles n'apporteraient pas le soutien escompté, mais accompagneraient de leur voix la critique émanant des parents.

« *L'observation fine de l'activité de l'enseignant dans les interactions avec la classe montre qu'elle est soumise à un pluri-agenda* » souligne Dupuy (2009, p. 82). Mais les interactions de l'enseignant ne se limitent pas à sa classe. Il peut en nouer avec ses collègues et avec sa

24

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000006525569&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20150114&oldAction=rechCodeArticle&fastReqId=1337374629&nbResultRech=1>

hiérarchie. Dans ces deux cas, elles semblent plus contraintes que spontanées. Toutefois, ses interactions professionnelles se déroulent majoritairement en classe, lors de la transmission de savoirs.

4.1.3 Un métier de savoirs

L'une des principales fonctions d'un enseignant consiste en une transmission, certes de savoirs, mais également d'autres compétences permettant aux élèves qui lui sont confiés de les acquérir en vue d'obtenir une certification. Les moyens de communication actuels fragilisent ce statut professionnel de transmetteur de savoir. À l'enseignant de montrer qu'il a un rôle important à jouer dans cette configuration.

4.1.3.1 Les formes de savoirs de l'enseignant

La diversité des sources de connaissances et de savoirs des enseignants reflète la diversité de leurs profils et de leurs origines. Tardif et Lessard (1999) regroupent dans un tableau cette multiplicité. Compte tenu de notre thème de recherche, nous adjoignons les connaissances professionnelles²⁵, totalement occultées par ces deux chercheurs.

Connaissance des enseignants	Sources sociales d'acquisition	Modes d'intégration au travail
Connaissances personnelles	Famille, milieu de vie, l'éducation au sens large, etc.	Par l'histoire de vie et la socialisation primaire
Connaissances provenant de leur formation scolaire antérieure	L'école, l'université, les études, etc.	Par la formation scolaire et universitaire
Connaissances provenant de leur formation professionnelle à l'enseignant	Les établissements de formation des maîtres, les stages, le perfectionnement, etc.	Par la formation professionnelle et la socialisation
Connaissances provenant des programmes et des manuels scolaires qu'ils utilisent dans leur travail	Dans l'utilisation des « outils » des enseignants : programmes, manuels, etc.	Par l'utilisation des « outils » du travail

²⁵ Dernière ligne du tableau, connaissances rajoutées en gras et en italique.

Connaissance provenant de leur propre expérience du métier dans la classe et l'école	La pratique du métier dans l'école et la classe, l'expérience des pairs, la socialisation, etc.	Par la pratique du travail et la socialisation professionnelle
Connaissances provenant de l'activité professionnelle exercée auparavant	Organisations : entreprises, associations, collectivités, etc.	Par une socialisation professionnelle secondaire

Tableau 2 - Les connaissances et savoir-faire des enseignants, d'après Tardif et Lessard (1999), p. 368.

Tardif et Lessard (1999 p. 369) concluent que « *le savoir professionnel est en quelque sorte au centre de plusieurs sources de connaissances provenant de la société, de l'institution scolaire, des autres acteurs éducatifs, des universités, etc.* ». Altet (2008) rejoint les deux Québécois pour qualifier ces savoirs comme étant multiples, divers, composites et hétérogènes. Elle poursuit en présentant une typologie permettant l'identification des savoirs en jeu. Ainsi, elle distingue :

- des savoirs *à*²⁶ enseigner – il s'agirait des différents savoirs à transmettre qui doivent à terme devenir savoirs à enseigner dans la classe ;
- des savoirs *pour* enseigner – ils seraient composés de savoirs plus récents liés aux sciences de l'éducation. Leur origine pourrait être aussi bien la recherche que les pratiques formalisées. Leurs objectifs seraient d'« *aider l'enseignant à rendre intelligible le processus enseigner-apprendre et à agir à partir d'un recadrage problématisé* » (*ibid.*, p. 93) ;
- des savoirs *sur* enseigner – provenant soit de la pratique soit de formateurs-experts, ces savoirs pourraient faire l'objet d'échanges afin de constituer des savoirs communicables et utilisables par les pairs, d'où leur nom de « *savoirs pragmatiques* » (*ibid.*, p. 93) ;
- des savoirs *de la pratique* – savoirs issus de l'expérience des enseignants, ces savoirs s'inscriraient dans « *une logique de la mise en œuvre* » (*ibid.*, p. 94) et vaudraient « *par leur pertinence dans l'action construite par le praticien* » (*ibid.*, p. 94).

Sur la base de ses travaux d'observation des enseignants, Deauvieu (2007) répertorie également les savoirs que l'activité enseignante oblige à mobiliser. Il définit ainsi trois grands registres de savoirs : « *un savoir-savant, un savoir curriculaire, et un savoir « réflexif » sur la*

²⁶ En italique dans le texte d'origine.

transmission des connaissances » (*ibid.*, p. 115). Par savoir curriculaire, il désigne le savoir relatif au contenu d'enseignement, celui constitué par le programme, les instructions officielles... En recoupant ses travaux avec ceux d'Altet (2008), la comparaison montre une approche différente ; la première se focalise davantage sur les savoirs dans une dynamique de transmission et de recherche alors que le second demeure plus sur les savoirs pragmatiques de l'activité.

À côté de ces savoirs, construits et appropriés par l'enseignant, apparaissent d'autres savoirs en provenance de l'environnement des élèves. Ces autres formes d'apprentissages conduisent l'enseignant à repenser son rôle de transmetteur de connaissances.

4.1.3.2 *L'enseignant, facilitateur d'appropriation de connaissances*

Nimier (1996) établit le constat suivant : les enseignants doivent passer d'un métier basé sur l'information à un métier d'écoute, et ce en raison des techniques modernes de communication qui sont entrées en classe. Le rôle de l'enseignant se trouverait ainsi déplacé de transmetteur de savoirs à animateur. Ce psychologue concède même que « *sa capacité d'écoute devient aussi importante que sa capacité d'explication* » (*ibid.*, p. 20). Mais les formes d'apprentissage diffusées par les différents moyens de communication délivrent une information brute. L'enseignant va donc devoir changer de posture par rapport aux savoirs, n'étant plus celui qui apporte l'information, mais celui qui aide l'apprenant à y accéder, d'où la nécessité d'un repositionnement (Nimier, 1996).

Disposant d'autres sources d'informations, les élèves comme leurs parents n'attendent plus uniquement une transmission de savoirs. La simple transmission de connaissances s'avère donc insuffisante pour capter l'attention des élèves ; à l'enseignant de concevoir de nouvelles stratégies.

4.1.4 Une nécessaire intelligence pratique

« *Les enseignants auront à de nombreuses reprises à faire face à des tâches pour lesquelles ils ne disposent pas de ressources immédiates* » (Lapostolle, 2012, p. 25). Face à ces manques, l'enseignant doit trouver des parades, mettre en place des stratégies pour éviter d'être trop

déstabilisé face aux élèves, ce qui peut se nommer intelligence pratique ou intelligence rusée (Dejours, 1993).

4.1.4.1 Le concept d'intelligence pratique

Les sources de l'intelligence pratique se situent dans la Grèce mythologique en attribuant à Mètis, la sagesse et l'intelligence rusée. Méry (2001, p. 46) indique que la Mètis impliquerait « *un ensemble d'attitudes mentales, de comportements intellectuels qui combinent le flair, la prévision, la souplesse d'esprit, l'attention vigilante, le sens de l'opportunité, une expérience longuement acquise* ».

C'est ce type d'intelligence qui est mis à jour sous le terme d'intelligence pratique. Dejours (1993) lui attribue cinq caractéristiques. La première concerne la place importante donnée au corps. Cette intelligence rusée est « *fondamentalement enracinée dans le corps* » (*ibid.*, p. 50). L'expérience du corps donne l'alerte à l'enseignant des changements intervenus et pour lesquels il faut intervenir. La seconde caractéristique replace les résultats au centre de l'activité, peu importe la manière dont ils sont obtenus, le but étant d'atteindre les objectifs. Le fait que l'intelligence pratique soit présente dans toutes les activités, aussi bien manuelles qu'intellectuelles constitue la troisième caractéristique. La quatrième caractéristique est « *son pouvoir créateur* » (*ibid.*, p. 54). Elle se résume par le plaisir que procure l'utilisation de cette intelligence pratique. Inversement, si elle se trouve être sous-utilisée ou contrariée, elle deviendrait alors source de souffrance. Enfin, la dernière caractéristique concerne sa répartition entre les hommes : « *elle est active et se déploie chez tous les sujets à condition qu'ils soient bien portants* » (*ibid.*, p. 54). Un état général de fatigue ne permettrait donc pas au sujet de déployer pleinement son intelligence pratique.

Pour Méry (2001, p. 48), l'intelligence pratique peut se résumer en une « *opération intellectuelle qui se situe à mi-chemin entre le raisonnement par analogie et l'habileté à déchiffrer les signes qui relie l'invisible et le visible* ». Cette intelligence pratique permet à l'enseignant de mettre en œuvre des solutions adaptées aux situations imprévisibles qui rythment son quotidien.

4.1.4.2 Son application sur le terrain

D'autres chercheurs constatent ce besoin qu'a l'enseignant de disposer d'une réelle capacité de réaction. Tochon (1993) évoque ce métier comme étant à haut risque. Selon lui, les

enseignants « *doivent faire face aux impondérables dans une confrontation constante au terrain professionnel, sur lequel une erreur ne pardonne pas* » (*ibid.*, p. 26). Comme Dejours (1993), Tochon (1993, p. 26) reconnaît que l'enseignant possède « *un corps de connaissances spécialisées acquises par l'entraînement et par l'expérience* » qui lui permet de faire face aux aléas liés aux interactions avec les élèves et de maintenir le cap.

Pour Tardif et Lessard (1999), entre les enseignants et les élèves se tisseraient des trames interactionnelles quotidiennes complexes. Pour les circonscrire, ils préconisent l'utilisation de différents subterfuges parmi lesquels le levier affectif. Ce levier ne se génère pas automatiquement. Il proviendrait en grande partie de la personnalité de l'enseignant.

Barrère (2003) souligne également l'importance de la personnalité de l'enseignant dans ces situations interactives. Au-delà des aspects purement intellectuels, elle constate que la séduction et la persuasion de l'enseignant s'enchevêtrent dans son discours. D'après cette sociologue, le travail scolaire comporterait, dans un contexte de communication, un « *halo affectif* » (*ibid.*, p. 31).

Utilisant parfois son charme, le métier d'enseignant relèverait du « *caméléon professionnel* » (Tardif et Lessard, 1999, p. 131), apte à s'adapter à toutes les situations et prêt à endosser tous les personnages. Ainsi, ces chercheurs listent les différentes casquettes que l'enseignant serait amené à prendre :

celui du pédagogue préoccupé du climat positif dans sa classe et des relations humaines instaurées et maintenues tout au long de l'année avec chacun des élèves sous sa responsabilité ; celui du didacticien soucieux de transmettre sa matière, de couvrir le programme et de favoriser l'apprentissage des contenus ; celui du maître tranchant les conflits entre les élèves ou entre les élèves et lui ; celui du père ou de la mère de famille arbitrant les problèmes de discipline ; celui du gardien ou du policier ramenant l'ordre ; parfois celui de l'ami ou du confident établissant une relation d'aide et de soutien avec certains élèves en butte à des problèmes personnels, affectifs, existentiels, familiaux, etc. (*ibid.*, p. 131-132)

Doté de ces différentes fonctions, l'enseignant doit continuellement interpréter les situations de classe et apporter les solutions qu'il juge appropriées. À partir de toutes ses connaissances et expériences antérieures, il analyse et comprend ce qui se joue en classe. Cela conduit Tardif et Lessard à considérer également l'enseignant comme étant un « *lecteur de situation* » (p. 334).

Tous les chercheurs reconnaissent que l'enseignant se trouve dans une position fragile. En mettant en œuvre des stratégies comme l'intelligence pratique, il peut circonscrire les déséquilibres qui le menacent. L'emploi d'expédients précédemment évoqués peut contribuer en ce sens. À ce titre, les gestes professionnels peuvent également présenter une forme d'intelligence pratique qui contribue à aider l'enseignant dans sa tâche.

4.1.5 Les gestes professionnels

« *Les gestes professionnels de l'enseignant sont fréquemment des choses ténues, triviales, banales, mais dont le repérage et la contextualisation sont déterminants* » (Lamaurelle, 2010, p. 114). Présents dans le contexte d'intelligence pratique, les gestes contribuent à la professionnalisation de l'enseignant tout en l'aidant dans ses activités quotidiennes.

4.1.5.1 La notion de geste

Le mot geste provient du latin *gesta*, participe passé pluriel du verbe *gerere* (faire). Bucheton et Jorro (2009) rappellent que la notion de geste est ancienne, puisant son sens dans notre histoire culturelle. Ces auteurs montrent également la dimension éthique du geste : « *faire un geste ce serait porter attention à l'autre tout en interagissant avec lui avec l'intention de transmettre des valeurs* » (*ibid.*, p. 23). Sensevy (2010, p. 2) souligne le lien entre le geste et l'intelligence pratique : « *parler de geste peut inciter à concevoir la pratique comme un processus plutôt que comme une série de procédures, peut donc renvoyer à cette intelligence pratique* ».

Bronner (2009) précise ce que doit être ou ne pas être le geste professionnel. Il ne devrait pas être un acte rigide et figé, mais, au contraire, s'inscrire dans une action dynamique nécessitant de perpétuelles adaptations à l'objet. Cela renvoie à la notion d'ajustement du geste, étudiée ci-après.

Enfin, Barrier (2008) nous indique que beaucoup de gestes seraient presque transparents contrairement aux expressions du visage. Ainsi pour les émetteurs, ils échapperaient à leur contrôle. Pour les destinataires, « *le geste n'est pas un signe invisible, mais reste faiblement perçu comparativement aux expressions faciales* » (*ibid.*, p. 102).

Ces présentations permettent une meilleure analyse entre les différents registres que recouvre le geste. Ainsi établis, ils offrent la possibilité de mieux appréhender son adaptation.

4.1.5.2 Distinction et adaptation du geste

Bucheton et Jorro (2009) proposent une distinction entre le geste du métier et le geste professionnel. Le premier présenterait une dimension structurante chargée de toute la symbolique du métier alors que le second se caractériserait par une diversité possible notamment à travers des gestes d'ajustement. Bronner (2009, p. 168) définit cet ajustement comme la « *capacité à adapter le scénario de la séance à la contingence et aux contraintes de la situation* ». Disposant de cette qualité, le geste professionnel serait donc plus malléable que celui du métier, engoncé dans un carcan. Bucheton (2009) oppose d'ailleurs les gestes professionnels d'ajustement aux gestes communs. Pour elle, ils consisteraient en l'art « *de faire et de dire qui [permettrait] la conduite spécifique des interactions de la classe, dans des situations toujours singulières auxquelles les enseignants ont à faire face* » (*ibid.*, p. 64).

Concernant le geste professionnel, Jorro (2006) propose une matrice de l'agir professionnel où s'entrecroisent parole-pensée-action-relation. Elle distingue quatre analyseurs :



Figure 4 - Matrice de l'agir du professeur, Jorro (2006), p. 9.

- Les gestes langagiers, basés sur la posture énonciative ;
- les gestes de mise en scène des savoirs « *permettent au professeur de relier l'activité intellectuelle des élèves aux enjeux didactiques poursuivis* » (*ibid.*, p. 9) ;
- les gestes d'ajustement de l'action, évoqués précédemment, découlant des interactions liées à la situation ;
- les gestes éthiques « *supposent des gestes de retenue dans le dialogue : le silence, la tolérance à l'égard des réflexions...* » (*ibid.*, p. 10).

Pour les gestes d'ajustement, Étienne et Bucheton (2009, p. 266) relèvent quatre éléments qui font que l'action est constamment ajustée par l'enseignant : « *l'atmosphère qui autorise*

l'enseignement et l'apprentissage, le tissage qui fait le lien avec du déjà-là, du déjà-appris et finalement du déjà-su, le pilotage qui est rendu nécessaire par la finalisation de toute situation formelle d'apprentissage [...] et enfin [...] l'étayage ». Pour ces chercheurs, il doit y avoir une vigilance accrue sur les gestes de pilotage qui, mêlant intelligence et discernement, font que, pour un même incident, un enseignant maîtrisera la situation et que l'autre sera débordé.

Ainsi, par des gestes professionnels appropriés, la personne peut modifier un contexte initialement mal amorcé. Mais, il convient également d'étudier, en plus de leur impact, les informations qu'apportent les gestes. Vermersch (1996) retient trois idées sur l'information qu'ils peuvent véhiculer. La première idée est que « *le corps exprime et communique* » (*ibid.*, p. 151). Tout le corps peut-être moyen d'expression, car composé de segments mobiles ; même de plus petits organes comme les yeux, par le biais du regard. La deuxième idée « *est que le corps exprime du sens qui n'est pas encore réfléchi pour le sujet* » (*ibid.*, p. 151). Vermersch considère qu'il s'agit là d'un argument pour la mise en évidence de savoirs pré-réfléchis. Le corps exprimerait une connaissance dont l'acteur n'aurait pas encore pleinement conscience. Enfin, troisième idée : « *l'interviewer peut disposer par l'observation de ces gestes, d'un moyen supplémentaire pour aider l'interviewé à mettre en mots ses savoirs implicites* » (*ibid.*, p. 152). Le chercheur peut utiliser la gestuelle du sujet pour savoir comment orienter ses questions, pour montrer les gestes et orienter la verbalisation. Ce dernier point s'est avéré particulièrement utile dans nos autoconfrontations, pour faire verbaliser les membres de notre cohorte sur des gestes issus de leur ancien métier.

L'analyse du geste professionnel permet de mettre à jour différents axes dans lesquels le geste se conçoit. Pas toujours conscient, le geste professionnel dénote souvent d'une expertise dans le métier. Certains gestes particuliers peuvent parfois sembler proscrits dans le cadre de la classe.

4.1.5.3 Les gestes de contact

Dans son paragraphe « *Contacts corporels* », le bulletin officiel n° 32 de septembre 2004²⁷ stipule qu'« *à l'école, la mission de protection des élèves ne se limite pas à la préservation de leur intégrité corporelle. Elle concerne également toutes les formes d'atteinte à la pudeur des enfants et des adolescents ou de transgression des règles morales* ». S'en suit le cas

²⁷ <http://www.education.gouv.fr/bo/2004/32/MENE0401637C.htm>

particulier des professeurs d'éducation physique et sportive. Ainsi, les contacts corporels sont réservés à des cas exceptionnels, lorsque les circonstances l'exigent, notamment lors de cas de maladies importantes des élèves telles que les crises de diabète, d'épilepsie... Dans ces cas extrêmes, l'intervention physique de l'enseignant est parfaitement compréhensible pour deux raisons : tout d'abord pour un motif évident d'humanité et ensuite pour éviter les poursuites pénales qu'une non-assistance à personne en danger pourrait générer.

Barrier (2008, p. 18) nous indique pourtant que, suite à de nombreuses études psychosociales, « *le toucher permet une meilleure acceptation des requêtes* ». Beaucoup d'expériences conduites aux États-Unis et reprises par Guégen et De Gail (2000) démontrent l'impact du toucher dans la relation. De ces travaux, il ressort qu'« *un bref contact tactile conduit le sujet touché à une évaluation plus positive du "toucheur" et à une auto-évaluation plus positive de l'humeur de la personne touchée* » (*ibid.*, p. 2). Deux études retiennent particulièrement notre attention. La première réalisée par Steward et Lupfer (1987) concerne l'université. Lors d'un entretien enseignant-étudiant, le fait que le premier touche par deux fois le second au bras, améliore ses performances ultérieures de manière significative par rapport au groupe contrôle. La seconde étude a lieu en milieu hospitalier. Menée par Alagna, Witcher, Fisher et Wicas (1979), elle montre l'impact du toucher, par une infirmière, sur le malade, la veille de son opération : moins de stress réel (évalué par mesures physiologiques) et perçu (estimé en auto-évaluation sur une échelle). De plus, le patient s'avère être plus soucieux et plus respectueux des consignes préopératoires.

Barrier (2008, p. 118) constate que le fait de « *toucher occasionnellement le bras d'un élève* » peut conduire ce dernier à une plus grande implication dans le cours ou dans l'activité en classe. Ce contact conduirait même l'élève ayant un comportement perturbateur à cesser. D'ordinaire, un élève vit une certaine proximité physique comme une intrusion dans l'espace intime²⁸. Mais, au contraire, se rapprocher puis avoir un contact tactile semble être perçu par l'élève comme un geste d'authenticité. Ce chercheur conclut sur l'implication d'un tel geste : « *s'approcher d'un élève qui a du mal à se concentrer, s'asseoir un moment à côté de lui est une façon de modifier les données territoriales et affectives de l'interaction* » (*ibid.*, p. 118).

²⁸ En anthropologie, quatre zones d'espaces séparant deux personnes sont définies : espace public (environ 3 mètres ou plus), distance sociale (2 mètres), zone personnelle (un mètre) et en deçà : distance intime. Des variables sociales peuvent se superposer, telles que la différence de statut ou de sexe.

Le geste de toucher s'inscrit dans un cadre particulier de la situation d'enseignement. S'il est rarement pratiqué, d'autres gestes correspondent davantage aux attitudes corporelles naturelles d'un enseignant en classe.

4.1.5.4 Les gestes enseignants

Le geste peut aussi être langagier. Barrier (2008, p. 104) écrit que « *toute parole s'accompagne a priori d'une mobilité posturale et manuelle* ». Selon lui, le geste faciliterait même la mise en mot. En se mouvant, l'enseignant puiserait dans son expérience corporelle et, ainsi, stimulerait des réseaux d'imagerie interconnectés, qui activeraient, à leur tour, des processus symboliques. Ainsi, le geste coverbal requerrait une « *charge cognitive [qui] stimule[rait] les processus de la pensée* » (*ibid.*, p. 104) et donnerait ainsi accès inconsciemment à des gestes vedettes²⁹. Ces gestes permettraient également à l'enseignant de maintenir son idée, le temps qu'il puisse la formuler.

Deux grandes catégories de gestes coexistent : ceux qui aident l'enseignant et ceux qui bénéficient davantage aux élèves. Parmi la première catégorie, nous retrouvons de manière indirecte tout ce qui est lié à l'échoïsation. Barrier la définit comme « *la perception des indices d'autrui [qui] permet au partenaire d'induire en lui-même un état affectif* » (*ibid.*, p. 76-77). Sans cette capacité à mimétisme, l'enseignant ne pourrait ressentir l'émotion de l'élève et, ainsi, d'anticiper son rôle dans l'interaction. Un autre geste qui, lui, permet à l'enseignant de gérer son expérience émotionnelle : les gestes d'autocontact et d'embarras. Certes, ils n'apportent aucune information à l'élève. En revanche, ils représentent une soupape pour l'enseignant face à des tensions. Par un contact avec un élément physique environnant, la personne peut plus facilement gérer son expérience émotionnelle présente. Les psychiatres voient en ces gestes une manipulation gestuelle qui remonte à l'enfance où doudou, pouces et autres objets comblaient un manque et permettaient de supporter l'angoisse. Concrètement, pour l'enseignant, ces gestes consistent « *à gratter, à caresser, ou à pincer certaines parties du corps (nez, oreilles, cou, mains, nuque, épaule, etc.)* » (*ibid.*, p. 83). Le geste bâton, dernier geste de soutien à l'enseignant, consiste à battre la mesure, au rythme de la parole. Ce geste semi-conscient est entraîné « *par l'activité musculaire liée à la parole, plutôt que contrôlé en continu par le locuteur* » (*ibid.*, p. 87). Il s'agit notamment de

²⁹ « *Les gestes vedettes sont généralement des signes qui, par analogie à l'objet, créent des images mentales donnant une concrétude aux mots du discours* » (Barrier, 2008, p. 109).

mouvements de la main, du bras, de pianotement des doigts, etc. Sa principale fonction consiste à aider à la mise en mots et à rythmer les propos.

La seconde catégorie de gestes a pour fonction d'aider l'élève dans son apprentissage. Si le geste bâton peut être considéré comme relativement neutre dans cet objectif, l'utilité du geste déictique semble évidente. Barrier (2008, p. 89) le présente comme « *une manipulation de l'attention conjointe : l'objet que nous montrons devient un foyer d'intérêt pour autrui et ce dernier dirige son regard vers l'objet, en raison de l'attention que nous lui apportons* ». L'enseignant capte ainsi l'attention de l'élève sur l'objet qu'il souhaite promouvoir. Autre geste d'aide à l'apprenant : le geste iconique. Ce geste est réalisé en fonction de la ressemblance visuelle qu'il présente avec l'information voulant être communiquée : « *cette parenté de structure peut résulter du tracé linéaire dans l'espace de l'objet décrit (ex. : une sorte de tourbillon)* » (*ibid.*, p. 91). À l'intérieur de ces gestes iconiques, il convient de distinguer :

- les gestes pictographiques où l'enseignant dessine une caractéristique de ce qu'il décrit ;
- les spatiographes qui indiquent la disposition spatiale ;
- les kinémimiques (kinétographes ou pantomimiques) qui reproduisent une action.

Les enseignants de langues étrangères affectionnent tout particulièrement l'utilisation de ces gestes iconiques. Par le geste, le discours devient plus compréhensible et plus interactif pour les élèves : « *pour faire comprendre un mot nouveau, le formateur utilise des postures, des mouvements manuels de mime à partir des expressions faciales, ou grâce à l'articulation visuelle entre une main et d'autres segments corporels* » (*ibid.*, p. 116).

Gérer ses gestes, observer ceux des élèves conduisent l'enseignant à être souvent sous tension. Ces activités réclament de l'attention pour déceler et décrypter les messages verbaux ou non verbaux émanant des élèves. L'enseignant doit « *observer les mouvements, les interpréter pour passer à l'action tout en restant concentré afin d'orienter son discours et le mener à bien sans digression* » (*ibid.*, p.116). Un autre geste occasionne chez l'enseignant une situation particulière de stress et de tension, celui d'écrire au tableau. Par ce geste graphique, des « *tensions corporelles liées à la surcharge cognitive peuvent induire un certain relâchement sous forme de décharges motrices : segments de textes nerveusement soulignés, tendance au graffiti [...] dégradation de la forme calligraphique sous l'effet du stress* » (*ibid.*, p. 117). Selon les enseignants et leur niveau de stress, ces tensions prennent des formes plus ou moins importantes.

Seuls quelques signes, utilisés consciemment ou non par l'enseignant en activité, figurent dans ce paragraphe. En situation, ils ne peuvent être appréhendés individuellement, car ils ne composent qu'un « *élément dont on ne peut comprendre le sens sans le référer à l'ensemble de ce dont il constitue la manifestation concrète* » (Sensevy, 2010, p. 7).

Tous ces différents gestes se retrouvent dans les pratiques professionnelles observées dans les classes des PSIE. Dans la troisième partie de notre étude, ils donneront lieu à une analyse cherchant à percevoir ceux qui proviennent de leur ancien métier de ceux inhérents au nouveau.

Le métier d'enseignant et ses activités en classe comme en dehors représentent bien plus que l'exposé ci-devant. Dans ce métier, des personnes disposent d'un vécu professionnel tel que le titre d'expert peut leur être attribué. D'autres le commencent seulement. Entre les deux, l'expérience présente pour les uns, manquante, mais en construction pour les autres, amène à établir des constats.

4.2 L'enseignant expert, un ancien débutant

« *Venue du monde de l'entreprise, comme ceux de compétence et de professionnalisation auxquels il est d'ailleurs associé, la notion d'expertise a envahi l'univers éducatif, plus spécifiquement le champ de la formation à l'enseignement* » (Lenoir, 2004, p. 10). Après avoir présenté l'expertise et l'expert enseignant, notre étude poursuivra sur les disparités entre l'enseignant débutant et l'expérimenté.

4.2.1 Présentation de l'expertise

Dans son article, Lenoir (2004) remonte à l'étymologie du mot expertise. Ainsi, l'adjectif *expertus* revêt deux sens. Pour le premier sens, il qualifie celui qui, par son expérience, a essayé et sait. Le second sens correspond à celui qui, par son expérience, a fait ses preuves. Avec le mot latin *experientia*, avoir de l'expérience par accumulation empirique, Lenoir souligne la différence entre ce premier mot, où l'expérience s'acquiert par tâtonnement empirique, d'*experimentum*, où l'expérience repose sur des hypothèses mises à l'épreuve à partir d'un protocole de validation.

Concernant l'expertise enseignante, Visioli et Ria (2010, p. 4) nous préviennent : « *l'une des difficultés majeures réside [...] dans la définition même de l'expertise* ». D'ailleurs, ils indiquent la confusion qui existe entre cette notion et des termes voisins comme enseignant efficace, expérimenté, chevronné, compétent ou professionnel. Pour Huberman (1993), l'enseignant expert peut être défini par :

son ouverture à une situation qui émerge, par sa mobilité pédagogique, par sa capacité à voir ce qui mérite l'attention et approfondissement, et par une grande gamme de réponses possibles lui permettant de gérer la situation didactique ou, mieux encore, de l'exploiter. (p. 7)

Tochon (1993) note que plusieurs éléments, qui peuvent caractériser l'enseignant expert, ont pu passer inaperçus ou pire, être mal compris. Il liste ces éléments :

- 1) les experts agissent mieux quand ils ne respectent pas les règles et consignent dont usent les débutants ;
- 2) ils paraissent fonctionner automatiquement et « sans pensée » ;
- 3) ils ne peuvent expliciter toutes leurs stratégies de résolution de problème ;
- 4) ils possèdent une expertise pratique substantielle dans leur domaine d'expertise ;
- 5) ils maintiennent un haut niveau d'aptitude même sans pratique ;
- 6) ils font un usage étendu de l'information contextuelle, incluant la reconnaissance immédiate de modèles et une sensibilité exacerbée aux problèmes de configuration et de structure (p. 148-149).

L'expertise de l'enseignant peut se résumer à travers sa capacité à disposer d'une double attention, à la fois pour planifier les contenus et pour s'adapter aux interactions. Il est possible de schématiser cette capacité³⁰ d'improvisation, qui oscille entre ces deux pôles, montrant ainsi la maîtrise de l'enseignant.

Pour Talbot et Arrieu-Mutel (2012), l'enseignant, disposant d'une expertise dans la gestion didactique, centre son activité « *sur les tâches données aux élèves, le temps réservé à l'apprentissage est conséquent, les procédures routinières de gestion et d'administration n'occupent qu'un minimum de temps* » (p. 67). Barrère (2002) compare l'enseignant expert à un musicien de jazz qui sait prendre des séries de microdécisions complexes rapidement et qui

³⁰ Voir annexe 7.

sait également improviser par rapport à sa progression, tout en s'adaptant en permanence aux besoins des élèves.

D'autres chercheurs en éducation associent l'expertise à un certain nombre d'années d'expérience dans le métier d'enseignant. L'ancienneté dans une profession serait-elle donc toujours le gage d'une expertise ?

Huberman (1989) propose une décomposition de la carrière d'enseignant en différentes phases. Si les débuts semblent bien identifiés, l'auteur ne mentionne pas le stade où l'enseignant deviendrait un expert.

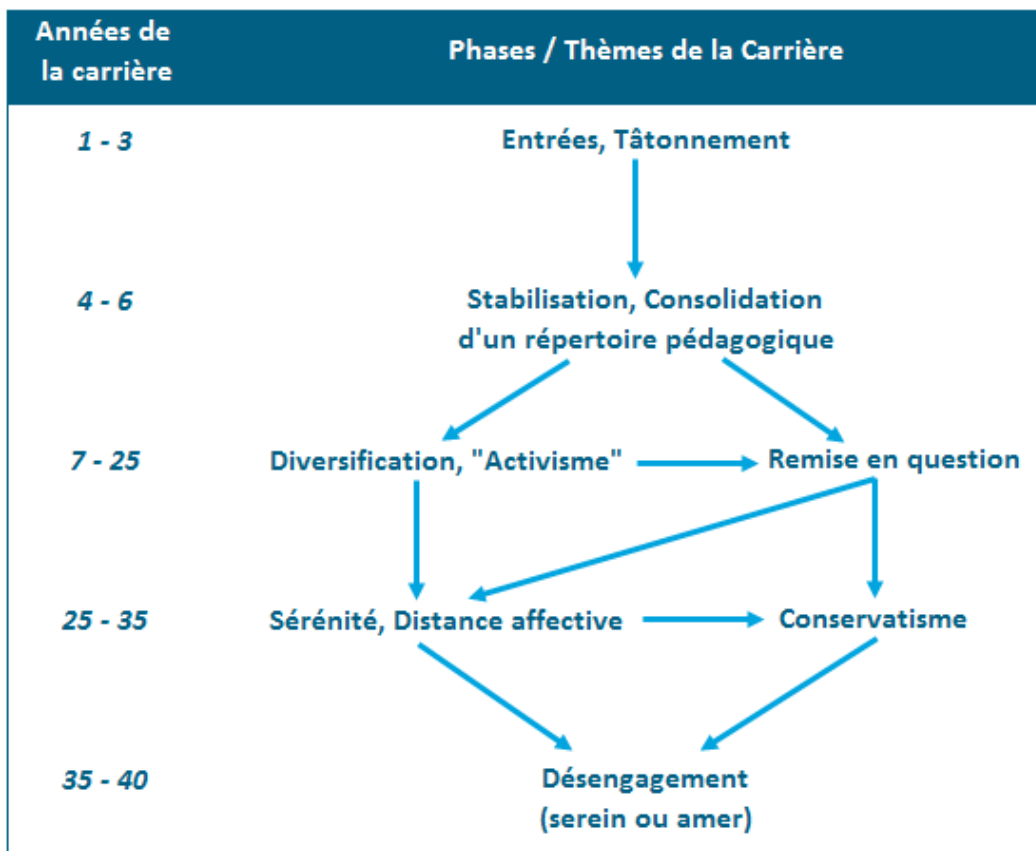


Figure 5 - Les cycles de la carrière enseignants, Huberman (1989), p. 23.

De même, Guibert et *al.* (2008) ne se prononcent pas sur le nombre d'années nécessaires pour acquérir l'expertise professionnelle. Ils mentionnent simplement que cette maîtrise ne peut que s'acquérir lentement. Maulini (2009) n'indique pas non plus une durée minimale pour devenir expert. Selon lui, « *c'est au bout de trois ans qu'émerge le sentiment de ne plus être débutant, de maîtriser ses routines et une organisation du travail évitant de sans cesse tout réinventer* » (*ibid.*, p. 70). Ce serait le temps nécessaire afin que les enseignants débutants atteignent un rythme de croisière. Cependant, il nuance cette durée selon les personnes, leur

histoire personnelle et la formation reçue. Bliez-Sullerot et Mével (2004) retiennent, quant à eux, une tranche temporelle située entre quatre et sept ans d'expérience dans le métier pour considérer que les enseignants atteignent un certain confort. À ce stade, l'expertise n'est pas évoquée, mais l'enseignant semble avoir acquis les compétences lui permettant de « *redessiner de manière plus réaliste les contours de son espace professionnel* » (*ibid.*, p. 188). Enfin, Berchoud (2012) s'appuie sur des enquêtes de pratiques enseignantes et de leurs effets pour conclure qu'un enseignant serait généralement performant après dix ans d'expérience. Cette décennie permettrait au débutant d'être plus conscient de ce qu'il fait, de ce qu'il ressent, de ce qu'il vit et comment il apprend à être plus efficace.

Visioli et Ria (2010, p. 4) rappellent les limites de ce terme : « *il ne semble pas possible de dégager un consensus sur ce que désigne l'expertise* ». La Cour des comptes (2013, p. 116) nous indique que « *des enseignants, même confirmés, peuvent aujourd'hui se trouver en difficulté face à des situations qu'ils maîtrisent mal* ». Le contraste entre l'expert et le débutant, même s'il existe, peut ainsi se trouver amoindri face à des classes difficiles.

4.2.2 Contrastes entre débutant et expert

Périer (2014, p. 13) suggère qu'une comparaison entre les professeurs débutants et les autres enseignants « *n'a de sens véritable qu'à condition de les placer dans des contextes d'enseignement semblables, contrairement à ce qui prévaut dans la réalité* ». Cette mise en situation similaire s'avère être concrètement impossible. Nous essayerons quand même de définir les traits saillants des débutants en fonction de différents contextes.

4.2.2.1 Contraste en matière de compétences

Reeve (2012, p. 271) indique ce que nécessite la compétence : « *le fonctionnement compétent exige non seulement d'avoir des compétences (c'est-à-dire des capacités), mais d'avoir aussi la capacité de traduire ces compétences en performance efficace, en particulier dans des circonstances difficiles et éprouvantes* ». Pour l'enseignant débutant, c'est certainement cette compétence d'adapter ses capacités à la situation complexe et nouvelle dans laquelle il se trouve, qui génère le plus de difficultés.

Alcantara (2012, p. 37) signale que le jeune enseignant doit « *intégrer à son habitus professionnel des dispositions d'autocontrôle de ses actes et de ses dire dès la formation*

initiale ». La difficulté pour le novice consiste à créer cet *habitus* professionnel, la formation étant censée l'aider dans cette démarche. Or, les consignes et propos tenus sur leur nouveau métier divergent selon l'émetteur. Ainsi, les jeunes enseignants doivent « *construire leurs premières expériences souvent tiraillés entre plusieurs conceptions du métier : celles issues des IUFM et celles provenant du milieu professionnel* » (Guibert et Périer, 2012, p. 61). Cette situation peut occasionner des tensions déstabilisantes pour le débutant, rendant plus complexe encore sa professionnalisation.

Le contraste basé sur les compétences représente l'aspect le plus logique des différences entre débutants et enseignants. Les autres s'égrainent au long de la situation professionnelle.

4.2.2.2 *Contraste en matière de gestion de classe*

Les contrastes en matière de gestion de classe se situent dans quatre domaines : l'entrée en classe, les réactions face à un problème, la capacité de l'enseignant à improviser et la baisse du niveau d'exigence attendu en classe. Ces différents domaines nécessitent une présentation détaillée.

L'entrée et la mise au travail des élèves en début de cours constituent l'une des activités typiques des débutants qui génère stress et préoccupation (Leblanc et Veyrunes, 2011). Ria, Sève, Durand et Bertone (2004, p. 549) qualifient le début et la fin du cours comme étant « *des points de repère tangibles pour les débutants* ». Lors de l'entrée en classe, Ria (2012, p. 117) observe chez de nombreux enseignants débutants la construction de « *rituels dans le huis clos de leur classe, sans connaissance précise des modalités adoptées par d'autres pairs* ». Suite aux travaux de Ria, Leblanc et Veyrunes (2011) établissent trois attitudes typiques de débiter le cours (p. 147) :

- un contrôle par le dialogue en établissant des règles à tenir et en différant les activités liées aux savoirs scolaires jusqu'au retour du calme ;
- la création d'un sas d'entrée en classe, par un accueil individuel, marquant ainsi un changement de territoire ;
- l'enrôlement direct des élèves dans une tâche écrite individuelle, dès l'entrée en classe.

En même temps que le problème d'entrée et de sortie de cours, la relation au temps préoccupe les jeunes enseignants. Ria et al. (2004, p. 549) évoquent des « *regards furtifs et répétitifs à leur bracelet-montre* », l'objectif du débutant étant d'achever le cours programmé. Ces chercheurs indiquent les limites d'une telle démarche : « *l'intention qui [se] rattache [à leur*

fin de leçon] est liée à l'attente obsessionnelle de parvenir au terme de leur plan (devenant davantage une contrainte à respecter qu'une ressource pour l'action) » (ibid., p. 549).

Après l'entrée en classe, les débutants connaissent quelques difficultés lorsqu'un problème scolaire survient : « l'enseignant doit pouvoir "lire" rapidement les situations, les interpréter et agir en conséquence » (Tardif et Lessard, 1999, p. 188). Pour parvenir à cette lecture, Tochon (1993) concède que seules plusieurs années de pratiques permettront au débutant d'intégrer une structure d'anticipation suffisamment étendue et hiérarchisée. Même si l'enseignant stagiaire dispose de quelques techniques pédagogiques, il ne dispose pas encore des routines pédagogiques contrairement à l'enseignant expérimenté. La peur de ne pas parvenir à « tenir sa classe » constituerait aussi un frein dans l'esprit de nombreux nouveaux enseignants (Guibert et al., 2008, p. 47). Pour maintenir l'ordre qu'ils jugent nécessaire à un apprentissage, ils ont « tendance à s'engager alors dans des rapports de force frontaux et virulents » (Ria, 2012, p. 121) qui s'avèrent à terme souvent contreproductifs. Ils s'investissent dans des situations émotionnellement fortes. Veyrunes, Marais, Roublot et Leblanc (2009) soulignent l'importance des émotions ressenties lors de la prise de décision pour ces débutants. Leurs actions et leurs décisions quotidiennes seraient soumises à cette tonalité émotionnelle, fluctuante en fonction du sentiment de confort ou d'inconfort qu'ils éprouveraient.

Selon Azéma et Leblanc (2014, p. 135), la moindre aptitude des enseignants débutants à improviser créerait également une « forme de mal-être ». L'enseignant expérimenté ajuste son action face à un élément imprévu, en fonction des différents paramètres tels que l'atmosphère, le but poursuivi lors de son action pédagogique... Tochon (1993, p. 126) précise même que « l'improvisation bien planifiée est un processus naturel chez les professionnels très qualifiés ». Ainsi, dans une même situation, le jeune enseignant manifeste une « tendance à recentrer le travail sur l'objectif prévu » (Jean et Étienne, 2009, p. 100). Pour limiter au maximum l'incertitude et l'inconfort qui vont de paire, le jeune enseignant essaie de mettre en place des artefacts. Il cherche donc à développer une posture réflexive constituée de ressources lui permettant de réduire l'incertitude liée à sa situation de classe (Périer, 2012). Pour élaborer son portefeuille d'outils, l'enseignant débutant part à la quête de subterfuges, de recettes professionnelles pouvant être directement mises en œuvre dans la classe (Weiss, Favrel et Millotte, 2012). Pourtant, Rayou et Van Zanten (2004, p. 85) pensent que ces jeunes enseignants ne seraient pas dupes : « ils savent bien qu'aucun prêt-à-porter pédagogique ne les aidera à devenir des professionnels ». Azéma et Leblanc (2014) abondent en ce sens en

précisant que l'improvisation serait une étape nécessaire et incontournable pour devenir expert.

Le dernier point contrastant avec les enseignants plus chevronnés, en matière de gestion de classe, concerne « *le rabatement possible des exigences curriculaires* » (Ria, 2009b, p. 327). Périer (2012) justifie ce comportement par le fait que les jeunes enseignants prennent conscience de l'hétérogénéité de leurs élèves et de leur manque de motivation pour l'école. Face à ce contexte qu'ils n'avaient pas imaginé, ils revoient à la baisse leur niveau d'exigence en mettant les contenus enseignés en corrélation avec le niveau de la classe, éludant ainsi les difficultés inhérentes. Pour Gélin et al. (2007, p. 38), le faible niveau d'exigence permettrait aux enseignants débutants de pouvoir « *au moins tenir la classe lors des premières interactions scolaires* ». Mais cette révision à la baisse des contenus ferait naître chez ces débutants un malaise lié à un sentiment de trahison professionnelle (Perez-Roux, 2012b).

L'entrée en classe tout comme sa gestion occasionnent des situations où interactions et improvisations représentent la majeure partie des activités professionnelles du nouvel enseignant. Sources d'incertitude, elles provoquent chez lui malaise et inconfort. D'autres situations peuvent aussi provoquer un état de stress, notamment lors de la planification de l'enseignement.

4.2.2.3 *Contraste en matière de planification de l'enseignement et de prescription des consignes*

Dans leurs travaux, Guibert et Périer (2012) soulignent que les jeunes enseignants semblent rencontrer des problèmes pour gérer les savoir-faire pédagogiques et didactiques, notamment en ce qui concerne les objectifs à atteindre pour préparer leurs cours. Parmi les soixante-et-un professeurs stagiaires interrogés par Perez-Roux et Troger (2012, p. 98), arrivent *ex aequo* avec les problèmes de gestion de classe, les difficultés didactiques : « *choix, progressivité, sens des contenus d'enseignement* ». Tochon (1993), qui relève aussi cette difficulté de planification des débutants, l'attribuerait à un manque de hiérarchisation de connaissances. Il oppose cette insuffisance à l'habileté de l'enseignant confirmé qui, fort de ses métaconnaissances sur ses propres stratégies, serait performant pour résoudre des problèmes de planification élevés.

En plus d'un contraste en termes de difficultés didactiques, certains chercheurs évoquent quelques particularités dans la communication en classe. Un premier constat a lieu

principalement sur les enseignants débutants en poste dans des classes d'éducation prioritaire, chez lesquels un mimétisme langagier s'installe. D'après Ria (2012, p. 113), « *ils estiment que les expressions vernaculaires ont plus d'impact auprès des adolescents qu'un vocabulaire soutenu et distancié* ». Rayou et Van Zanten (2004) rejoignent Ria sur ce constat. Ils considèrent que la connaissance de « *quelques expressions locales* » (*ibid.*, p. 107) peut être utile, mais qu'il serait inutile de vouloir parler comme eux pour se faire entendre. Les enseignants expérimentés n'adoptent que très rarement le langage de la cité et utilisent avec plus de discernement le registre adapté à la situation et à l'interlocuteur. Toujours dans la communication verbale, Tochon (1993, p. 130) souligne un fonctionnement différent dans la prescription des consignes en classe : « *seul le débutant semble avoir besoin d'annoncer des règles pour parvenir à un résultat. Pas l'expert* ».

L'enseignant débutant paraît éprouver des difficultés pour planifier son enseignement voire simplement hiérarchiser ses connaissances et communiquer des consignes de travail. Face à la classe, il perçoit péniblement les situations pédagogiques.

4.2.2.4 *Contraste dans l'analyse de ses pratiques*

Beaucoup de chercheurs soulignent la difficulté qu'a un enseignant débutant pour analyser la situation de classe. À ce sujet, Lamaurelle (2010, p. 115) est formel : « *observer réellement, un enseignant novice ne le peut pas* ». Face à un nouvel environnement, l'enseignant débutant découvre trop de choses à la fois pour parvenir à focaliser son attention sur certaines plus prégnantes par rapport à d'autres, secondaires. Serres (2009) constate la même difficulté chez les novices. Il la déplore, car, si les jeunes enseignants pouvaient passer outre, ils pourraient réutiliser les connaissances intériorisées précédemment, lors des formations notamment, pour les réinvestir à bon escient en classe. Il établit ainsi un « *décalage entre les dispositions à agir des formés et l'activité effective en classe* » (*ibid.*, p. 298).

D'autres auteurs axent également leurs travaux sur l'absence d'attitude réflexive du jeune enseignant. Gasparini (2008) souligne le peu d'intérêt que les débutants manifestent au début de leur carrière sur l'attitude réflexive qu'ils pourraient avoir sur leurs propres pratiques. Elle explique cette réticence par le fait qu'une telle posture rationaliserait l'activité et pourrait minimiser la socialisation en cours au profit de routines et autres tours de main. Pour Tochon (1993), si le constat est le même, l'objectif paraît être différent. Ce professeur pense que l'analyse de ses propres pratiques déstabiliserait la confiance en soi naissante des jeunes

enseignants. Cette confiance en soi « leur permet de "survivre" aux premières années pénibles » (*ibid.*, p. 189). Bucheton (2009) considère que cette impossibilité pour les enseignants débutants de réaliser une analyse didactique provient de leur manque de culture professionnelle. Ce manque ne leur permettrait pas d'anticiper les comportements souvent très hétérogènes des élèves.

Bucheton constate également que « les enseignants novices ont tendance à ne voir que la classe ou quelques individualités marginales qui capturent leur attention » (*ibid.*, p. 28). Elle est rejointe en ce sens par Ria (2012) et Périer (2012). L'attention de l'enseignant se focalise sur quelques élèves voire un seul (Périer, 2012) ou sur les élèves les plus perturbateurs (Ria, 2012). Cette focalisation conduirait à une perturbation rapidement généralisée dans la classe, amenant l'enseignant à s'imaginer inefficace et incapable de « tenir » sa classe. À l'opposé, « l'enseignant expert a tendance à concevoir son enseignement en fonction des différents niveaux de la classe » (Derobertmeasure, 2012, p. 90).

Analyser ses propres pratiques alors que l'arrivée dans le métier remonte à quelques semaines, au maximum quelques mois relève certainement de la gageure. De même, occulter partiellement son attention du ou des élèves indisciplinés pour maintenir une cohésion du groupe classe oblige le nouvel enseignant à contrecarrer une inclinaison naturelle. Il paraît donc naturel que toute la technicité emmagasinée pendant de nombreuses années par les enseignants experts échappe encore aux débutants.

Tous ces contrastes mettent en évidence les disparités professionnelles entre les nouveaux enseignants et ceux plus expérimentés. Pour ces jeunes enseignants, l'arrivée dans le métier représente une étape dans leur vie professionnelle qui va les conduire à des transformations identitaires. Les débutants issus de l'entreprise manifestent également des fragilités lors de l'entrée en fonction de ce nouveau métier. Pourtant, plusieurs éléments tendent à montrer qu'ils se singularisent, oscillants entre les novices issus de l'université et les enseignants plus expérimentés.

5 Les enseignants débutants

De nombreuses recherches se focalisent sur l'activité des débutants en référence à l'activité experte des enseignants chevronnés (Azéma et Leblanc, 2014 ; Durand, 2009 ; Périer, 2010, 2012 ; Ria, 2001, 2009a, 2012 ; Saujat, 2002). De ces travaux résulterait « une analyse en

creux de l'activité des débutants » (Azéma et Leblanc, 2014, p. 135). Pour Saujat (2002), la différence entre les enseignants débutants et les autres provient d'une vision distinctive des préoccupations :

Ce qui, au moment d'entrer dans le métier, constitue pour les débutants un objet central de préoccupations et d'attention [...] peut se trouver relégué [...] au rang de routines « modularisées » et intégrées à des actions plus complexes (Bruner, 1983), constitutives du répertoire de ceux qui sont du métier. (p. 18)

Pourtant, il s'agit pour ces débutants de vivre les premiers pas dans un nouveau métier. Pour eux, des étapes incontournables se profilent dès la première rentrée en classe. Elles devraient les amener à opérer des changements identitaires importants.

5.1 Les premières étapes de l'arrivée dans le métier

Plusieurs étapes égrainent les débuts dans le métier des jeunes enseignants. Il s'agit aussi bien de phases physiques que psychologiques. Toutes devraient concourir à permettre à l'enseignant débutant de s'approprier ce nouveau métier.

5.1.1 Avant la prise de fonction

Fort et *al.* (2013) listent les prérequis pour optimiser l'entrée dans le métier des nouveaux enseignants autour de trois grands moments :

- « *une formation professionnelle avant la prise de fonction* » (*ibid.*, p. 27) ;
- « *l'accueil dans l'établissement où le professeur est affecté* » (*ibid.*, p.27) ;
- « *l'arrivée et l'installation matérielle dans une ville, une région* » (*ibid.*, p. 28).

Pour ce dernier point, l'enseignant débutant se trouve quelquefois malmené par une nomination éloignée de sa résidence personnelle. Clerc (2010) nomme cette situation le nomadisme pédagogique. Si elle le déplore, car étant préjudiciable à une vie familiale, elle lui trouve la vertu de permettre aux débutants de découvrir le métier à travers différents établissements et populations d'élèves. Dans tous les cas, ces débuts « *prennent valeur d'enjeu déterminant du point de vue des agencements à opérer et des postures de travail à stabiliser* » (Périer, 2012, p. 76).

Concernant l'accueil dans les établissements, Perez-Roux (2012b) confirme l'importance qu'il revêt, à la fois de la part de la direction, de l'équipe pédagogique et du tuteur. Pour les professeurs stagiaires, il s'agit, pour la majorité d'entre eux, d'un environnement nouveau. Wentzel et Akkari (2012) soulignent également l'importance d'un accueil organisé, précisant qu'il permet de développer le sentiment de devenir enseignant. Dans les rapports que les novices entretiennent avec les enseignants déjà en poste, des relations polymorphiques se créent, évolutives avec le temps : « *il s'agit d'interactions de tutelle ou d'étayage des anciens envers les débutants, qui deviennent plus rares avec le temps jusqu'à prendre la forme de négociations, débats ou controverses relatifs à "la bonne pratique" au sein de la communauté* » (Durand, 2008, p. 114).

Enfin, la formation professionnelle avant la prise de fonction constitue une pièce maîtresse pour l'entrée dans le métier. Alcantara (2012) insiste sur l'importance qu'elle a pour des stagiaires qui ont parfois réalisé beaucoup de sacrifices pour devenir enseignants. Elle offre théoriquement la possibilité d'éviter un trop grand heurt avec les réalités du métier et les accompagnerait au mieux. Cette formation permettrait donc à ces novices de se doter d'une culture professionnelle forte.

L'entrée dans le métier se réalise avant l'entrée en classe. Si l'enseignant débutant connaît bien la structure classe pour l'avoir pratiquée durant toute sa scolarité, le changement de posture peut provoquer un important bouleversement.

5.1.2 Le passage au métier d'enseignant

Le premier mot retrouvé dans la littérature pour décrire ce passage au métier est « *choc* » : « *choc* » (Barrère, 2003, p. 114 ; Guibert et al., 2008, p. 76), « *choc du réel* » (Jellab, 2001, p. 121 ; Bliez-Sullerot et Mével, 2004, p. 179), « *choc de la réalité* » (De Stercke et al., 2013, p. 83), « *choc des réalités* » (Balleux, 2011, p. 55), « *choc professionnel* » (Barrère, 2002, p. 70). Plusieurs raisons évoquées par Guibert et al. (2008, p. 76) seraient à l'origine de ce choc : « *confrontation avec une classe "agitée" et bruyante ; décalage culturel et social avec des élèves ; difficultés à comprendre des adolescents ; insuffisances de préparation ou de techniques pédagogiques ; difficulté à enseigner une matière que l'on ne domine pas totalement* ». Ce choc occasionnerait chez les nouveaux enseignants des malaises profonds et un stress considérable (Balleux, 2011).

Une autre raison évoquée pourrait être la différence entre le métier imaginé par ces enseignants débutants et la réalité. Bliez-Sullerot et Mével (2004, p. 179) rappellent que le métier d'enseignant est « *un de ceux le plus connu socialement* » ; d'où l'existence d'un sentiment de familiarité qui conduit à une « *confrontation vive entre le métier imaginé et la réalité vécue* » (Perier, 2010, p. 63). Guibert et Périer (2012) notent également l'existence de plusieurs écarts : entre le métier imaginé et celui prescrit, entre le métier prescrit et le réel. Ces écarts conduiraient les enseignants débutants à reconfigurer leur activité et leur identité. Le constat de Périer (2012, p. 82) semble plus simple ; les professeurs stagiaires découvrirait le métier « *sous un jour parfois insoupçonné* ». Face à tous ces décalages, les jeunes enseignants remettraient en cause la formation qui ne les aurait pas préparés à ce choc.

Autre terme régulièrement utilisé pour l'entrée dans le métier des nouveaux enseignants : « *deuil* ». Bossard (2009) évoque le fait qu'un professeur stagiaire doit accomplir un travail de deuil. Il traduirait le décalage entre leurs attentes du métier et ce que les formations leur proposent. Gélin et al. (2007, p. 48) perçoivent différemment cette étape de deuil : « *il s'agit moins du deuil de ses visées éducatives idéalistes [...] que du deuil vis-à-vis d'eux-mêmes* ». Le deuil que feraient les débutants proviendrait de l'écart entre la projection d'eux-mêmes en tant que professionnels du secteur éducatif et de la réalité de ce qu'ils sont sur le terrain. Il conviendrait alors de faire le deuil de la première.

Enfin, dernier mot souvent retrouvé dans la littérature : « *survie* ». Dans sa description de la première phase du métier d'enseignant³¹, Huberman (1989, p. 266) rappelle qu'elle se compose de tâtonnement et de décalage entre les idéaux et le quotidien en classe, ce qu'il traduit par la notion de « *survie au jour le jour* ». Pour Jellab (2001, p. 121), l'aspect survie traduirait « *la confrontation initiale à la complexité de la situation professionnelle* ». Ainsi, les jeunes professeurs adopteraient des stratégies de survie, leur permettant de mieux résister face aux difficultés liées à ce métier, notamment pour gérer la classe sans conflits majeurs (Rayou et Van Zanten, 2004).

Choc, deuil et survie sont des termes forts pour qualifier l'entrée dans une profession qui, nous l'avons vu, est largement connue des enseignants débutants. Face à ce bouleversement vécu, un accompagnement co-fraternel serait le bienvenu. Or, ces débutants ressentent plus souvent un sentiment de solitude.

³¹ Voir représentation paragraphe 4.2.1.

5.1.3 Un sentiment de solitude

« *La prise de fonction est décrite par les enseignants actuels comme une “période de survie”, des sentiments de non-maîtrise, l’angoisse et la solitude* » (Demailly, 2008, p. 160). Cette solitude se retrouve dans la très grande majorité des études réalisées auprès des enseignants débutants. Malet (2007) constate que l'établissement scolaire apparaît comme un lieu de solitude partagée. De ses enquêtes, Périer (2010) synthétise les remarques des stagiaires. Il en ressort qu'ils éprouvent « *une forme de solitude professionnelle* » (*ibid.*, p. 67). Veyrunes et al. (2009) notent, en plus, une réelle difficulté pour collaborer avec les autres enseignants. Deux éléments pourraient expliquer cette difficulté. Tout d'abord, les professeurs stagiaires occupent un statut précaire au sein de l'établissement. Étant considérées comme « *de passage* » (Perez-Roux, 2009, p. 278 ; Guibert et Périer, 2012, p. 71), leurs collègues se désintéressent de ces personnes avec qui aucune relation sur le long terme ne leur semble constructible. Second argument : des pratiques professionnelles considérées souvent comme divergentes limiteraient les échanges professionnels. Les enseignants en poste jugent les stagiaires « *un peu optimistes, trop influencés par les problématiques développées à l'IUFM, loin du terrain et des pratiques ordinaires* » (Perez-Roux, 2009, p. 279).

Voulue ou subie, la solitude professionnelle pour les enseignants débutants apparaît comme une réalité. Faute de trouver le soutien qu'ils espéraient, certains semblent « *même tirer une certaine fierté de s'en sortir “tout seuls”* » (Rayou et Van Zanten, 2004, p. 141). Mais la grande majorité clame un besoin de soutien, notamment dans les moments difficiles.

5.1.4 Un besoin de soutien

La circulaire n° 2014-091 du 11-7-2014³² dispose en son paragraphe 4.4 que « *dans le cadre de la mise en situation professionnelle, chaque stagiaire se voit désigner un tuteur, de préférence au sein de l'établissement dans lequel elle se déroule* ». Généralement, les chercheurs approuvent cette aide institutionnelle organisée : « *le soutien offert à l'enseignant durant ses premières années d'exercice de la profession joue un rôle crucial dans sa capacité à construire son efficacité professionnelle* » (Lamaurelle, 2010, p. 26). Les débutants ne peuvent et ne doivent cheminer seuls dans le métier ; d'où l'intervention d'une personne ressource dans l'établissement que Lamaurelle nomme mentor pédagogique. Le travail réalisé

³² http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=81269

en présence d'autres collègues, basé sur des échanges formels et informels, « *contribuent à d'autres modes de socialisation, importants aux yeux des débutants, mais pas toujours "professionnalisants" au sens d'une fabrication structurée et explicite d'un ensemble de savoirs et de règles* » (Ria, 2012, p. 124). Pour contrer la faiblesse dans des échanges, Gelin et al. (2007) préconisent la mise en place d'un tuilage entre novices et confirmés pour faciliter la socialisation et la professionnalisation. Cet accompagnement correspond à « *une forte demande des enseignants de conseils pratiques, d'aide visant à répondre à des situations urgentes* » (Jellab, 2001, p. 87). Ce soutien réclamé serait non seulement bénéfique au nouvel enseignant ici et maintenant, mais le retentissement positif rejaillirait sur ses élèves et sa carrière future.

L'aide pour entrer dans un métier est un prérequis essentiel à la professionnalisation du nouvel arrivant. Si l'institution prévoit un professeur tuteur aux nouveaux enseignants, d'autres formes de soutien coexistent.

Bunroeun (2006, p. 17) rappellent que « *les enseignants récemment formés ont besoin d'un important soutien de la part de collègues expérimentés et de l'établissement de formation* ». Ainsi, il pointe deux acteurs de l'aide aux jeunes enseignants. Le premier acteur est le collègue expérimenté. Guibert et Périer (2012) soulignent l'importance des échanges entre novices et chevronnés. Ils « *assurent une assise relationnelle et psychologique pour l'enseignant débutant* » (*ibid.*, p. 72). Mais l'aide reçue peut prendre d'autres formes : il peut s'agir d'encouragements, de conseils, mais aussi de critiques positives lors l'organisation commune d'activité (Rayou et Van Zanten, 2004). Les autres acteurs, les établissements de formation, apportent certes un appui, mais leur position semble ambivalente pour les débutants. Organisme de formation et organisme évaluateur, cette double attribution remet en cause chez les professeurs stagiaires l'impartialité qu'ils espéreraient : « *ils hésitent à s'exposer en rendant compte de situations de classe parfois difficiles* » (Gélin et al., 2007, p. 101).

Mais l'essentiel du soutien qu'attendent et reçoivent les enseignants débutants provient des autres novices. Périer (2012) constate les échanges entre novices lors des sessions de formation. Cette entraide « *représente une ressource aisément accessible* » (Périer, 2010, p. 68) puisque tout débutant doit s'astreindre à ces formations. Entre eux, ils échangent en toutes confiances, sans l'ombre d'un jugement et font peu d'impasses sur les non-dits de leur nouveau métier (Périer, 2010 ; 2012). Tardif et Lessard (1999, p. 424) pensent que les novices ont besoin d'un échange entre eux « *qui les rassure et les aide à maîtriser les exigences du*

métier ». Les enseignants plus âgés offriraient, quant à eux, moins de disponibilité et moins de dynamisme lors d'échanges. En ce sens, Périer (2010) rajoute l'absence d'écoute et d'indulgence des enseignants expérimentés. Cependant, Gelin et al. (2007) mettent doublement en garde sur les échanges entre enseignants : s'ils ne sont réalisés qu'avec des enseignants expérimentés, ces derniers peuvent être enclins à imposer leur style et leur approche des élèves ; inversement, s'ils n'ont lieu qu'entre novices, ils présentent un risque de fermeture sur tous les aspects du métier. Ce risque est retrouvé par Bossard (2009). Il note cette forte identification des novices au groupe. Leurs discours la révèlent : « *soit, lorsqu'ils disent "je", ils laissent entendre qu'ils ne sont pas les seuls à penser ce qu'ils expriment [...] soit leur énonciation passe sur un mode collectif [...] le discours exposé à l'aide du "on" est autant celui du groupe que le leur* » (ibid., p. 68). Dans cette démarche, le groupe des professeurs stagiaires recherche tout autant « *des repères identificatoires qui viennent suppléer les repères défailants* » (ibid., p. 68) que des aides matériels à leurs problèmes de gestion de classe.

Que ce soit par le biais du tuteur, institutionnellement prescrit, ou par les relations entretenues avec les collègues, novices ou expérimentés, l'enseignant débutant parvient à trouver aide et soutien nécessaires à son entrée dans le métier. Encore faut-il qu'il soit demandeur d'une telle assistance. Forts de leurs souvenirs, certains professeurs stagiaires préfèrent utiliser leur vécu d'élèves pour trouver des solutions à leurs problèmes professionnels.

5.1.5 Une remémoration de leur vécu scolaire

Comme Bliez-Sullerot et Mével (2004) ont rappelé précédemment que le métier d'enseignant est un de ceux les plus connus socialement, nombres d'enseignants débutants se raccrochent à leurs souvenirs pour faire leurs premiers pas dans le métier. À travers des images de son enfance, images inconscientes parfois, le nouvel enseignant « *réactualise inévitablement une partie de ce qu'il a vécu avec ses propres enseignants* » (Bossard, 2004, p. 499 ; Bossard 2009, p. 74). Le novice possède donc des images de son enfance en tant qu'élève, qui peuvent consister en des scènes chaleureuses vécues auprès d'un enseignant apprécié (Tochon, 1993). Il trouve même des vertus à ce type de souvenirs : « *cette image directrice s'avère suffisamment puissante pour l'amener à se corriger dans toute situation tendue en classe* » (ibid., p. 65).

Si tous les enseignants débutants n'évoquent pas ces images, certains réactivent des souvenirs ou, *a minima*, leurs connaissances de l'école. Veyrunes (2012) remarque qu'il s'agit d'une culture professionnelle qui se constitue en fonction des connaissances que l'enseignant débutant a acquises. Toutefois, cette pratique peut comporter des risques. Ainsi, le débutant peut être amené à croire qu'il sait ce qu'est le métier d'enseignant en fonction de son propre vécu d'élève (Bossard, 2004). Or, seule la place de professeur peut permettre d'acquérir la compétence d'un enseignant. La posture d'élève ne prépare pas au métier. Cette connaissance acquise et entretenue durant toute sa scolarité peut s'avérer trompeuse et induire une professionnalité étriquée.

Pourtant, Guibert et *al.* (2008) montrent que les professeurs stagiaires mobilisent souvent leurs souvenirs d'élèves, et notamment les pratiques de leurs anciens enseignants, pour faire face à des situations problématiques. Selon ces novices, « *ils représentent des points d'appui précieux pour orienter les pratiques et choix pédagogiques et un moyen de les justifier en cas de difficulté* » (Périer, 2010, p. 67). Nimier (1996) confirme l'influence des anciens professeurs sur le débutant, tout en préconisant de ne pas se focaliser sur ces modèles. En effet, il les considère souvent comme limités et peu actuels. Il conseille plutôt de travailler sur des représentations du métier plus récentes qui permettent au novice d'enrichir et d'élargir ses propres références. C'est là tout le rôle de la formation des débutants : « *la formation est là pour combler l'écart entre les habitudes inscrites dans la mémoire des anciens élèves ou étudiants devenus professeurs et les nouvelles prescriptions* » (Lantheaume, 2008, p. 12).

Tout nouvel enseignant véhicule son passé d'élève ainsi que les souvenirs qui y sont rattachés. Comment faire abstraction de ce vécu dans des situations d'enseignement aussi proches ? La formation doit pallier cela en créant de nouvelles images favorisant une meilleure adéquation avec les réalités de l'enseignement.

Si Hughes (1958, p. 119) évoque le passage de « *l'autre côté du miroir* »³³, les enseignants débutants vivent une suite d'étapes professionnelles qui certes concourent à leur professionnalisation, mais créent aussi des situations délicates, mêlant désenchantement, tension et stress. À côté d'un cheminement matériel comportant l'installation physique dans l'établissement, mais également la rencontre avec les équipes pédagogiques, de formation..., un autre cheminement, plus identitaire, celui-là, doit également avoir lieu.

³³ Texte d'origine : « *a passing through the mirror so that one looks out on the world from behind it* » (p. 119).

5.2 Les transformations professionnelles des débutants

Comme toute entrée dans un nouveau métier, l'arrivée pour les enseignants débutants dans la fonction de professeur occasionne des perturbations. Entre acculturation et remaniement identitaire, le novice doit parvenir à construire une posture professionnelle, dans un contexte où parfois son jeune âge peut se révéler préjudiciable.

5.2.1 Acculturation

Les nouveaux enseignants ont à faire face à un « *univers scolaire complexe* » dans lequel ils doivent rapidement prendre des repères (Perez-Roux, 2012a, p. 114). Cette prise de repères conditionne leur adaptation à l'action, d'où cette urgence à s'intégrer au mieux. Ces caractéristiques de découverte d'un nouveau monde couplé avec une adaptation rapide évoquent, pour Perez-Roux, la notion d'acculturation. Cette notion correspond à l'appropriation par un individu ou un groupe d'individus, en l'occurrence, les enseignants débutants, des codes et valeurs qui régissent le métier de professeur. L'entourage et l'accompagnement des novices faciliteraient ce processus de socialisation et d'acculturation professionnelles. Ces éléments fourniraient « *aux enseignants débutants des clés de lecture de ce que Clot (2001) appelle le genre enseignant* » (Piot, 2012, p. 8). Saujat (2008, p. 100) évoque même « *un genre enseignant débutant* ». Dans ce contexte, le novice serait animé par un souci d'efficience et de confort professionnel, utilisant la tâche scolaire pour conserver la maîtrise des élèves (Laurent et Saujat, 2015). Le genre enseignant identifié par Clot (2002) serait donc l'étape aboutie de ce genre enseignant débutant, qui demeure, pour l'instant, en cours d'acculturation professionnelle.

Dans son étude sur le travailler ensemble en formation initiale enseignante, Périsset Bagnoud (2010, p. 139) note que « *les jeunes, acculturés aux nouvelles formes professionnelles et ayant expérimenté d'autres dispositifs, ont ainsi pu commencer à se façonner une identité qui les rend plus réceptifs aux transformations* ». L'acculturation réussie permettrait donc une meilleure socialisation des jeunes enseignants. Elle conduirait également à faciliter les remaniements identitaires inhérents à ce nouvel emploi.

5.2.2 Remaniement identitaire

« *Devenir enseignant, c'est l'objet d'un vrai travail, d'une âpre négociation multipolaire* » (Lamaurelle, 2010, p. 69). Dans cette négociation qualifiée d'âpre, Lamaurelle évoque la difficulté du nouvel enseignant à s'identifier réellement comme enseignant. Les évolutions professionnelles du métier d'enseignant feraient que ce ne serait plus le métier qui induirait l'identité professionnelle, mais plutôt l'acteur lui-même. Quel que soit l'élément qui incrémente l'autre, le nouvel enseignant doit traverser des épreuves professionnelles, sur le terrain et en formation, mais également l'épreuve du remaniement identitaire (Perez-Roux, 2011b). « *Ce processus de négociation identitaire* » (Périer, 2012, p. 85) nécessiterait plus d'efforts pour les enseignants débutants nommés dans des établissements ou des classes difficiles. Pour eux, il faudrait accepter plus rapidement l'idée que le métier ne se résume pas à une transmission de savoirs dans la discipline. Dans ces mêmes établissements, Rayou et Van Zanten (2004, p. 72) relèvent les inquiétudes des jeunes enseignants face à des élèves certes « *attachants* », mais demandeurs de signes d'affection et offreurs de confiance. Cette mission sociale demandée à ces novices leur fait peur « *car elle entre en contradiction avec la construction d'une identité professionnelle ancrée dans une référence intellectuelle aux savoirs et aux apprentissages* » (*ibid.*, p. 107). Les différents rôles listés par Gélin et al. (2007, p. 51) tels que « *grand frère, copain, père, adulte, ancien écolier, étudiant, prof, mais parfois aussi animateur extrascolaire* » effraient plus ces novices en recherche de statut et d'identité qu'ils ne les rassurent sur l'importance de leur mission.

Certes, les élèves ne facilitent pas l'ancrage des jeunes enseignants en les sollicitant dans des relations auxquelles ils ne semblent pas préparer. Mais l'institution ne paraît guère plus précautionneuse à leur égard.

Nous avons retenu les travaux de quatre chercheurs qui présentent l'enchevêtrement identitaire que subissent les enseignants débutants, ce qui leur occasionne « *tensions et contradictions* » (Serres, 2006, p. 187). Guibert et al. (2008, p. 58) évoquent le triple rôle que jouent les professeurs stagiaires : « *celui de professeur (dans leurs classes en responsabilité), celui de stagiaire (avec les conseillers pédagogiques) et celui d'étudiant (lors des séances de cours à l'IUFM)* ». Pour ces chercheurs, le novice privilégierait le rôle de professeur, celui pour lequel il recherche outils et conseils. Pour Jellab (2001, p. 46), il s'agirait davantage de « *l'alternance entre formation et enseignement [qui] est au centre même de l'ambiguïté quant à la formation des enseignants* ». Le passage du statut d'apprenti à celui de formateur puis

l'inverse serait peu propice à leur construction identitaire. En plus de cette obligation de changement de statut, les débutants interrogés par Bossard (2009) se plaignent d'un manque de considération, trouvant qu'ils ne sont pas jugés comme des enseignants à part entière, que ce soit en formation comme dans les établissements. Cette situation leur occasionne « *de l'anxiété, des doutes par rapport à leurs capacités à enseigner, notamment lors des premières expériences en classes* » (Serres, 2006, p. 188). Dans certaines situations que nous espérons limitées, des débutants évoquent des sentiments plus extrêmes qu'ils éprouvent. Jellab (2001, p. 140) rapporte que de « *nombreux stagiaires invoquent le sentiment d'être infantilisés, voire "rabaissés" tant par les formateurs disciplinaires que par des collègues en établissement scolaire* ». Wentzel et Akkari (2012, p. 132) mentionnent ce même « *sentiment d'infantilisation* » ressenti par les professeurs stagiaires suisses.

Tout aussi éprouvant, le discrédit que vivent les enseignants débutants lors des premiers conseils de classe. Du fait d'écarts sensibles de notation constatés pour des disciplines proches, les membres du conseil de classe s'interrogent. Le plus souvent, ils interpréteraient ces écarts négativement, signe d'une insuffisante maîtrise du métier (Guibert et al., 2008). Le novice se retrouve ainsi décrédibilisé à l'égard des autres enseignants, de la direction de l'établissement, mais aussi de ses élèves, délégués, et des parents d'élèves présents. Au final, le professeur débutant serait ouvertement contesté, stigmatisant sa position délicate dans l'établissement. Ces situations apparaissent comme empêcheuses de construction d'une identité professionnelle : « *le sentiment d'échec connecté à l'idéal du "bon travail" comme point de repère essentiel du travail est un puissant destructeur d'identité professionnelle et, au-delà, de la personne* » (Lantheaume et Hérou, 2008, p. 147).

Pour quelques enseignants débutants, les difficultés d'élaboration d'une identité professionnelle leur seraient inhérentes, Gélina et al. (2007, p. 66) évoquant une « *phase d'adolescence professionnelle* ». Ces stagiaires présenteraient une forme de résistance aux changements en cours, changements vécus comme trop violents. Ils appréhenderaient le contact avec le terrain de manière paradoxale, soit comme un lieu difficile, soit comme une alternative à la théorie. Bossard (2004) constate un autre facteur inhibiteur pour l'identité en construction. Pour les enseignants stagiaires qui ont réussi rapidement et brillamment leur cursus universitaire, leur « *construction identitaire personnelle est souvent elle-même encore en cours* » (ibid., p. 506). Cette double construction, professionnelle et identitaire, simultanément réalisée, accroîtrait encore la difficulté de l'entrée dans le métier.

Les enseignants débutants recherchent des « *situations professionnelles “confortables”, celles qui ne mettent pas en péril leur identité au travail* » (Ria, 2009b, p. 326). Mais toutes les situations professionnelles qu'ils découvrent en même temps et qu'ils vivent, ne favorisent pas forcément l'éclosion de cette identité.

5.2.3 Proximité générationnelle

« *On a pu observer que l'attitude des adolescents et le climat général du groupe classe ne sont pas identiques selon l'âge de l'enseignant* » (Guibert et al., 2008, p. 79). Selon ces chercheurs, l'âge serait un élément amplificateur pour les nouveaux enseignants. Dans les entretiens qu'ils ont conduits auprès de jeunes professeurs, âgés de moins de vingt-cinq ans, tous ont souligné leurs difficultés pour s'imposer face aux élèves ou pour trouver la bonne distance à tenir avec eux. « *Beaucoup de jeunes enseignants craignent le “débordement” et cherchent à construire “la bonne distance” avec les élèves* » (Rayou et Van Zanten, 2004, p. 107). Le jeune âge de ces professeurs jouerait défavorablement, les élèves les assimilant davantage à des surveillants ou à des aides-éducateurs avec lesquels ils sont habitués à avoir des rapports moins conventionnels, plus amicaux.

L'âge de l'enseignant débutant peut également lui être préjudiciable dans les relations qu'il entretient avec les autres acteurs du système éducatif. Guibert et Périer (2012, p. 69) constatent les contraintes d'un métier « *où se joue une forte représentation de soi et où la compétence est toujours contextualisée* ». Qu'il s'agisse de la gestion de classe, en face à face avec les élèves, lors d'un conseil de classe ou lors d'une réunion parents-professeurs, les différents interlocuteurs du jeune enseignant perçoivent sa jeunesse. Ainsi, il peut en souffrir et la vivre comme un « *stigmat social* » (*ibid.*, p. 69).

Pour marquer sa différence institutionnelle, l'enseignant débutant peut adopter une tenue vestimentaire suffisamment explicite. « *Il ne s'agit pas de se déguiser en “professeur”* » comme le soulignent ironiquement Rayou et Van Zanten (2004, p. 107), mais simplement de choisir des vêtements qui ne sont pas trop connotés ou qui pourraient paraître provocants. Les proximités générationnelle et vestimentaire rendent « *nécessaire l'instauration d'une distance [...] plus difficile, car elle ne s'impose pas d'emblée* » (Périer, 2010, p. 64). Ce sociologue s'interroge également sur l'impact d'une « *alternative entre tutoiement et vouvoiement ou dans les modes d'interpellation qui induisent un type de rapport avec les élèves* » (*ibid.*,

p. 64). En fonction des choix opérés, le jeune enseignant obtiendra le niveau de relation qu'il souhaite établir.

Pour poursuivre sur les niveaux relationnels élèves – jeunes enseignants, Gélin et *al.* (2007) recensent trois cas. Dans le premier, le jeune enseignant profite de sa proximité générationnelle pour créer une relation de connivence. Pour le second cas, à l'opposé du premier, le jeune enseignant fait preuve de fermeté en adoptant une posture plus autoritaire et distante afin d'éviter toute relation ambiguë. Avec le dernier cas, il s'agit davantage d'une alternance entre une période où le jeune enseignant manifeste une tolérance excessive avec ses élèves et une période où il se montre autoritaire. Toutes ces situations dénotent la réelle difficulté qu'éprouvent les jeunes enseignants à se déprendre de cette posture de jeunes pour construire une relation professionnelle. Parfois, il arrive que les élèves les aident dans cette démarche. Guibert et *al.* (2008, p. 55) présentent le cas de jeunes enseignants soucieux de jouer la carte de la complicité avec leurs élèves, qui souhaitent instaurer cette forme de relation : « *les élèves les rappellent à leur rôle et à leur fonction en remettant en place la barrière qu'ils ont voulu supprimer* ». Les jeunes enseignants vivent, le plus souvent, ce rappel aux règles comme un échec.

Les enseignants débutants connaissent de nombreuses transformations au début de leur carrière. Il leur faut acquérir la culture professionnelle du nouveau milieu dans lequel ils évoluent, subir un remaniement identitaire puis composer avec leur âge, comme s'ils pouvaient le modifier. Tous ces changements concernent tous les enseignants issus de l'université. Mais pour les enseignants qui disposent déjà d'un vécu professionnel, doivent-ils s'attendre aux mêmes transformations ? D'autres viennent-elles se greffer sur celles-ci ?

5.3 Les enseignants débutants seconde carrière

Depuis longtemps présents dans les établissements scolaires, les enseignants issus de l'entreprise sont cependant peu étudiés dans la littérature scientifique française. Pourtant, comme les enseignants débutants issus directement de l'université, les novices issus de l'entreprise soulignent deux éléments qui se révèlent déterminants lors de leur entrée dans le métier : « *les tâches d'enseignement qu'ils ont eu à assumer et le soutien reçu de la part des collègues et de l'institution* » (Grossmann, 2011, p. 75). Au-delà de ces similitudes, leur motivation pour devenir enseignants diffère quelque peu des enseignants débutants première

carrière. Des différences apparaissent également selon les systèmes éducatifs dans lesquels ils évoluent. Tout cela les conduit à connaître d'autres tensions lors de l'entrée dans le métier.

5.3.1 Singularités de l'enseignement technologique et professionnel

Souvent méconnue, la présence d'anciens professionnels dans les rangs des enseignants s'entraperçoit au fil des créations d'écoles professionnelles ou de lois portant sur l'apprentissage. L'évolution des textes et des exigences de recrutement les amène à se présenter aux mêmes concours selon des conditions quasi similaires. Avec neuf membres de la cohorte enseignant dans des disciplines techniques ou professionnelles, nous ne pouvions passer outre le fait d'étudier le positionnement de ces enseignants dans le système éducatif.

5.3.1.1 Positionnement historique de l'enseignement technique et professionnel et ses enseignants

Contrairement aux disciplines littéraires ou scientifiques, l'enseignement technique et/ou professionnel dispose d'un historique plus chaotique et discret. Troger et Ruano-Borbalan (2005) nous rappellent que dans la Grèce antique, les savoirs techniques ou les sciences appliquées étaient déconsidérées pour trois raisons principales : 1) le « *monde intelligible ne serait accessible [qu'] à ceux qui mènent jusqu'à leur terme des études générales* » (*ibid.*, p. 73), vérité se basant sur une conception platonicienne ; 2) la culture générale « *libère l'homme alors que les savoirs appliqués l'enferment dans les limites d'une technique* » (*ibid.*, p. 74), idée reposant sur une vérité théoriquement universelle ; 3) « *l'élite politique doit maîtriser l'art du discours* » (*ibid.*, p. 75), les savoirs techniques ne sont enseignés et pratiqués que par les esclaves et les couches sociales dites inférieures. Durant des siècles, la transmission des savoirs techniques s'est faite dans un contexte familial, où les pères apprennent à leurs fils les connaissances indispensables du métier.

Beaucoup plus récemment, l'immédiat après 2^{nde} Guerre mondiale voit apparaître deux éléments forts dans le domaine de l'enseignement technique. En 1946, le premier baccalauréat technologique est créé. Et depuis 1948, « *les représentants des employeurs sont directement associés à la conception des diplômes de l'enseignement technique* » (Troger, 2011, p. 336). L'évolution de l'enseignement technique et professionnel s'est déroulée de pair avec

l'introduction dans le corps des enseignants de personnes aptes à concevoir et à réaliser les cours indispensables pour préparer les élèves à leur futur métier. Prost (2004, p. 648) précise que même si l'intégration des professeurs d'enseignement technique et professionnel a eu lieu progressivement dans le corps des certifiés³⁴, abolissant ainsi toutes différences statutaires, des préjugés subsistent : « *l'opinion ne leur accorde toujours pas le même prestige qu'aux filières d'enseignement général. Leur recrutement s'en trouve d'ailleurs affecté* ».

La diminution des professionnels se présentant au concours de l'enseignement figure dans les trois rapports précédemment étudiés. Fort et al. (2013) constatent l'accentuation de la baisse du nombre de candidats en disciplines professionnelles. Ils estiment la baisse à « *plus de 60 % en 9 ans des candidats présents aux épreuves écrites* » (ibid., p. 7). Ces mauvais chiffres trouveraient, selon eux, leur source dans la mise en place de la réforme du concours nécessitant un allongement de la durée de la formation.

Les enseignants des disciplines professionnelles et technologiques requièrent, tout comme les autres, un haut niveau de formation. Pourtant, ils paraissent peu valorisés au sein de l'institution. Le public auquel ces enseignants s'adressent semble bénéficier d'un traitement similaire.

5.3.1.2 Public de l'enseignement technique et professionnel

Beaucoup de chercheurs déplorent l'absence de travaux sur le lycée professionnel et son public (Jellab, 2001 ; Périer, 2008 ; Palheta, 2011) ou sur l'apprentissage (Moreau, 2008). Pourtant, le tiers des lycéens français serait scolarisé dans ce type d'établissement (Troger, 2011). Dans son livre avec Pelpel, ces chercheurs (1993, p. 176) dressent le portrait des élèves présents dans ces parcours : « *globalement un peu plus âgé, d'origine sociale plus modeste, et son devenir socioprofessionnel est moins ouvert, en particulier en ce qui concerne les filières supérieures dites d'excellence* ». Ce public se singularise également des autres lycéens par trois caractéristiques :

- un ressentiment à l'égard de l'enseignement général, jugé inutile dans leur formation professionnelle ou technique et « *vécu comme une survivance, une sorte de rappel permanent de ce qui a été la cause de l'échec* » (ibid., p. 178) ;

³⁴ Voir annexe 4.

- l'utilisation de la violence verbale et/ou physique, comme mode normal d'expression, « à la fois contre l'institution, mais aussi entre les élèves eux-mêmes » (*ibid.*, p. 178), sous différentes formes telles que des insultes, des coups, des vols, des dégradations...
- une vision négative de leur situation et de « l'avenir probable qui lui est associé » (*ibid.*, p. 178).

À la lecture des études sur ces élèves, deux oppositions apparaissent. Pour certains auteurs, cette orientation est subie, pour d'autres, voulue. Dans tous les cas, ils soulignent la difficulté qu'ont les enseignants pour les faire adhérer à la formation.

Parce qu'il y a eu un désir politique de fragmenter le système éducatif français, il y a eu la création de « *“filières de relégation”, c'est-à-dire plus familièrement, de “voies de garage”, destinées à accueillir [...] principalement les enfants d'origine populaire* » (Barrère et Sembel, 2005, p. 38-39). Périer (2008, p. 219) considère même qu'il s'agit des « *filières les plus dévaluées de l'enseignement secondaire* ». L'arrivée de ces élèves dans cette voie serait due aux « *effets de domination scolaire liés à une orientation “subie”* » (Jellab, 2001, p. 83). De fait, ils entretiennent une relation distanciée à l'école et un « *rapport désabusé à l'orientation* » (Palheta, 2011, p. 61).

Mais, pour d'autres jeunes, il pourrait s'agir d'un événement pouvant être jugé favorable à leur scolarité, « *un choix positif et [...] beaucoup y trouvent la réussite* » (Agulhon, Gonin-Bolo, Guillaume, 1994, p. 9). Cette orientation scolaire vers la voie professionnelle serait porteuse d'une véritable seconde chance pour ces jeunes (Troger, 2011). Les origines de cette embellie scolaire seraient multiples. Tout d'abord, l'enseignement professionnel peut être un choix d'élèves qui souhaitent se former à un métier. Ce choix serait la résultante soit « *sous la forme d'un calcul rationnel [soit] sur le mode personnaliste de la vocation* » (Palheta, 2011, p. 62). Pour certains domaines professionnels, l'impact de l'origine sociale peut être effectif, comme, par exemple, pour l'agriculture. Dans d'autres métiers, le fait qu'un proche l'exerce peut conduire le jeune vers cette orientation professionnelle. De plus, dans les lycées professionnels ou technologiques, « *les élèves qui y sont scolarisés sont confrontés à des contenus hétérogènes, mais aussi inédits* » (Jellab, 2001, p. 83). Ainsi, les nouvelles matières professionnelles enseignées compensent, dans la moyenne apparaissant sur le bulletin scolaire, les notes de l'enseignement général pour lequel des lacunes se cumulent depuis des années. Ainsi, souvent une « *dynamique s'inverse et [...] leur expérience scolaire connaît un nouvel élan* » (Périer, 2008, p. 219).

Cet essor scolaire se trouve amplifié par les enseignants présents dans ce type d'établissement. Dans son rapport sénatorial, Gonthier-Maurin (2012) salue le travail accompli par ces enseignants qui concilient rigueur dans la gestion de la classe, culture professionnelle enracinée et pédagogie différenciée.) L'impact positif des actions conduites par les enseignants se traduit par des activités plus relationnelles, « *en un processus de (re)création de liens et d'appartenances collectives des élèves avec la classe comme instance de socialisation et d'intégration privilégiée* » (Périer, 2008, p. 216-217). Fort de son expérience avec ces élèves, Meirieu (2005, p. 53) note le contraste de travail et d'implication qu'il a perçu entre les « *infâmes torchons* » que lui rendent les élèves de section professionnelle et les « *pièces usinées à la perfection* » qu'obtiennent les professeurs d'atelier avec le même public. Toutefois, ce résultat crée une pression auprès de ces enseignants notamment les débutants. Perez-Roux et Troger (2012, p. 90) la constatent à travers l'exigence de préparer des professionnels rapidement opérationnels qu'ont les « *enseignants débutants en LP, [...] une sorte de contrainte morale vis-à-vis des futurs employeurs* ».

Les enseignants des établissements professionnels et techniques sont tenus d'orchestrer une partition difficile avec leurs élèves. Ils doivent tout d'abord moduler le ressentiment de leurs apprenants face à une institution qu'ils jugent malveillante à leur égard. Mais ces enseignants doivent également trouver le vibrato pour les inciter à adhérer à leur cours et ainsi les préparer à leur futur métier. Pari difficile pour des enseignants qui parfois intègrent tardivement ce nouveau métier. Ce changement peut être d'autant plus délicat qu'ils ont été considérés comme experts dans un précédent vécu professionnel. Douze de nos PSIE ont été affectés en lycée professionnel, cinq en lycée général et technologique où ils ont pu être amenés à côtoyer ces élèves fragiles. Connaître ce public aide à mieux appréhender son comportement en classe. Différentes études réalisées montrent que des professionnels rejoignent les différents systèmes éducatifs pour occuper des postes d'enseignants. Les concours français constatent également, de manière indirecte, leur présence.

5.3.2 Présence des enseignants seconde carrière

Duchesne (2011) reprend les chiffres communiqués par l'Ordre des enseignantes et enseignants de l'Ontario, pour constater que, dans cette province du Canada, 35 % des enseignants sont issus d'un autre métier : « *59,7 % des enseignants en FP ont quitté un emploi stable pour bifurquer vers leur nouveau métier* » (Deschenaux et Roussel, 2010, p. 13).

Mais le taux de départ de ces mêmes enseignants est souvent évoqué. Balleux (2006) constate un taux global d'abandon d'environ 36 %, mais qui peut aller jusqu'à 43 % pour les enseignants embauchés à taux horaire. Aux Pays-Bas, le taux d'abandon indique également des chiffres élevés : « 48% of ACP graduates in Dutch secondary education were not or no longer employed in education³⁵ » (Tigchelaar, Brouwer et Korthagen, 2008, p. 1 532). Ramené en chiffres, cela donne : « until 2005, 1.550 second-career teachers in secondary education have been certified. At the end of 2005, only 800 of those were at work as teachers (Ministerie van OC&W, 2005)³⁶ » (p. 1 532).

Pour la France, Guibert et al. (2008, p. 79) dénombrent qu'« un tiers des nouveaux professeurs a déjà un passé professionnel significatif ». À la lecture de la pyramide des âges des lauréats aux concours d'enseignants³⁷, nous pouvons établir le pourcentage cumulé de candidats étant suffisamment âgés pour avoir eu une ou des expériences professionnelles avant de devenir enseignants. En 2011, première année où, dans le cadre de la réforme, le diplôme du master est obligatoire, un étudiant à ce niveau d'étude est âgé de 23 à 25 ans, suivant la linéarité ou non de son cursus. Si tous les lauréats se situant dans la seconde tranche (de 25 à 29 ans) ne peuvent être, faute d'informations, retenus, ceux positionnés au-delà disposent forcément d'un vécu professionnel. En cumulé, pour les concours externes, la somme des pourcentages atteint 25 % pour le secteur public et 39 % pour le secteur privé. Ces pourcentages montrent l'importance des personnes concernées, intégrant chaque année l'Éducation nationale. Pourtant, la littérature scientifique semble peu prolifique à leur égard...

Peu de recherches abordent ce thème. Souvent dans les ouvrages sur les jeunes enseignants, les auteurs se contentent de citer de façon anecdotique leur existence et leur passé différent : « nous avons pris le risque, dans les entretiens avec de jeunes professeurs, d'écouter avec une attention particulière ceux d'entre eux qui sont venus au métier avec une expérience extérieure au monde éducatif au sens strict » (Rayou et Van Zanten, 2004, p. 12) ; « en 2005, plus de 3 000 candidats aux concours avaient dépassé la cinquantaine » (Meirieu, 2005, p. 90) ; « les stagiaires d'origine populaire ont souvent eu une expérience professionnelle significative avant l'accès au professorat : 32 % ont déclaré avoir travaillé en CDI à temps plein [ils] étaient en entreprises, dans des fonctions d'exécution ou d'encadrement

³⁵ 48 % des diplômés des programmes ACP de l'enseignement secondaire néerlandais n'étaient pas ou ne travaillaient plus dans l'éducation.

³⁶ Jusqu'en 2005, 1 550 enseignants seconde carrière de l'enseignement secondaire ont été certifiés. À la fin de 2005, seulement 800 d'entre eux étaient encore en poste en tant qu'enseignant (Ministère de l'Éducation, 2005).

³⁷ Voir annexe 8.

intermédiaire » (Guibert et al., 2008, p. 53) ; « *une fraction un peu plus âgée des nouveaux enseignants envisage le métier suite à une première expérience professionnelle jugée décevante* » (Périer, 2014, p. 42).

Perez-Roux (2011b) avec une équipe composée de plusieurs chercheurs a conduit une étude sur le rapport au « nouveau » métier qu'avaient ces futurs enseignants issus du milieu professionnel. Mais cette équipe a focalisé son attention sur une catégorie de ces enseignants, ceux ayant réussi le CAPLP.

Au niveau international, de nombreuses recherches montrent l'intérêt porté à ces personnes. En Suisse, Berger et D'Ascoli (2011) étudient les motivations qui conduisent à changer de métier pour devenir enseignant. Dans leurs travaux, ils synthétisent plusieurs études internationales pour en dégager de grandes tendances. De même, les Néerlandais Tigchelaar et al. (2008), Tigchelaar, Brouwer et Vermunt (2010) et Tigchelaar, Vermunt et Brouwer (2014) consacrent leurs travaux à l'intégration des enseignants deuxième carrière dans leur système éducatif. Enfin, au Québec, Balleux (2006), Deschenaux et Roussel (2011), Grossmann (2011), analysent les transitions que vivent les professionnels souhaitant devenir enseignants. Dans cette province canadienne, le mode de fonctionnement du système éducatif leur permet de faire cohabiter ancien et nouveau métier, tout en se formant pour obtenir le diplôme d'enseignement.

C'est dans ce contexte que nous menons notre recherche. Axée en France, elle visera à mieux connaître les personnes qui, disposant déjà d'un métier et/ou d'un emploi, choisissent de devenir enseignants dans le second degré. Présentent-elles les mêmes motivations pour ce choix de métier que les débutants issus directement de l'université ?

5.3.3 Une autre approche du métier

Disposant d'un vécu professionnel, ces enseignants débutants présentent des motivations quelque peu différentes pour rejoindre l'enseignement. Mais ce vécu génère également, chez eux, des tensions que ne connaissent pas forcément leurs collègues néo-enseignants. Pour les aider à passer ce cap, certains pays proposent des formations plus spécifiques pour améliorer leur socialisation et les maintenir dans ce métier.

5.3.3.1 D'autres motivations pour intégrer l'enseignement

Tigchelaar et *al.* (2008) recensent les cinq thèmes, relativement généralistes, qui joueraient un rôle important dans les transitions vers l'enseignement : « (1) complexity and workload; (2) dealing with groups of adolescents; (3) sharing subject-matter expertise; (4) autonomy and team work; and (5) long standing aspirations³⁸ » (p. 1546). Dans leur rapport, Fort et *al.* (2013) notent les trois principales raisons évoquées par les personnes réalisant cette bifurcation pour ce métier :

- elles ne veulent plus connaître le stress vécu en entreprise ;
- elles sont en quête d'une utilité sociale, en dehors de toute logique marchande ;
- elles recherchent une activité plus compatible avec la vie familiale, en termes de centres d'intérêt et de rythmes de vie. (p. 74)

Pour Perez-Roux et Troger (2012, p. 98), deux grandes raisons très pragmatiques existeraient pour ces personnels : « soit ils sont confrontés à une période de chômage, soit les conditions de travail leur apparaissent trop contraignantes ». Cette alternative semble être le point de départ de leur démarche conduisant au changement. Les autres éléments ne seraient présents que pour conforter ce choix et/ou le justifier auprès des proches. Duchesne (2011) montre également que l'inconfort ressenti sur l'ancien lieu professionnel conditionne le choix du métier d'enseignant. Cela amène ces personnes à élaborer une démarche stratégique. Elles ont « mûrement réfléchi à leur situation et ont envisagé différentes avenues avant de prendre la décision » (*ibid.*, p. 32).

Dans leur décision de changement professionnel, une place prépondérante est jouée par leur proche (Berger et D'Ascoli, 2011). L'implication de divers éléments, en plus de leur environnement, déterminerait le choix de devenir enseignant. Pour cela, le modèle du FIT-Choice de Watt et Richardson (2007)³⁹ permet de mettre en avant ces déterminants. Si, sur ce schéma, le statut social fait encore partie des éléments positifs du métier d'enseignant, peu de chercheurs l'ont évoqué comme facteur prépondérant pour réaliser la bifurcation. D'ailleurs, Pelpel et Troger (1993) soulignent ce changement dans les motivations. Par le passé, le fait de devenir enseignant consistait souvent en une voie de promotion sociale, alors qu'aujourd'hui, ce choix se limiterait à une voie de repli.

³⁸ (1) la complexité et la charge de travail ; (2) les transactions avec les groupes d'adolescents ; (3) l'expertise partagée sur l'objet ; (4) l'autonomie et le travail en équipe ; et (5) les aspirations de longue date.

³⁹ Voir annexe 9.

Même si le choix du métier d'enseignant est mûrement réfléchi, des tensions propres existent. Comme pour les autres débutants, du stress et des chocs peuvent être ressentis.

5.3.3.2 Des tensions spécifiques à ces enseignants débutants

Tigheelaar et al. (2008) notent que les enseignants seconde carrière connaissent « *feelings of frustration and stress* » (p. 1533 ; des sentiments de frustration et de stress). Ces chercheurs indiquent différents éléments pouvant induire ces sentiments. Ils listent pêle-mêle « the vast amounts of time required by teaching (Freidus, 1994; Novak & Knowles, 1992) » (p. 1533; les grandes quantités de temps requises par l'enseignement (Freidus, 1994; Novak & Knowles, 1992)), mais également « perceived inefficiencies of school bureaucracies (Eifler & Potthoff, 1998) » (p. 1533 ; l'inefficacité perçue des bureaucraties scolaires (Eifler & Potthoff, 1998)). Pourtant Powell (1997) cité par Tigheelaar et al. (2008, p. 1533) remarque que l'élément le plus prégnant serait « a gap between what teachers want to teach and what they actually teach⁴⁰ ». Les conditions d'exercice des enseignants seconde carrière les amènent à vivre un « *enchevêtrement de leurs parcours professionnels, scolaires et personnels* » préjudiciable (Deschenaux et Roussel, 2011, p. 17). Pour eux, le fait d'être à la fois enseignant et étudiant – condition similaire pour les enseignants débutants issus de l'université - se couple le statut de parent.

Comme, pour les enseignants débutants, nous évoquions le choc de la réalité, pour ces nouveaux enseignants, les auteurs mentionnent un « *choc de cultures* » (Balleux, 2006, p. 606 ; Tigheelaar et al., 2010, p. 169). Balleux explique ce choc par la différence de compétences devant être mobilisées entre leur ancien métier et celui d'enseignant. En découvrant ce nouveau métier, ils prennent conscience qu'il s'agit d'un métier difficile, comportant aussi tensions et dilemmes (Tardif et Lessard, 1999 ; Balleux, 2006). La (re)construction de leur identité professionnelle les amènerait à vivre des tensions entre leur ancienne et leur nouvelle profession, composées de « *continuité ou de discontinuité, dans les valeurs, les savoirs et les pratiques* » (Perez-Roux, 2011a, p. 42). Tigheelaar et al. (2010, p. 169) établissent un constat similaire dans leur recherche : « despite deep-rooted motivations, the participants in this study had to face the gap between their motives, ideals and reality. This culture shock was confirmed by four other studies⁴¹ ». Si l'importance de la motivation

⁴⁰ Un écart entre ce que les enseignants veulent enseigner et ce qu'ils enseignent réellement.

⁴¹ Malgré de profondes motivations, les participants à cette étude ont dû faire face à l'écart entre leurs motivations, les idéaux et la réalité. Ce choc culturel a été confirmé par quatre autres études.

initiale dans le choix du métier d'enseignant est indéniable, une trop forte attente peut s'avérer être préjudiciable : « a strong sense of mission can lead to disenchantment⁴² » (Tigchelaar et al., 2008, p. 1534).

Mais le changement de carrière n'impacte pas seulement leur vie professionnelle. Ce choix implique « *en général un sacrifice tant financier que temporel* » (Berger et D'Ascoli, 2011, p. 118). Reprendre des études pour devenir enseignant contraint le futur enseignant seconde carrière à revoir à la baisse ses revenus et à choisir entre du temps libre et l'étude de ses cours. Ces sacrifices peuvent s'accroître si le poste précédemment occupé est plus prestigieux et mieux rémunéré. Ces alternatives que les enseignants seconde carrière réalisent, Berger et D'Ascoli les qualifient d'« *improbables* » (p. 118) en se référant aux travaux de Crow, Lewine et Nager (1990). Tigchelaar et al. (2008, p. 1533) constatent, quant à eux, que « the work environment of the school may even inhibit the potential of career changers⁴³ ».

Devenir enseignant après avoir exercé un autre métier dans lequel prestige et argent étaient associés peut être d'autant plus douloureux si aucun accompagnement ne semble prévu par le nouvel employeur. Conscients de ces difficultés, certains pays mettent en place des programmes d'aide spécifique afin d'acquérir la professionnalisation souhaitée plus rapidement.

5.3.3.3 Les programmes Alternative Certification Program (ACP)

Pour compenser les départs en retraite des enseignants et pallier la pénurie, des pays mettent en place une politique forte de communication et de recrutement de professionnels enclins à devenir enseignants. Conscients de la difficulté que cela implique, ils accompagnent ces nouveaux professeurs dans leur démarche. Berger et D'Ascoli (2011, p. 114) la présentent dans leur étude : « *de nombreux systèmes éducatifs ont par conséquent développé des formations destinées à ces nouveaux enseignants s'orientant vers la profession après une première carrière dans un domaine parfois fort différent* ». Tigchelaar et al. (2008, p. 111) considèrent que ces programmes seraient la solution aux problèmes de pénurie : « ACPs are seen as a solution to teacher shortages, because they offer a way to expand the pool of qualified teachers by attracting individuals who might otherwise not have become teachers⁴⁴ ».

⁴² Un fort sentiment de mission peut conduire au désenchantement.

⁴³ L'environnement de travail de l'école peut même inhiber le potentiel des changeurs de carrière.

⁴⁴ Les programmes ACP sont considérés comme une solution face à la pénurie d'enseignants, car ils offrent un moyen d'élargir le bassin d'enseignants qualifiés en attirant des personnes qui autrement ne seraient pas devenues

Ces programmes ACP (Alternative Certification Program - programme de certification alternative) offrent donc une possibilité d'aide à la formation du métier d'enseignant. À titre d'exemple, l'État du Texas présente, *via* son site Internet⁴⁵, les neuf étapes qui permettent à n'importe quelle personne intéressée de devenir enseignante, allant de la décision de devenir enseignant à la certification pour exercer le métier. L'objectif rappelé par Tigchelaar et *al.* (2008, p. 1534) consiste à mettre au plus tôt des enseignants devant des élèves : « this means that the assumption underlying ACPs that earlier experiences enable career changers to attain professional teaching competence within abridged time spans is a problematic one⁴⁶ ». Toutefois, il s'agit également d'offrir aux futurs enseignants de bonnes conditions d'entrée dans le métier, « adequate opportunities and support to make a successful transition to teaching⁴⁷ » (*ibid.*, p. 1530). Dans leurs différentes études, ces chercheurs hollandais constatent l'impact d'une formation particulièrement bien encadrée pour former et maintenir de nouveaux enseignants en poste. Ils suggèrent d'ailleurs de poursuivre en ce sens. « ACPs could develop specific preparatory training opportunities, in which second-career teachers' concerns with tasks such as explaining subject matter, classroom management, varying teaching methods and becoming acquainted with adolescents, are taken into account⁴⁸ » (Tigchelaar et *al.*, 2014, p. 119).

Les enseignants débutants seconde carrière opèrent souvent le choix de ce métier en fonction de la relation qu'ils entretiennent avec l'ancien. Cette spécificité se couple avec une vie familiale et sociale souvent déjà bien formalisée, alors que leurs jeunes collègues débutants n'en sont qu'aux balbutiements. Toutes les compétences acquises durant leur vie antérieure impactent leur nouvelle activité.

enseignants.

⁴⁵ <http://tea.texas.gov/index2.aspx?id=7073>

⁴⁶ Cela signifie, dans une hypothèse sous-jacente, que les programmes ACPs, basés sur les expériences antérieures, permettant aux changeurs de carrière d'atteindre les compétences de l'enseignement professionnel dans un temps raccourci, est une problématique.

⁴⁷ Les possibilités et le soutien adéquats pour une transition réussie dans l'enseignement.

⁴⁸ Le programme ACP pourrait créer des possibilités spécifiques de formation préparatoire, dans laquelle les préoccupations des enseignants deuxième carrière pour des tâches telles que l'explication d'objet, la gestion de classe, la variation des méthodes d'enseignement et la familiarisation avec les adolescents, seraient prises en compte.

5.3.4 Impact de leur antériorité professionnelle sur le métier d'enseignant

Lamaurelle (2010, p. 62) prévient les futurs enseignants issus d'entreprise : « *être établi dans le monde professionnel ne suffit pas, loin de là, à valider une posture de professionnel de l'enseignement* ». Certes, ces expériences ne peuvent pallier une formation professionnelle au métier d'enseignant. Mais elles contribuent à constituer des atouts que ces nouveaux enseignants auront la possibilité d'utiliser dans leur nouveau contexte professionnel.

5.3.4.1 Une diversité de compétences reprise dans le modèle de l'oignon

Tigchelaar et al. (2014, p. 112) notent que ces enseignants n'apportent pas seulement leur compétence professionnelle, mais également « a great variety of previous experiences that influenced their perceptions of learning opportunities⁴⁹ ». D'autres études, reprises par les chercheurs hollandais, indiquent ces mêmes caractéristiques : « They had developed a well-defined sense of self and an understanding of human nature through former work and life experience (Crow, Levine, & Nager, 1990; Freidus, 1992, 1994; Freidus & Krasnow, 1991)⁵⁰ » (Tigchelaar et al., 2008, p. 1534). La diversité des compétences véhiculées par ces personnes peut être interprétée à l'aide du « the Onion Model », (modèle de l'oignon – figure X) réalisé par Korthagen (2004). Dans ce modèle, six niveaux sont distingués : l'environnement, le comportement, les compétences, les croyances, l'identité professionnelle et la mission. Conçus comme les niveaux de changement dans le développement personnel, ils fournissent un cadre qui peut être utilisé pour essayer de comprendre la façon dont les différentes origines et les différentes expériences des enseignants deuxième carrière peuvent influencer leur apprentissage au cours de la transition à l'enseignement. « At each level, second-career teachers bring with them earlier experiences and mental constructions based on these experiences⁵¹ » (Tigchelaar et al., 2008, p. 1535). Le niveau le plus haut dans le « modèle de l'oignon » représente l'environnement de l'enseignant deuxième carrière, c'est-à-dire à la fois ses conditions de travail antérieures et les situations qu'il rencontre dans son

⁴⁹ Une grande variété d'expériences antérieures qui ont influencé leur perception des possibilités d'apprentissage.

⁵⁰ Ils avaient développé un sens bien défini de soi et une compréhension de la nature humaine à travers leur ancien travail et leur expérience de la vie (Crow, Levine, et Nager, 1990 ; Freidus, 1992, 1994 ; Freidus & Krasnow, 1991).

⁵¹ À chaque niveau, les enseignants deuxième carrière apportent avec eux des expériences antérieures et des constructions mentales à partir de ces expériences.

nouveau contexte professionnel. Les niveaux suivants sont ceux de leur comportement et des compétences sous-jacentes, qui comprennent aussi les savoirs et les savoir-faire. Plus à l'intérieur, se situe tout d'abord le niveau des croyances. Les croyances concernent les actions de formation et d'enseignement qui influencent l'enseignant. Elles peuvent être profondes et persistantes. Concernant le niveau interne de l'identité (professionnelle), il s'agit des concepts et des images de soi que ce type d'enseignant veut être. Le niveau le plus central est celui de la mission. Il se rapporte à des questions telles que pourquoi la personne a décidé de devenir enseignant. En substance, ce niveau concerne ce qui inspire une personne et ce qui donne sens et signification à son travail comme à sa vie. L'ensemble de ces six niveaux semble donc pertinent pour décrire ces bifurcateurs.

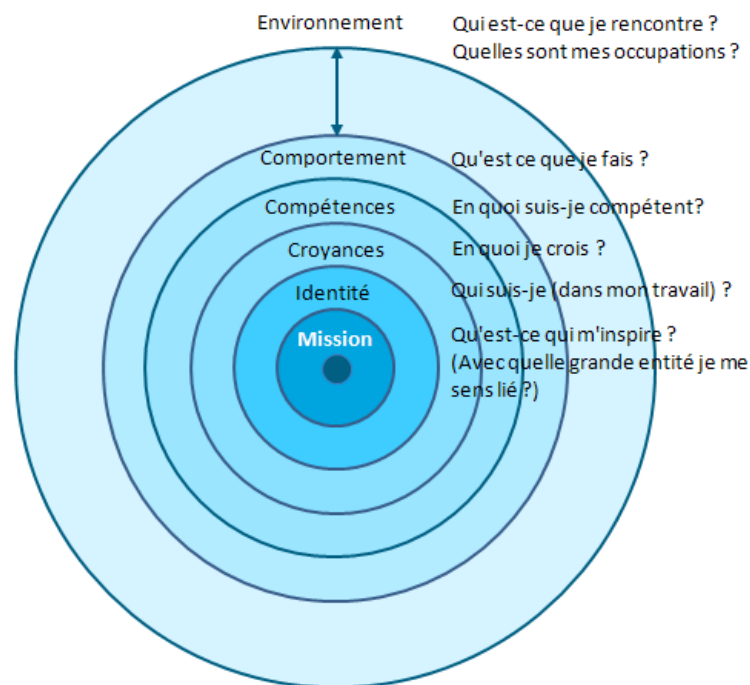


Figure 6- Le modèle de l'oignon, d'après Korthagen (2004).

L'idée sous-tendue derrière le modèle de l'oignon est que les niveaux intérieurs déterminent les fonctions individuelles des niveaux supérieurs, et *vice versa*, de l'extérieur vers l'intérieur. Une autre hypothèse sous-jacente du modèle est que lorsque les individus se sentent en accord dans les niveaux, ils se ressentent ce que Csíkszentmihályi (1990) appelle « *flow* » (flux), c'est-à-dire un état de concentration ou d'absorption complet dans leur activité. Si, au lieu d'un alignement entre les différents niveaux, il y a une tension intérieure, les acteurs se sentent limités dans leur potentiel. Aux acteurs d'apporter les changements dans leur situation pour parvenir au « *flow* ». Ainsi, pour les enseignants seconde carrière, ce serait cette recherche qui

pourrait les conduire à bifurquer. Ils pourraient également tendre à souhaiter réaligner les différents niveaux pouvant être en tension entre l'ancien vécu et le nouveau.

En plus de leurs compétences professionnelles, les enseignants seconde carrière ont développé d'autres aptitudes qu'ils peuvent mobiliser dans leur nouveau métier. Ces compétences seraient donc transférables dans un contexte scolaire.

5.3.4.2 Des compétences professionnelles transférables

Les nouveaux enseignants seconde carrière « *revendiquent fréquemment des savoirs tacites ou expérimentiels qu'il s'agit à présent de formaliser et d'organiser (pôle didactique), de faire vivre en situation de classe (pôle pédagogique)* » (Perez-Roux, 2011a, p. 48). Pour donner du sens à son action, l'individu doit être en cohérence, du moins en partie, avec les valeurs qu'il véhicule. C'est bien le cas pour les personnes qui disposent d'une expérience professionnelle antérieure. Tanguy (1991, p. 53) considère que ces nouveaux enseignants, durant leurs expériences et leurs vies professionnelles antérieures, ont « *développé des dispositions susceptibles d'être transférées de l'exercice du travail industriel à celui du travail pédagogique* ». Ainsi sont répertoriées des habitudes telles que le « *commandement, [...] l'organisation du travail en équipe, [...] l'encadrement des jeunes dans les pratiques socio-éducatives* » (*ibid.*, p. 53).

Concernant les compétences transférables des anciens métiers à l'enseignement, Tigchelaar et al. (2010, p. 168) en établissent une liste, selon les différentes études qu'ils ont analysées : « *the transferable skills mentioned in the studies involved were: communication skills, skills in problem solving and negotiation, coping skills, planning skills, managing skills, technical skills, skills in curriculum design and thinking skills*⁵² ». Toutes ces compétences, même si elles n'existent pas de façon aussi exhaustive chez tous ces nouveaux enseignants, cohabitent avec celles qu'ils acquièrent durant les formations à leur nouveau métier. D'ailleurs, eux-mêmes reconnaissent qu'ils disposent d'« une plus-value » : « *earlier experiences were conceived as a source of knowledge and competencies acquired in previous work*⁵³ » (Tigchelaar et al., 2014, p. 119).

⁵² Les compétences transférables mentionnées dans les études concernées sont les suivantes : des compétences en communication, des compétences dans la résolution de problèmes et la négociation, des capacités d'adaptation, des compétences en planification, des compétences en gestion, des compétences techniques, des compétences dans la conception des programmes et des capacités de réflexion.

⁵³ Les expériences antérieures ont été vécues comme une source de connaissances et de compétences précédemment acquises dans le travail.

De son travail, Perez-Roux (2012b) ressort une tendance pour les anciens professionnels de choisir une discipline d'enseignement proche du métier qu'ils exerçaient précédemment. Ainsi, ils peuvent pleinement transférer tout ou partie de leurs compétences à leur nouvelle activité. Nous notons ce même désir de rapprochement dans nos travaux.

Mais, au-delà des compétences professionnelles, toute une manière de vivre, d'être, a modifié l'individu lors de ses expériences antérieures. Tout un *habitus* se constitue chez l'individu qu'il véhicule dans le nouvel environnement ainsi rejoint.

5.3.4.3 L'*habitus* des enseignants seconde carrière

« Leur spécialisation professionnelle antérieure à l'enseignement combinée aux années d'expérience dans leur métier teinte leur *habitus* » (Deschenaux et Roussel, 2011, p. 19). De ces années vécues dans un autre monde professionnel, ces enseignants débutants retirent une expérience professionnelle, mais, au-delà, toute une coloration, une manière d'être qui, forcément, incrémenteront leur enseignement. Cet *habitus* « influence leurs conceptions à l'égard de l'enseignement » (*ibid.*, p. 19).

Les travaux des chercheurs hollandais s'attardent sur tout ce vécu moins formel. Tigchelaar et al. (2014, p. 119) notent que « earlier experiences were seen as personal qualities and strengths developed in work and life⁵⁴ ». De leurs travaux, ils relèvent des exemples d'implication de ces nouveaux enseignants dans les classes.

Examples are reported of career changers who care a great deal about children, want to help young people, have the desire to make a difference in the lives of their pupils, are aware of social issues related to education, and show vocational mission, community service and personal commitment⁵⁵. (Tigchelaar et al., 2008, p. 1534)

Ce qu'ils résument par « a well-defined sense of self and an understanding of human nature through former work and life experience⁵⁶ » (*ibid.*, p. 1534). Ils précisent même dans un autre article que « second-career teachers appeared to bring to the learning process a strong work

⁵⁴ Les expériences antérieures ont été considérées comme des qualités personnelles et des points forts développés dans le travail et dans la vie.

⁵⁵ Des exemples sont rapportés de changeurs de carrière qui se soucient beaucoup des enfants, qui veulent aider les jeunes, qui souhaitent faire une différence dans la vie de leurs élèves, qui sont conscients des problèmes sociaux liés à l'éducation, et qui montrent le côté professionnel de leur mission, du service communautaire et de l'engagement personnel.

⁵⁶ Un sens bien défini de soi et une compréhension de la nature humaine à travers l'ancien travail et l'expérience de la vie.

ethic⁵⁷ » (Tigchelaar et *al.*, 2010, p. 175). Deux éléments importants ressortent. En premier, ces nouveaux enseignants possèdent, certes, des capacités notamment en communication facilitant les échanges « with students, colleagues, parents and school administration » (*ibid.*, p. 1533 ; avec les élèves, les collègues, les parents et l'administration), toutes ces compétences n'étant, certes, pas toujours mobilisables. En second, toutes ces anciennes compétences ne s'avèrent pas être transférables dans leur nouveau métier (*ibid.*, p. 1533).

Ces enseignants seconde carrière disposent d'un *habitus* coloré de leur passé professionnel, mais aussi de leur vie personnelle. Ils peuvent l'utiliser pour communiquer dans leur nouvel environnement, bien que tout ce vécu ne soit pas forcément réutilisable. Pour autant, certains auteurs les considèrent quand même comme des passeurs culturels.

5.3.4.4 Un rôle de passeur culturel

« Ces enseignants sont les mieux placés pour jouer ce rôle de passeurs culturels entre l'enseignement du métier et son exercice réel en milieu professionnel » (Balleux, 2006, p. 621). Dans son étude sur les professeurs stagiaires en lycée professionnel, Perez-Roux (2011a) souligne toutefois qu'il faut une formation appropriée pour permettre et pour réussir la transformation de savoirs techniques et très professionnels en savoirs pédagogiques.

Cependant, Tigchelaar et *al.* (2008, p. 1530) expliquent que ce vécu professionnel paraît être un atout pour les enseignants deuxième carrière lorsqu'ils intègrent le métier : « the idea is that their earlier experiences in training, work and life generally should enable these career changers to transfer the competencies and knowledge they acquired earlier, to teaching⁵⁸ ». Plus rapidement donc et plus facilement aussi, ils pourraient, ainsi, réaliser le transfert de leurs connaissances et de leurs compétences aux élèves. S'appuyant sur un travail de synthèse de quarante études portant sur les enseignants deuxième carrière, Tigchelaar et *al.* constatent que « career changers can draw on earlier experiences that taught them to adapt to new situations⁵⁹ » (p. 1533).

⁵⁷ Les enseignants en deuxième carrière semblaient apporter au processus d'apprentissage une éthique forte du travail.

⁵⁸ L'idée est que leurs expériences antérieures en matière de formation, de travail et de vie en général devraient permettre à ces changeurs de carrière de transférer, à l'enseignement, les compétences et les connaissances qu'ils ont acquises plus tôt.

⁵⁹ Les changeurs de carrière peuvent s'inspirer des expériences antérieures qui leur ont appris à s'adapter à de nouvelles situations.

Leurs vécus professionnels, mais aussi personnels amènent ces enseignants seconde carrière à présenter des connaissances et des compétences qu'ils mobilisent en classe, avec leurs élèves, mais également avec les autres acteurs du système éducatif. Toutefois, toutes leurs compétences antérieures ne semblent pas toujours nécessaires dans leur nouveau métier. Mais par rapport aux autres enseignants débutants, ces éléments paraissent pourtant globalement positifs. Une étude comparative permet de discerner les éventuels écueils.

5.3.5 Similitudes et différences avec les autres enseignants débutants

Tigchelaar et *al.* (2010) proposent un tableau récapitulatif des différences entre les enseignants première carrière et ceux deuxième carrière. Au-delà de ce comparatif reproduit ci-après, deux axes seront davantage développés, celui qui concerne les élèves et celui qui aborde le positionnement professionnel. Nous envisagerons ensuite les difficultés rencontrées par ces enseignants débutants seconde carrière par rapport à leurs pairs issus de l'université.

5.3.5.1 Étude comparative

Dans cet article, Tigchelaar et *al.* (2010) focalisent leurs travaux sur une étude comparative issue de différentes publications. Il en ressort un tableau synthétique reprenant les différences qu'ils ont notées entre les enseignants première carrière et ceux seconde carrière.

Catégories	Enseignants 1ère carrière	Enseignants 2 nd e carrière
Raisons	Motivation naissante	Étant fortement motivé pour transmettre (sous réserve) l'expertise pour aider les jeunes pour apporter une contribution à la société
Compétences	Compétences en cours d'acquisition	Apporter des compétences transférables, qui sont personnelles et liées à des carrières antérieures, des routines très détaillées ou complexes. compétences en communication compétences en résolution de problèmes compétences en négociation facilités d'adaptation compétences en planification compétences en gestion compétences techniques compétences dans la conception des programmes capacité de raisonnement
Connaissances et	Compétences pratiques et	Apporter

convictions	des convictions en cours d'acquisition	une expertise pratique des applications du monde réel Après avoir fortement développé des convictions au sujet de l'enseignement la valeur de l'éducation dans la vie des élèves
Autonomie	Moins autonome	Apprenants autonomes autoresponsables conscience d'être un employé de l'organisation

Tableau 3 - Résumé des différences entre les enseignants seconde carrière et les enseignants première carrière, Tigchelaar et al. (2010), p. 169⁶⁰.

De ce tableau, il ressort que, si les enseignants seconde carrière présentent déjà certaines capacités ou connaissances, les enseignants première carrière commencent à les acquérir. Évidemment, il ne s'agit que de caractéristiques généralisées, chaque nouvel enseignant développant son propre rythme pour intégrer les pratiques du métier.

De nos autres lectures, découle une récurrence concernant l'approche différente des enseignants deuxième carrière à l'égard des jeunes. Coutumiers dans leur ancien métier à coudoyer de jeunes stagiaires, ils semblent plus centrés sur leurs élèves que les autres débutants.

5.3.5.2 Une approche différente des élèves

Les enseignants novices seconde carrière semblent se distinguer de leurs collègues débutants par la relation particulière qu'ils nouent avec leurs élèves. Tanguy (1991, p. 110) signale que ces enseignants entretiennent « *une sociabilité propre avec les élèves : sociabilité qui s'énonce comme l'inverse de la mise à distance inhérente à la communication normalisée* ». Habitués à côtoyer de jeunes stagiaires ou de jeunes collègues directement sortis de la formation initiale, ils ont développé un professionnalisme dans le domaine de l'encadrement d'un public jeune (*ibid.*, p. 53). Ainsi, ils ont développé une implication professionnelle antérieure dans la « *formation de jeunes collègues, d'apprentis ou de stagiaires sur le lieu de travail* » (Balleux, 2006, p. 605)

« Second-career teachers demonstrated student-centredness in their behaviour, while beginning first-career teachers were more curriculum-centred⁶¹ » (Tigchelaar et al., 2008,

⁶⁰ Voir annexe 10 - Tableau avec le texte d'origine.

⁶¹ Les enseignants deuxième carrière ont démontré, dans leur comportement, être centrés sur les élèves, tandis que les enseignants débutants première carrière étaient plus centrés sur les programmes.

p. 1533). Contrairement aux novices issus de l'université, les enseignants seconde carrière se préoccupent davantage des relations interpersonnelles avec leurs élèves que du déroulement des programmes. Ces chercheurs expliquent en partie cette orientation en classe par un désir de transmission d'expertise. Dans les réponses recueillies, ils notent « a clear willingness to pass on knowledge and experience acquired in their earlier professions to their pupils⁶² » (*ibid.*, p. 1546). En tissant une relation de proximité, ils espèrent susciter l'intérêt pour leur enseignement. D'ailleurs, Jellab (2001, p. 165) remarque que ces enseignants utilisent la technique du « "motiver" les élèves en prenant appui sur sa propre expérience ». À base d'exemples et d'anecdotes, ils captent ainsi l'attention des élèves et essaient de susciter leur attention durant le cours.

Durant les entretiens qu'elle conduit avec des enseignants débutants seconde carrière, Duchesne (2011, p. 33) constate la surprise de ces novices : « *certain participants ont été étonnés de la richesse des relations interpersonnelles qu'ils ont tissées avec les élèves de la classe* ». Dans leurs souvenirs, ils conservaient l'image de l'enseignant seul, face à un groupe d'élèves. Or, les échanges nourris qu'ils ont eus infirment leurs préjugés. Peut-être que la différence d'âge avec les autres enseignants débutants leur permet de tisser des relations différentes avec les élèves. Tigchelaar et al. (2010) pensent que leurs âges, en moyenne plus élevés que pour les autres enseignants débutants les distinguent et font qu'ils « were not always recognized as novices » (p. 171 ; n'étaient pas toujours reconnus comme des novices). S'ils entretiennent des relations quelque peu différentes avec leurs élèves, ces enseignants débutants manifestent également des attentes autres du métier. De même, leur positionnement en tant qu'enseignant change légèrement.

5.3.5.3 Un autre positionnement professionnel...

Dans les études conduites par les chercheurs hollandais, ces derniers constatent que les enseignants débutants issus de l'entreprise « will, at least during the beginning of their career switch, operate with their earlier experiences in work and life as their main frame of reference⁶³ » (Tigchelaar et al., 2008, p. 1547). Ils s'émancipent donc de la tutelle de la formation pour vivre leurs propres expériences, tout en s'appuyant sur leurs vécus

⁶² Une volonté claire de transmettre les connaissances et l'expérience acquises dans leurs anciens métiers à leurs élèves.

⁶³ Seront, au moins pendant le début de leur changement de carrière, à travailler avec leurs expériences professionnelles antérieures et avec celles de leur vie comme principal cadre de référence.

professionnel et social.) Ainsi, ces enseignants débutants attendent davantage de ce nouveau métier qu'ils n'en espéraient du précédent. Pour justifier cette élévation du niveau d'exigence, Duchesne (2011, p. 32) suggère que « *leur expérience et leur maturité* » en seraient à l'origine.

Même si ces novices semblent exigeants à l'égard de leur nouveau travail, ils en apprécient aussi très rapidement les aspects positifs, non matériels, que ce métier procure. Globalement, ils éprouvent une « *satisfaction personnelle* » (*ibid.*, p. 32) de réaliser un travail auprès des jeunes. De même, ils découvrent que ce métier peut également « *apporter une contribution significative à leur vie* » (*ibid.*, p. 32). Ces deux éléments sont retrouvés dans les propos des membres de notre cohorte.

Tigchelaar et *al.* (2008) s'appuient sur les travaux conduits par Gonzales Rodriguez et Sjostrom (1998) pour établir deux constats intéressants sur le positionnement professionnel des enseignants débutants. Tout d'abord sur la motivation initiale : « *career changers entering new professional environments had well-articulated reasons for choosing teaching, while first-career teachers showed doubts*⁶⁴ » (*ibid.*, p. 1534). Mais également sur la manière dont ces nouveaux enseignants se perçoivent dans leurs nouvelles fonctions : « *second-career teachers perceived themselves as practitioners in need of time and practice, whereas first-career teachers perceived themselves more as students who needed to learn skills*⁶⁵ » (*ibid.*, p. 1534).

Les enseignants seconde carrière adoptent clairement, dès les premiers pas dans le métier, une posture professionnelle différente de celle de leurs jeunes collègues. Cependant, ce changement professionnel peut également être un révélateur d'autres difficultés.

5.3.5.4 ... mais empreint de difficultés

Tout d'abord, pour ces enseignants débutants, le passage d'une vie professionnelle et familiale tranquille, bien ordonnée, à un bouleversement professionnel peut occasionner des situations particulièrement stressantes. Ainsi, Tigchelaar et *al.* (2010, p. 173) reprennent des études montrant les difficultés qu'ils ont à combiner trois vies distinctes : « *working in schools,*

⁶⁴ Les changeurs de carrière qui pénètrent de nouveaux environnements professionnels avaient des raisons clairement explicitées pour choisir l'enseignement, tandis que les enseignants de première carrière ont montré des doutes.

⁶⁵ Les enseignants deuxième carrière se percevaient comme des praticiens qui ont besoin de temps et de pratiques, alors que les enseignants première carrière se percevaient plus comme des étudiants qui ont besoin d'acquérir des compétences.

participating in the teacher education programme, and being a parent at home⁶⁶ ». En plus de ce facteur de stress lié à une triple vie, certains éprouvent de la déception face à des réalités professionnelles auxquelles ils ne semblaient pas forcément s'attendre : « the feelings of disappointment reported in connection with dealing with adolescents and isolation among colleagues show that changes in the environment negatively affected the continuity they experienced at the level of mission⁶⁷ » (Tigchelaar et al., 2008, p.1547).

Pour ces enseignants débutants, une autre difficulté apparaît d'après les études. « Studies found that second-career teachers' beliefs became stronger and harder to change, as the age of the teacher increased⁶⁸ » (Tigchelaar et al., 2010, p.176). L'âge des individus incrémenterait donc négativement leur appropriation du métier. Habités à certaines pratiques professionnelles, les changements pourraient être à l'origine de résistances. Pour limiter leurs difficultés, « a tailor-made pedagogy for second-career teachers (taking into account their specific needs)⁶⁹ » pourrait leur permettre d'aborder plus sereinement les changements en cours (*ibid.*, p. 175).

Les enseignants seconde carrière se distinguent de leurs jeunes collègues. Riches de leurs expériences à la fois professionnelles, mais aussi personnelles, ils appréhendent différemment le métier. Ils l'apprécient particulièrement pour le contact qu'il permet avec les jeunes, public qu'ils ont parfois déjà côtoyé dans leur ancien poste. Toutefois, leur vie familiale ainsi que leur enracinement professionnel peuvent agir négativement sur leur entrée dans l'enseignement.

Le système éducatif français semble peu sensible aux enseignants deuxième carrière qui intègrent ce métier après plusieurs années dans d'autres fonctions. Désintérêt ou manque de connaissance pour ces enseignants, l'institution peut s'interroger sur leurs motivations à devenir enseignants et sur la manière dont ils vivent leur début dans cette profession.

De même, nous nous questionnons sur ces individus : qui sont-ils ? Pourquoi risquent-ils de se mettre en danger professionnellement, socialement et financièrement ? Comment vivent-ils ce changement, cette transition ? Quelles attentes ont-ils à l'égard de ce nouveau métier ? Quelle

⁶⁶ Le travail dans les écoles, la participation au programme de formation des enseignants, et être parent à la maison.

⁶⁷ Les sentiments de déception signalés dans le cadre du comportement des adolescents et l'isolement entre collègues montrent que les changements dans l'environnement affectent négativement la continuité qu'ils ont vécue au niveau de la mission.

⁶⁸ Des études ont montré que les convictions des enseignants de deuxième carrière sont devenues plus fortes et plus difficiles à changer, lorsque l'âge de l'enseignant augmente.

⁶⁹ Une pédagogie sur mesure pour les enseignants de deuxième carrière (en tenant compte de leurs besoins spécifiques).

forme de professionnalisation vont-ils mettre en place ? Les écrits scientifiques notent des différences avec les professeurs stagiaires issus directement de l'université. Mais ces écrits proviennent, le plus souvent, de résultats issus de systèmes éducatifs étrangers. Trouverons-nous des similitudes avec ces constats ?

Pour répondre à tout ce questionnement, nous optons pour un cadre hybride. Il s'avère être composite pour permettre une reconstitution biographique de leur parcours et pour appréhender les éléments nécessaires à une compréhension de l'ici et maintenant pour les transitions opérées. Ce cadre hybride permettra également d'étudier la nature de leurs activités réelles déployées face aux élèves. Le paragraphe suivant revient plus en détail sur notre étude.

6 Questions de recherche et délimitation de l'objet de l'étude

Pour mieux comprendre ces nouveaux enseignants, professeurs stagiaires issus de l'entreprise (PSIE), le travail de recherche propose de mobiliser conjointement les focales suivantes :

- La trajectoire professionnelle et personnelle amenant à choisir de devenir enseignant : élément(s) déclencheur(s) conduisant au changement professionnel ; sentiment ou non d'incomplétude par rapport à son ancien métier, processus de socialisation...
- l'impact du vécu professionnel antérieur sur ce nouveau métier : hystérésis⁷⁰ ou rejet des anciennes pratiques face au nouveau contexte professionnel ;
- les étapes de l'acculturation au métier d'enseignant et son ressenti ;
- les composantes de l'activité au sein du nouveau métier : les indices perceptibles, les préoccupations professionnelles, les gestes issus de l'ancien métier transposés, plus ou moins explicitement, dans le nouveau, les connaissances mobilisées ;
- le ressenti face à un visionnage d'autoconfrontation : sollicitation de l'expérience vécue et des savoirs en acte, documentation de la conscience préreflexive de l'acteur...
- l'impact de ce choix professionnel sur une vie privée (Lantheaume et Hérou, 2008).

Ces différentes focales vont reposer principalement sur trois options théoriques. Elles donneront ainsi lieu à trois types distincts de recueil et de traitement des données empiriques.

⁷⁰ Dans notre travail, nous entendons par hystérésis, l'impact de différents éléments du passé de l'individu sur son présent, impact qui perdure, indépendamment des éventuels événements, contextes actuels.

6.1 Volet 1 : analyse rétrospective de la genèse au nouveau projet professionnel des PSIE

Dans un premier temps, ce travail de recherche vise à comprendre les préoccupations et les attentes des PSIE pour leur nouveau métier. Pour ce faire, la collecte de leur histoire de vie nous permet de recueillir des informations offrant ainsi l'opportunité de :

- préciser les trajectoires biographiques et professionnelles amenant à ce changement professionnel ;
- appréhender les stratégies mises en œuvre pour changer de métier et permettant d'intégrer l'enseignement ;
- déterminer les facteurs contextuels primordiaux qui ont conduit à cette bifurcation.

Les récits de vie, collectés à partir d'entretiens semi-directifs, peuvent mettre en évidence la présence de résurgences dans ces vécus, entendues comme des indices de similarités. Par le biais de leur analyse se dessinent des éléments saillants méritant une attention particulière pour mieux appréhender ces bifurcations professionnelles. Enfin, cette analyse met en exergue la venue à l'enseignement des jeunes issus directement de l'université avec celle des PSIE, avec l'apparition de similitudes et/ou de divergences.

Ce premier volet s'attachera à répondre aux questions suivantes :

- Quelles sont les motivations des PSIE pour choisir l'enseignement alors qu'ils sont, le plus souvent, experts dans leur ancien métier ?
- Existe-t-il des similarités permettant de dégager un ou des profil(s) type(s) de ces PSIE ?
- En commençant ce nouveau métier, quelles sont leurs attentes, en termes de changement de carrière, d'évolution professionnelle, de vie personnelle ?

6.2 Volet 2 : étude de l'entrée dans le métier des PSIE à partir de l'analyse de leur activité en classe

Notre étude accorde « *le primat au point de vue de l'acteur, ou "primat de la description intrinsèque"* » (Ria, 2001, p. 43 ; Theureau, 1992). Ce cadre doit permettre à l'auteur de l'activité d'en rendre compte, *a posteriori*, moyennant des conditions favorables. Cela s'avère possible du fait que la « *conscience préreflexive [d'] un acteur humain peut à chaque instant,*

moyennant la réunion de conditions favorables, montrer, mimer, simuler, raconter et commenter son activité » (Theureau, 2010, p. 291).

À partir de traces d'activités recueillies dans leurs classes, les PSIE ont été amenés à décrire leur monde propre en fonction des éléments qui leur paraissent pertinents ou significatifs de leur point de vue (Durand, Ria et Veyrunes, 2010). Ainsi, ils peuvent les analyser en présence du chercheur « *comme un enchaînement d'actions élémentaires significatives pour [eux]* » (Veyrunes, Marais, Roublot et Leblanc, 2009, p. 236).

Enfin, cette expérience nouvelle vécue par les lauréats aux concours d'enseignants « *se caractérise par le fait qu'elle n'est accessible qu'à partir d'un point de vue irréductible : celui de l'acteur* » (Ria, 2001, p. 43). Des similitudes, de la typicalité dans les expériences et dans les activités des PSIE peuvent être identifiées en recourant à une comparaison systématique des cours d'actions de chacun des enseignants volontaires pour cette recherche.

Ce second volet s'attachera à répondre aux questions suivantes :

- Quelles sont les préoccupations professionnelles des PSIE lorsqu'ils interviennent en classe à différentes périodes de l'année ?
- Quelles sont les connaissances construites lors des interactions en classe ?
- Ont-ils mobilisé des connaissances provenant de leurs anciens métiers dans leur nouveau référentiel professionnel ?
- Est-ce que les PSIE convoquent, en situations scolaires, des gestes ou des routines professionnels issus de leurs anciens métiers ?
- Est-il possible de repérer, dans leurs façons d'agir en classe, des similitudes ou des différences, comparativement à celles décrites par la littérature pour des enseignants débutants provenant directement de formation initiale ?

6.3 Volet 3 : étude des effets du nouveau métier sur les remaniements identitaires et professionnels des PSIE

Rappelons que l'entrée dans le métier d'enseignant provoque chez les jeunes enseignants fraîchement sortis de l'université « *une véritable métamorphose identitaire* » (Rayou, 2011, p. 333). En effet, d'importants changements doivent s'effectuer pendant un empan temporel

particulièrement bref, le temps de faire « *le tour du bureau* » (*ibid.*, p. 333), les faisant passer du statut d'étudiant à celui d'enseignant.

Les enseignants stagiaires issus de l'entreprise connaissent, quant à eux, pour la seconde fois et parfois plus, cette acculturation à un autre monde professionnel. Selon Perez-Roux (2011, p. 52), ce passage d'un monde professionnel à celui d'enseignant relève d'une « *mise à l'épreuve du soi professionnel préalablement construit et qu'il s'agit de remanier* ». Cette transition, pendant laquelle l'antécédent professionnel de ces acteurs colore leur présent professionnel, aussi bien d'un point de vue diachronique que synchronique, peut occasionner des tensions entre continuité et changement. En effet, le « *passé incorporé* » et le « *présent contextuel* » peuvent être fondamentalement pluriels et hétérogènes, voire en opposition (Lahire, 1998). La confrontation à de nouveaux mondes sociaux peut donc les conduire à intérioriser « *des contenus de socialisation potentiellement contradictoires* » (Voegtli, 2004, p. 145). D'ailleurs, Dubar (2002, p. 136) appréhende cette transition professionnelle comme une « *double transaction constitutive de la construction/destruction des mondes autant intimes (vécus) que sociaux (partagés)* ».

C'est au travers des dilemmes, des tensions qui transparaissent au sein de leur activité, mais également à la lecture de leurs journaux de bord que nous pouvons repérer les traces, les indices de tels remaniements identitaires et professionnels.

Ce troisième volet visera à trouver les réponses aux questions suivantes :

- Quelles tensions identitaires apparaissent entre l'ancien et le nouveau métier ?
- Ces tensions identitaires sont-elles toutes similaires ?
- Les spécificités de l'entrée dans le métier d'enseignant favorisent-elles ces remaniements identitaires ?

6.4 Mise en œuvre d'une démarche collaborative PSIE-chercheur

Notre recherche se base sur la collaboration mise en place entre les professeurs stagiaires issus de l'entreprise (PSIE) et nous-mêmes. Elle doit permettre de répondre principalement à une visée descriptive et compréhensive de leur trajectoire et de leur entrée dans le métier d'enseignant.

Pour y parvenir, un contrat moral ou « *contrat de parole* » (Desgagné, 2005, p. 38) basé sur la confiance s'avère nécessaire, élément indispensable pour obtenir les informations utiles à notre étude (Bertaux, 2005). Cependant, les stagiaires, lors du contrat de collaboration, ont perçu dans cette proposition l'opportunité d'un accompagnement supplémentaire, source potentielle de progrès. La collaboration mise en place a donc permis la production simultanée de connaissances scientifiques, objectif premier, et d'aide aux participants, fonction annexe qu'ils se sont appropriés.

Ces trois volets ont requis la constitution d'un observatoire mobilisant plusieurs présupposés théoriques et des méthodologies *ad hoc*. Ces différents points donnent lieu à une présentation détaillée dans les deux chapitres suivants.

Chapitre 2

Cadre théorique

1. Récits de vie
2. Des identités à la socialisation professionnelle
3. Cours d'action

Ce chapitre présente le cadre théorique sur lequel notre travail de recherche s'appuie. À travers ce cadre, l'objectif consiste à subodorer les étapes de l'insertion professionnelle des enseignants. De Stercke et Renson (2010, p. 13) considèrent que cette insertion professionnelle en enseignement « *se définit généralement à partir de trois axes de tension : socialisation, professionnalisation, et transformation identitaire (Vallerand, Martineau & Bergevin, 2006)* ». Pour notre recherche sur la question de transitions professionnelles, une triple focale est mise en œuvre avec pour centre de gravité l'analyse de l'activité.

- La section 1 mobilisant la notion de cadre conceptuel des récits de vie s'attache à identifier les éléments biographiques déterminants à connaître pour mieux comprendre l'insertion professionnelle. Elle montre comment les récits de vie favorisent la construction identitaire de l'individu (Ricoeur, 1990 ; Niewiadomski et Guy de Villers, 2002 ; Orofiamma, 2002) ;
- la section 2 présente le concept d'identité, et notamment d'identité professionnelle. Elle précise comment la socialisation professionnelle contribue à façonner l'identité. S'en suit une présentation de l'impact de la relation entre identité et socialisation ;
- la section 3 s'attache à répondre au volet 2, l'étude de l'entrée dans le métier des PSIE à partir de l'analyse de leur activité en classe. Pour cela, elle décrit la théorie du cours d'action avec ses principaux présupposés et son objet théorique.

1 Récits de vie

« *Tout être humain est dépositaire d'un important secret* » constate Hughes (1996, p. 298). La difficulté pour le chercheur consiste à accéder à ce ou ces secrets. En permettant au sujet de l'étude de narrer son histoire, le chercheur souhaite parvenir à atteindre cette part de l'individu plus ou moins consciente, et ainsi d'assouvir son besoin d'information. Cette approche de l'individu nécessite la mise en place d'un certain formalisme afin d'offrir au sujet la possibilité de construire ou reconstruire son identité.

1.1 Ce que recouvre la notion de récits de vie

L'approche des récits de vie aurait son origine dans le champ de la recherche en sociologie, et plus exactement, dans le cadre de l'École de Chicago (Orofiamma, 2002). En réalisant une étude sur un migrant, paysan de métier et originaire de Pologne, Wladek (1919), regroupe son récit de vie sur près de deux mille pages. Ainsi commence ce qui s'appellera, par la suite, l'approche biographique en sociologie (Orofiamma, 2008).

Cette approche se serait construite en rupture avec les « *méthodes héritées du positivisme scientifique dans lesquelles prévalaient des critères de quantification et d'objectivité incapables de rendre compte de la complexité et de la subjectivité des phénomènes sociaux et humains* » (*ibid.*, 2002, p. 165). Par une démarche biographique donnant accès de l'intérieur aux univers sociaux et professionnels, le récit de vie offre la possibilité d'une description vivante et sensible de l'individu.

Par la suite, deux approches ont vu le jour. La première approche, de nature sociologique, fait référence aux travaux de Bertaux (1997, 2005) ou encore ceux de Demazières et Dubar (2004). Cette position est marquée par « *l'objectivation du récit qui passe par une démarche méthodologique rigoureuse dans l'analyse des données et [qui] s'inspire de la Grounded Theory* » (Joyeau, Robert-Demontrond et Schmidt, 2010, p. 17-18). La seconde approche, appelée thérapeutique ou clinique, est issue de la psychanalyse. Dans cette approche, le récit « *participe à l'analyse intrapsychique des sujets, le contenu est interprété par des significations conscientes et inconscientes* » (*ibid.*, p. 18). De Gaudejac (2002b) et De Villiers (2002) peuvent être considérés comme les fers de lance dans ce domaine.

Cette première approche sera majoritairement celle retenue dans la suite de nos travaux. Cependant, ceux conduits dans la seconde étape permettent un éclairage également de nos recherches. À ce titre, ils nous serviront de ces sources complémentaires.

La multiplicité des termes utilisés pour parler de récit de vie montre l'intérêt des chercheurs pour ce domaine. Joyeau et *al.* (2010, p. 16) repèrent la présence de différents termes : « *récit de vie, entretien biographique, histoire de vie, récit de pratique, autobiographie, monographie, etc., pouvant générer une confusion* ».

Legrand (2002) établit une hiérarchie entre le récit et l'histoire de vie. En fonction des éléments fournis dans son texte, nous proposons la schématisation suivante.

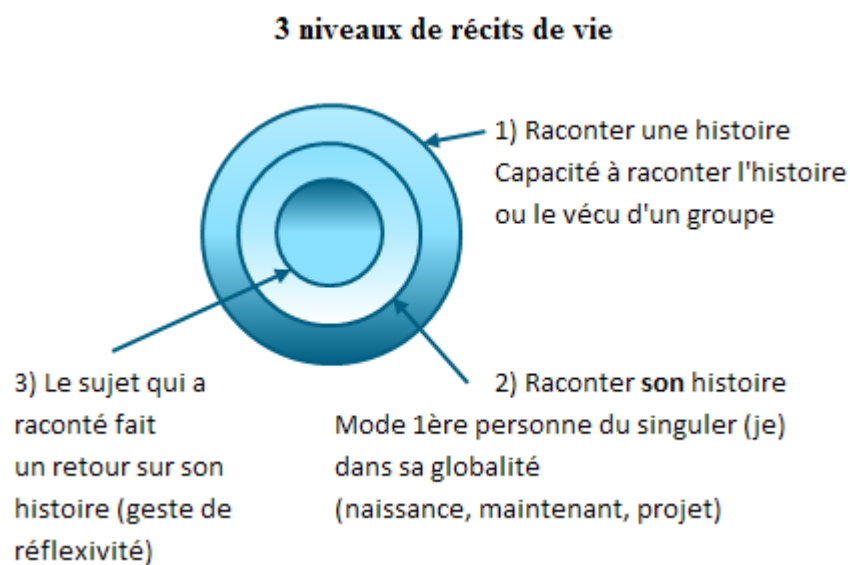


Figure 7 - Représentation des trois niveaux de récits de vie, d'après Legrand (2002), p. 107-108.

Si chacun des termes présentés peut recouvrir une idée de récit de vie, certaines nuances peuvent en limiter leur usage. Dans nos propres écrits, nous reprendrons de préférence le terme de récit de vie, notion qu'il convient de définir.

Précurseur dans les récits de vie en France, Bertaux (2005) nous indique qu'« *il y a du*⁷¹ *récit de vie dès lors qu'un sujet raconte à une autre personne, chercheur ou pas, un épisode quelconque de son expérience vécue* » (p. 36). De nombreux chercheurs ont appuyé leurs travaux sur les écrits de Bertaux : Bidart (2006), Balleux (2007), Desgagné (2005), Joyeau et *al.* (2010), Niewiadomski et De Villiers (2002), Orofiamma (2008), Sanséau (2005)...

⁷¹ En italique dans le texte d'origine.

Pour poursuivre sur cette brève définition, des compléments peuvent offrir un autre éclairage. Tout d'abord, l'idée de succession d'évènements narrés par le sujet : « *le récit décrit une suite de faits temporels* » (Orofiamma, 2002, p. 169). Mais cette suite se présente sous la forme d'un construit de faits significatifs pour le narrateur, selon une chronologie propre. Bourdieu (1986, p. 69) constate que « *parler d'histoire de vie, c'est présupposer au moins, et ce n'est pas rien, que la vie est une histoire* ». Pour prolonger cette idée, Houzé-Robert (2005, p. 110) indique que « *se souvenir est une conduite sociale* ». Selon cette sociologue, l'action de se rappeler le passé pourrait servir à pallier l'absence, mais nécessiterait un effort de la part du narrateur. D'ailleurs, se souvenir ne serait pas « *revivre le passé, mais le reconstruire grâce aux cadres que nous offre la société* » (*ibid.*, p. 110). Reconstruire son passé semble donc signifier que l'histoire serait revisitée par rapport à sa réalité.

Certaines conditions peuvent favoriser l'émergence d'un récit de vie intéressant pour la science. Il convient toutefois aux scientifiques d'être suffisamment vigilants pour être conscients des biais et des limites de tels recueils biographiques.

1.2 La démarche des récits de vie

Pour faire du recueil de témoignages sur une vie, le chercheur doit mettre en œuvre une vision particulière de ce qu'il peut et doit attendre du sujet. La connaissance des biais éventuels lui permet d'aborder cette collecte de données plus sereinement.

1.2.1 Mise en œuvre

Joyeau et *al.* (2010, p. 36) indiquent que du point de vue épistémologique, « *le positionnement pris dans le cas des récits de vie est celui d'une démarche inductive* ». Dans ce type de démarche, l'observation sert de base aux travaux et conduit à une hypothèse ou à un modèle scientifique. Ces mêmes auteurs poursuivent en indiquant qu'il ne s'agit pas « *de confirmer ou d'infirmier des préjugés, mais bien de comprendre ce qui se passe, de demeurer toujours à "l'écoute des faits"* » (*ibid.*, p. 36).

Niewiadomski (2002) et Pineau (2012) se fondent sur les écrits de Ricœur pour rappeler les « *trois opérations distinctes corrélatives des processus de narration : la préfiguration (mimesis 1), la configuration (mimesis 2) et la refiguration (mimesis 3)* » (Niewiadomski,

2002, p. 75). Pineau (2012, p. 41) explicite ces trois phases à savoir « *préfiguration du récit dans une expérience temporelle vécue ; configuration narrative qu'il provoque ; et entrer dans l'histoire humaine* » pour la refiguration. Dans cette problématique, Ricœur a comme préoccupation de permettre une conquête de l'identité à travers la construction d'une identité narrative. Cet argument serait à l'origine de l'essor des histoires de vie, celles-ci participant à un « *souci d'accouchement de soi-même dans lequel autrui joue toujours un grand rôle* » (Niewiadomski, 2002, p. 76).

Enfin, Tardif et Lessard (1999, p. 41) nous rappellent un élément primordial pour le récit de vie et sa compréhension : « *parler de soi, dire son expérience suppose un discours commun, un langage public, une culture partagée, un mode vécu, un Lebenswelt⁷² husserlien* ». Le fait de ne pas partager une même culture serait donc, selon ces Canadiens, rédhibitoire. Mais d'autres éléments peuvent venir perturber le bon déroulement de la démarche.

1.2.2 Biais et limites

Pour faire suite aux propos de Tardif et Lessard, Delory-Momberger (2002, p. 263) fait le constat que « *chaque individu a sa propre façon d'intérioriser et de vivre ses appartenances culturelles* ». Elle complète cette idée en considérant que le processus du récit de vie amène à une forme d'acculturation, qu'elle qualifie d'« *interculturalisation* », à savoir une co-présence, faite de confrontation, d'incorporation et de réinterprétation issues de cultures multiples. Selon Bourdieu (1986, p. 70), l'individu ne saurait prétendre rendre compte du sens de sa vie sans que le chercheur pose un regard sur les conditions sociales qu'il a connues et qui, par voie de conséquence, détermine les propos tenus : « *on ne peut en tout cas esquiver la question des mécanismes sociaux qui favorisent ou autorisent l'expérience ordinaire de la vie comme unité et comme totalité* ».

Autre biais évoqué par les chercheurs, la sélection et l'interprétation des événements mentionnés. Bertaux (2005, p. 73) pense que ce biais est « *indéniable et inévitable* ». Ces sélection et interprétation seraient des corollaires sans lesquels il n'y aurait pas de récit possible. Il s'agirait donc d'une « *création artificielle de sens* » (Bourdieu, 1986, p. 69). Pour autant, Bertaux (2005, p. 73) met en garde comme une réduction simpliste de ce problème :

⁷² Lebenswelt : monde de la vie.

« *il serait parfaitement arbitraire d'en déduire que tout le récit n'est que reconstruction, voire pure fiction* ».

Il en est de même pour le biais constitué par un témoignage parcellaire qu'un narrateur fait sur son passé. Bidart (2006, p. 30) constate que le narrateur « *rehausse certains faits et en écarte d'autres* ». Poirier, Clapier-Vallandon et Raybaut (1993) soulignent également ce qu'ils appellent le réarrangement de sa propre existence. Ainsi, l'individu reconstruirait de manière partiellement fausse et artificielle une réalité qu'il ajusterait en gommant certaines parties jugées par lui comme gênantes. Ce travers se déroulerait dans une zone du paraconscient où le narrateur se ment à lui-même, en s'abusant de bonne foi, le plus souvent (Poirier et al., 1993). Ce sera donc au narrataire de mettre en œuvre des mesures pour éviter non seulement les dérives de souvenirs, mais également d'avoir conscience que le sujet peut toujours involontairement mettre en scène sa vie (Poirier et al., 1993, p. 44). Autre point de vigilance pour le chercheur : les « *zones blanches* » (Bertaux, 2005, p. 81), c'est-à-dire l'absence d'informations sur une partie d'un parcours biographique. Pour remédier au problème des éléments absents, il convient au chercheur d'« *aller les chercher ailleurs dans l'entrevue, soit [de] formuler des hypothèses sur leur absence* » (Balleux, 2007, p. 408).

Le récit de vie nécessite donc beaucoup de circonspection, car il est porteur de nombreux biais qui peuvent conduire éventuellement à de mauvaises interprétations. Le chercheur doit également être attentif à l'impact qu'il exerce sur le narrateur et *vice versa*.

1.3 L'impact du récit de vie sur les acteurs

L'action de recueillir des récits de vie n'est pas une démarche anodine. Outre la source d'intérêt qu'elle occasionne pour le chercheur, elle peut également créer chez lui des tensions. De même, des tensions existent parfois chez le narrateur. Si le fait de raconter son histoire lui permet d'effectuer une démarche de reconstruction à la fois de ses pratiques, mais également identitaire, cette narration conduit quelquefois à la résurgence d'un passé douloureux.

1.3.1 Sur le narrataire

Dans la recherche des récits de vie, le scientifique ambitionne d'« *accéder à la connaissance de l'autre* » (Bertucci, 2008, p. 108) notamment par l'ordonnancement des faits qu'il rapporte.

Ainsi, cette accession serait pluridirectionnelle à la fois dans les axes professionnel, familial, amical (Balleux, 2007). Mais pour permettre au narrateur de se livrer, le chercheur doit établir une qualité de relation permettant « *à la parole d'émerger* » (Debras et Renard, 2008, p. 52). De son côté, le narrataire doit être apte à recevoir ces informations. Ces éducateurs spécialisés précisent que cet échange ne se limitera pas à des données neutres, mais comportera également des « *émotions, comme troubles, bouleversements, projections, transferts, phantasmes, questionnement...* » (*ibid.*, p. 52). La réception frontale d'émotions peut amener le chercheur à perdre sa posture de neutralité.

Bertaux (2005) note l'impact du chercheur sur son sujet d'étude. Un risque existerait donc, car le témoignage serait « *orienté par l'intention de connaissance du chercheur qui le recueille* » (*ibid.*, p. 49). L'objet de recherche, communiqué lors du premier contact avec le sujet, serait intériorisé par lui, créant ainsi un « *filtre implicite* » (*ibid.*, p. 49) à l'origine d'une sélection dans la narration. L'objectif du sujet sera alors de répondre au mieux aux attentes du chercheur.

Le narrataire, premier bénéficiaire du recueil de récits de vie, influencerait donc son sujet. Mais le narrateur, acteur volontaire du recueil de son histoire, bénéficierait également de cette démarche à plusieurs niveaux.

1.3.2 Sur le narrateur

En se racontant, le narrateur présente au chercheur tout ou partie de sa vie, mais la présente à lui-même également. Dans cette démarche, se « *façonnent les identités, la manière dont [elles] se sont construites et le sens que leur attribue le narrateur* » (Orofiamma, 2008, p. 73).

1.3.2.1 Impacts

Hughes (1996, p. 298) considère l'« *entretien au cours duquel le sujet révèle, non seulement à l'analyste, mais aussi à lui-même, des faits* » comme la plus grande invention de la psychanalyse. À la fois « *en sujet et en objet du récit* » (Bertucci, 2008, p. 108), le narrateur a l'opportunité de raconter son expérience, de « *se réapproprier son capital d'expériences* » (Boutinet, 2013, p. 15). Raconter pour soi-même ne serait pas suffisant pour bénéficier des bienfaits du récit de vie. C'est « *le fait de raconter à un interlocuteur, l'acte de narration, qui a une fonction d'organisation et d'articulation* » (Abels-Eber, 2002, p. 194). Bien

évidemment, raconter à autrui ne change pas le passé, mais cela permet éventuellement de modifier le rapport que le sujet entretient avec son histoire, ouvrant la porte à un changement possible.

Cependant, raconter son histoire n'offre pas que des bienfaits. Legrand (2002, p. 112) souligne que cela peut rimer aussi avec souffrance : « *se retourner sur son passé est toujours susceptible de faire revenir en mémoire des évènements ou situations chargés de douleur* ». L'émotion, les pleurs parsèment parfois les recueils de récits de vie, créant ainsi des malaises et autres tensions.

Desgagné (2005, p. 34) nous indique que « *faire un récit, c'est en ce sens "dire" un évènement de pratique, mais aussi "se dire" en tant que personne qui reconstruit sa propre existence de pratique* ». Pourtant, même si les bienfaits semblent connus et reconnus, dans le paragraphe suivant, nous étudierons l'impact du récit de vie dans la construction ou reconstruction identitaire.

1.3.2.2 *Le récit de vie pour (re)construire son identité*

De Gaulejac (1999) estime que l'identité se construit comme résultante des différentes positions que l'individu occupe dans son histoire. Cette idée de construction (ou de reconstruction selon les auteurs) identitaire en lien avec la narration de sa vie ou d'une partie se retrouve dans les écrits de nombreux auteurs. Bertucci (2008, p. 108) le confirme en écrivant que « *c'est parce qu'il se raconte que le sujet se construit en tant que sujet* ». Parallèlement, Niewiadomski (2002, p. 76), en se référant aux travaux de Ricœur, souligne que la « *conquête de notre identité apparaît dans le mouvement de la construction d'une "identité narrative"* ». Raconter son vécu procéderait d'une dynamique maïeutique dans lequel le narrataire jouerait un grand rôle. Orofiamma (2008, p. 71) précise que cette recherche identitaire aurait comme finalité pour l'individu « *de construire les identités à travers lesquelles il souhaite se faire reconnaître* ». L'individu dans sa quête identitaire ne s'isole pas du monde qui l'entoure, tout d'abord parce qu'il souhaite se faire reconnaître identitairement, comme précédemment évoqué, mais également parce qu'il inclut le ou les groupes sociaux auxquels il appartient dans son récit. Ainsi, il dit aussi « *les liens qui nous rattachent aux autres et qui nous constituent* » (*ibid.*, p. 79). Lorsqu'il raconte son histoire, « *le sujet engage à chaque fois une part de lui-même et de son rapport au monde* » (Orofiamma, 2002, p. 170).

Se raconter, raconter sa vie en totalité ou en partie, impacte son être, son identité. Les auteurs étudiés montrent l'importance que revêt cette narration pour l'individu comme pour le scientifique et, plus généralement, pour la recherche. S'il convient de recueillir précautionneusement les récits de vie tant en termes de contenu que d'incidence sur le narrateur, ces données représentent une source précieuse d'informations. Elles peuvent également être une aide pour la construction ou la reconstruction identitaire de l'individu.

L'identité, « *notion fourre-tout aux contours flous* » (De Gaudejac, 2002a, p. 174), mérite une étude approfondie afin de comprendre ce qu'elle renferme et les relations qu'elle entretient avec la socialisation professionnelle. Ces notions seront également étudiées plus particulièrement dans le cadre du métier d'enseignant, qu'il soit chevronné ou débutant.

2 Des identités à la socialisation professionnelle

Qu'il s'agisse de la notion d'identité ou de celle de socialisation professionnelle, les scientifiques sont unanimes pour convenir de la difficulté pour définir ces termes. Au vu de nos lectures, nous essayerons de déterminer les traits saillants qui peuvent les caractériser. Ensuite, nous montrerons la relation qui unit ces deux notions.

2.1 Identités : définitions et concepts liés

De Gaulejac (2002a, p. 174) se réfère très brièvement à la définition donnée par le Petit Robert, à savoir « *caractère de ce qui est identique* ». Nous ne saurions nous limiter à cela. Quelques définitions proposées notamment par des sociologues aideront à mieux appréhender les concepts souvent liés à la notion d'identité.

2.1.1 L'identité : définitions d'une notion complexe

Les ouvrages de Berger et Luckman (1966) ainsi que de Goffman (1963), Avanza et Laferté (2005) nous expliquent que ces sociologues seraient à l'origine de la notion d'identité. Sous leur impulsion, cette notion prendrait donc une consonance constructiviste et interactionniste.

L'origine du mot « identité » provient du bas latin « *identitas* » qui en latin classique devient « *idem* », le même. Ricœur (1990) s'appuie sur cette base étymologique pour distinguer deux dimensions paradoxales du concept d'identité : l'identité « *idem* », identité de l'individu-objet qui souhaite être reconnu par lui-même, l'identité « *ipse* », identité de l'individu-objet se reconnaissant et étant reconnu dans sa singularité. Niewiadomski (2002, p. 74) souligne que pour la *mêmeté*, il y aurait une permanence temporelle du sujet, alors que l'ipséité présenterait une « *variabilité du moi du sujet [qui] s'organise avec continuité au fil de son existence* ». Se basant sur les travaux de Ricœur également, Orofiamma (2008, p. 72) poursuit en précisant que « *l'homme se construit une identité personnelle, dans ses deux dimensions de "mêmeté" et d'"ipséité"* ». Pour permettre à l'individu de faire « *tenir ensemble les deux bouts de la chaîne : la permanence dans le temps du caractère et celle du maintien de soi* » (Ricœur, 1990, p. 196), la rencontre entre *mêmeté* et d'ipséité se ferait par l'intermédiaire de l'identité narrative (Ricœur, 1990 ; Bossard, 2004 ; Orofiamma, 2008). De Gaulejac (2002a, p. 178) précise l'instabilité de cette identité narrative. D'après lui, elle « *évolue et peut faire l'objet de multiples versions, complémentaires ou même opposées, qui se construisent entre l'histoire factuelle [...] et la fiction* ». Par le biais du récit de vie, précédemment étudié, Bertucci (2008) montre l'importance qu'il revêt en permettant d'entendre cette identité narrative émise par le sujet lui-même. Elle ferait ainsi émerger « *la conscience de soi* » (*ibid.*, p. 110), correspondant à ce que Ricœur (1990, p. 178) appelle « *la médiation existentielle entre soi et le monde* ».

De Gaulejac (2002a) rappelle également que l'identité aurait une existence qu'il juge « *objective* » définie par une série de critères juridiques, sociaux et physiques. Mais, en même temps, elle s'appuie sur des « *intentions, des perceptions, des sentiments* » (*ibid.*, p. 175), autant de notions lui conférant un caractère subjectif. Pour Dubar (2010, p. 15), l'identité d'un individu serait devenue ce qu'il aurait de plus précieux, sa perte étant « *synonyme d'aliénation, de souffrance, d'angoisse et de mort* ». Dans un domaine plus juridique, De Gaulejac (2002a, p. 174) précise que des personnes qui ne disposent pas d'identité sont socialement définies par une « *identité négative : ce sont des "sans-papiers", sans existence légale* ».

L'identité, bien irremplaçable, serait impactée par l'individu lui-même et par son environnement. Sa construction semble donc soumise à différents facteurs, qui vont être présentés ci-après.

2.1.2 L'identité, une construction fragile

Avanza et Laferté (2005, p. 135) précisent que l'« *identité est un construit, pas une donnée* », donc soumise à des aléas lors de son édification. Boutinet (2013, p. 67) indique la plurifactorialité des composantes de l'identité en construction, construction qu'il juge « *fragile et complexe* ». Dans ses composantes⁷³, il distingue :

- un sentiment de permanence, permanence de l'individu dans sa vie d'adulte et dans sa singularité ;
- un sentiment de différenciation alimenté par les expériences successives et les changements opérés aussi bien intrinsèquement qu'avec son environnement ;
- un sentiment de reconnaissance à son propre égard tel qu'il se sent perçu.

Lemeunier-Lespagnol et Wittorski (2011, p. 131) se référant aux travaux de Kaddouri (2006) indiquent que l'identité n'est jamais stabilisée, car soumise de façon quasi permanente à un « *travail de construction, de déconstruction et de reconstruction de soi* ». Sa construction commence dès la naissance et qu'elle évolue tout au long de la vie : « *l'identité n'est jamais donnée, elle est toujours à construire et à (re) construire dans une incertitude plus ou moins grande et plus ou moins durable* » (Dubar, 2010, p. 104). Ce sociologue distingue la construction que subit l'identité à la transmission. Cette construction nécessiterait une élaboration alors que la transmission consisterait simplement à « *imiter les anciens ou à répéter ce qu'ils transmettent pour parvenir à la reconnaissance* » (Dubar, 2002, p. 132). Il rappelle également que l'individu ne se construit jamais seul et que son identité s'avère être le « *produit de ses socialisations successives* » (Dubar, 2010, p. 76).

L'identité évolue donc tout le long de la vie, selon les événements et les circonstances qui la malmènent et la façonnent. De plus, en fonction du contexte dans lequel nous utilisons ce terme, il peut s'agir d'identité personnelle, sociale ou professionnelle.

2.1.3 Pas une, mais des identités

Dubar (2002, p. 131) constate que l'identité personnelle est le plus souvent « *attribuée par les autres sur la base de "critères" (le nom, la couleur de la peau, le langage, le lieu d'habitation...)* » tout en soulignant que ces critères peuvent prendre la forme de « *stigmates* ». À cette identité plus rattachée à la personne en ce qu'elle est ou représente, se

⁷³ Voir tableau en annexe 11.

juxtaposent deux autres identités, l'une sociale et l'autre professionnelle. La première se présente comme une identité « *transmise par l'éducation et légitimée par l'initiation* » (Dubar, 1992, p. 506) ne pouvant être déduite de prédispositions psychologiques. La seconde identité représente la position objective des salariés au sein de leur entreprise (Dubar, 2010). Comme pour l'identité personnelle, cette identité se construit. Cette construction serait comme un « *processus par lequel un groupe professionnel parvient ou non à se faire reconnaître par les partenaires de ses activités de travail* » (Dubar, 2002, p. 132). Ainsi, il y aurait un perpétuel engagement dans lequel le salarié doit prendre part afin de se faire reconnaître et d'être reconnu par ses pairs. Il en résulterait des transactions entre individus qui nécessiteraient « *délibérations, ajustements et compromis* » (Perez-Roux, 2009, p. 271).

D'après Guibert et *al.* (2008), la distinction entre l'identité professionnelle et l'identité personnelle serait arbitraire. Même s'il peut paraître illusoire de séparer réellement l'une de l'autre, l'individu n'étant lui-même qu'un, cette identité professionnelle occupe une place particulière chez l'adulte. Il est important de la trouver, car elle constitue, pour lui, le fondement même de l'investissement et des efforts qu'il met dans son travail. Elle lui procure ainsi une « *quête de sens individuelle* » (Duchesne, 2011, p. 33).

Il peut arriver que cette identité professionnelle disparaisse ou s'éteigne notamment lorsque l'individu part en retraite. Mais Guibert et *al.* (2008) nous rappellent qu'il existe également l'identité « *hors travail* ». Cette forme identitaire s'active lorsqu'il y a conjonction d'une « *rupture dans la trajectoire biographique et une non-reconnaissance institutionnelle de la position de l'individu dans l'espace professionnel* » (*ibid.*, p. 183). Dans ce cadre, comme dans d'autres, les identités peuvent être source de tensions.

2.1.4 Les identités, source de tensions

Comme l'ont démontré les chercheurs, l'identité permet à l'individu d'être connu et reconnu pour lui-même comme dans ses environnements familial, social et professionnel. Mais, cette identité pourrait également être source de tensions. Pollak (1990, p. 10) rappelle que « *l'identité ne devient une préoccupation et un objet d'analyse que là où elle ne va plus de soi* ». Cet allant plus de soi concerne les situations où les acteurs ne parviennent plus à trouver leur place ou ne savent plus comment la tenir. Bien que les travaux de ce sociologue portent sur des récits recueillis auprès de survivants de camps de concentration, donc des cas

extrêmes de perte de repère d'identité, d'autres auteurs évoquent également, dans une moindre mesure, ces tensions ressenties par les individus.

De Gaudejac (2002a, p. 176) constate que « *les changements de position sociale peuvent déboucher sur des conflits identitaires plus ou moins profonds* ». En fonction de différents critères tels que la place de l'individu au sein du groupe, les rapports établis entre les différents groupes, des représentations peuvent être intériorisées occasionnant une tension identitaire contradictoire. Entre sa vie antérieure à laquelle il ressent une certaine obligation de fidélité et son intégration au sein d'un nouveau groupe, l'individu ressent donc des tensions plus ou moins vives, plus ou moins fortes. Face à ces tensions, c'est à « *l'individu lui-même de construire sa cohérence dans un monde éclaté* » (*ibid.*, p. 177). Si différentes identités peuvent être mises en relation, l'individu doit prendre conscience des risques qu'il encourt en essayant de passer de l'une à l'autre, risque de tension et risque de perte identitaire.



Figure 8 – Tensions entre les différentes identités, d'après De Gaulejac (2002a), p. 177.

Dans le cadre de l'entrée dans le métier d'enseignant, Perez-Roux (2011a) a tout particulièrement étudié les tensions vécues par des personnes issues d'une autre profession. De ce travail, elle propose un schéma reprenant les tensions ressenties.

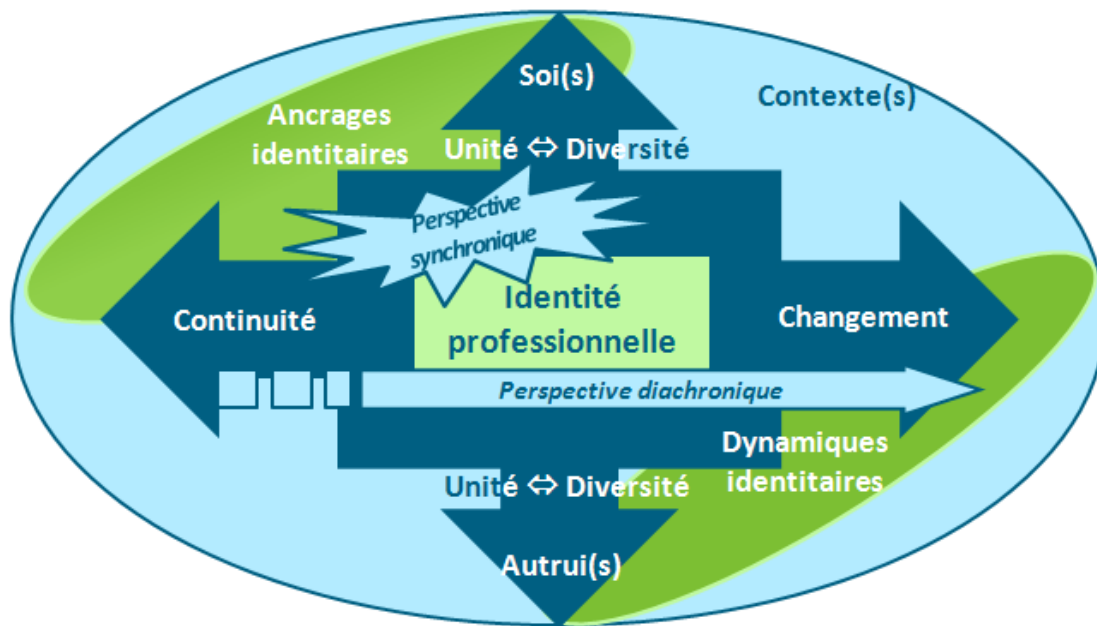


Figure 9 – Identité professionnelle : entre tensions et transactions, Perez-Roux (2011a), p. 41.

L'identité professionnelle située au centre du schéma se trouve tiraillée entre un désir de changement, le plus souvent initié par l'individu, et un souhait de poursuivre dans une situation de confort l'ancien métier. L'autre axe de tension est constitué entre le soi et l'autrui, là aussi en divergence. Enfin, deux perspectives sont présentées, nommées respectivement diachronique et synchronique. La première perspective renvoie à la position de l'individu dans une lignée alors que la seconde fait davantage référence à la position dans la société.

Ces différentes manières d'appréhender l'identité rapprochent ce cadre théorique de la notion de socialisation professionnelle, Dubar (2010) nous rappelant que l'identité se construit par le biais de socialisations successives. Il apparaît donc nécessaire de mieux cerner la socialisation pour comprendre l'identité professionnelle des individus.

2.2 Socialisation professionnelle : caractéristiques et définition

« *Enjeu central pour la compétence des acteurs en milieu de travail* » (Martineau, Portelance et Presseau, 2009, p. 244), la socialisation professionnelle, tout comme l'identité, est une notion pour laquelle quelques dissonances perdurent rendant difficile sa définition. Du travail de chercheurs ressortent des traits saillants qui aident à mieux appréhender cette notion.

2.2.1 Définition de socialisation professionnelle

Comme toute notion fortement connotée, le terme socialisation reste source de dichotomie dans ses théories comme dans sa définition. Sociologues et autres chercheurs ont abondamment étudié cette notion, nous permettant ainsi de mieux l'appréhender.

2.2.1.1 Deux théories de la socialisation

Martineau et al. (2009) établissent les sources des théories de la socialisation. Selon eux, deux logiques coexistent.

Tout d'abord, la thèse déterministe selon laquelle « *la socialisation est intimement liée à la perpétuation des sociétés* » (*ibid.*, p. 245). Se référant aux travaux de Durkheim (1967), Linton (1986) et Rocher (1992) reprennent les grandes idées que cette approche, holiste ou déterministe, développe :

- la façon dont l'individu apprend est globalement passive et inhérente à lui-même ;
- c'est la société qui façonne l'individu et elle prime sur l'homme ;
- l'individu subit des contraintes de la société par toutes les règles et valeurs qui la régissent ;
- l'école et la famille (facteurs de socialisation) conditionnent la conduite de l'homme.

Ainsi, le principal facteur de transmission de la culture s'avérerait être la société.

L'autre approche se réfère davantage aux travaux de Piaget (1965) et s'inspire de la tradition wéberienne, de l'interactionnisme et de la psychologie sociale. Cette approche plutôt individualiste présente les éléments suivants :

- par acquisition personnelle et active, l'individu acquiert des compétences et des connaissances ;
- l'individu façonne la société et il prime sur elle ;
- l'homme dispose de toutes latitudes pour s'approprier ou non les règles et les valeurs régissant la société.

Dans ce cadre, l'homme est acteur du monde dans lequel il évolue et dans lequel les interactions sont à double sens.

Face à cette première approche de la socialisation proposant deux logiques différentes, nous sommes amenés à circonscrire cette notion par le biais d'une définition. Quelques auteurs nous aident dans cette démarche.

2.2.1.2 Les traits saillants de la socialisation professionnelle

Se basant sur de multiples travaux, Martineau et *al.* (2009) reprennent les axes dans lesquels des définitions ont précédemment été formulées. Ainsi, Van Maanen & Schein (1979) considèrent que la socialisation professionnelle offre l'opportunité d'une meilleure maîtrise professionnelle. Selon Louis (1980), elle octroie à l'individu la possibilité de mieux comprendre la culture de l'organisation ou d'avoir un plus fort sentiment d'appartenance à celle-ci. Quant à Périer (2004, p. 83), il s'appuie sur les travaux de Hughes (1996) pour décrire la socialisation professionnelle comme « *une initiation, un processus d'imprégnation à la culture professionnelle, et comme un travail de conversion identitaire, d'arrangements plus ou moins problématiques entre le modèle anticipé qui donne sens au "choix" du métier et le modèle effectivement réalisé* ». La notion évoquée ci-devant par Martineau et *al.* (2009) se retrouve dans cette définition, à savoir la culture professionnelle. Bourdoncle (2000) met en avant également cette même notion lorsqu'il propose une définition de la socialisation. Pour cela, il s'appuie sur les écrits de Merton (1957) pour décrire un « *processus par lequel les gens acquièrent sélectivement les valeurs et attitudes, les intérêts, capacités et savoirs, bref la culture qui a cours dans les groupes dont ils sont ou cherchent à devenir membres* » (Bourdoncle, 2000, p. 125). Mais, la socialisation professionnelle peut aussi être considérée comme « *une initiation, au sens ethnologique, à la culture professionnelle et comme une conversion, au sens religieux, de l'individu à une nouvelle conception de soi et du monde, bref, à une nouvelle identité* » (Dubar, 1991, p. 147).

Pour synthétiser ces différentes approches, Dubar (2010, p. 26) propose un bon résumé de ce que sous-tend le terme de socialisation : un « *processus discontinu de construction individuelle et collective de conduites sociales* ». Cette notion de socialisation recouvre trois aspects complémentaires. Tout d'abord, les règles conduites et mises en place qui structurent les connaissances que doit avoir l'individu sur l'organisation. Ensuite, les valeurs qui sont partagées au sein de l'organisation et qui créent l'aspect affectif. Enfin, les symboles et autres signes distinctifs qui représentent l'expression d'une appartenance et d'effort communs. Dans

ses travaux, Dubar compare également ce phénomène de socialisation professionnelle à une « *construction d'un monde vécu* » (*ibid.*, p. 10). Ainsi, selon le parcours professionnel de chaque individu, il serait amené à construire, déconstruire et reconstruire plusieurs mondes tout le long de sa vie, ayant ainsi « *la possibilité de construire d'autres "mondes" que ceux intériorisés dans l'enfance* » (*ibid.*, p. 98).

Enfin la socialisation professionnelle est également étudiée par Lahire (1998). Dans ses travaux, il la symbolise sous la forme de « *plis* ».

La métaphore du pli ou du plissement du social est pour nous doublement utile. Tout d'abord, le pli désigne une modalité particulière d'existence du monde social, le social (et ses logiques plurielles) en sa forme incorporée, individualisée. [...] l'acteur individuel est le produit de multiples opérations de plissements (ou d'intériorisation) et se caractérise donc par la multiplicité et la complexité des processus sociaux, des dimensions sociales, des logiques sociales, etc., qu'il a intériorisées. Ces dimensions, ces processus ou ces logiques (ces contextes) se plient toujours de façon relativement singulière en chaque acteur individuel, et le sociologue qui s'intéresse aux acteurs singuliers retrouve en chacun d'eux l'espace social froissé [...] Le deuxième intérêt de la métaphore du pli ou du plissement réside dans le fait qu'elle donne à penser que le « dedans » ou l'« intérieur » (le mental, le cognitif, etc.) n'est qu'un « dehors » ou un « extérieur » (formes de vie sociale, institutions, groupes sociaux, processus sociaux, etc.) plié. (*ibid.*, p. 233-234)

Dans cet extrait, la présence de monde est présentée de manière similaire à celle de Dubar (2010). De même, les interactions entre l'individu et l'organisation dans laquelle il travaille sont précisées, provoquant les plissements évoqués. D'autres auteurs étudient également la socialisation professionnelle permettant ainsi de distinguer des résurgences caractéristiques.

2.2.2 Principales caractéristiques

Tout comme l'identité, la socialisation procède selon plusieurs phases, primaire et secondaire. Autre caractéristique de la socialisation professionnelle, sa possible similarité avec la socialisation politique proposée par Percheron (1974). Enfin, les impacts mutuels entre l'individu et l'organisation méritent d'être développés.

2.2.2.1 Distinction socialisation primaire et socialisation secondaire

La coexistence de plusieurs socialisations apparaît dans les écrits des chercheurs. Ainsi, Dubar (2010) présente une première socialisation qualifiée de primaire, issue d'appareils de socialisation tels que la famille et l'école puis une socialisation nommée secondaire. Faisant suite à celle construite durant les premières années de la vie de l'individu, la socialisation secondaire ne peut être considérée comme totalement indépendante de la précédente. La socialisation secondaire « *n'efface jamais totalement l'identité "générale" construite au terme de la socialisation primaire* » (*ibid.*, p. 97). Gasparini (2008) synthétise cette même idée : si la socialisation primaire inscrit son efficacité dans les bases d'une légitimité traditionnelle, voire quasi charismatique, la socialisation secondaire trouve son pouvoir dans une légitimité légale et rationnelle.

Toutefois, la continuité d'une socialisation vers l'autre ne s'effectue pas sans heurts. Ainsi, un premier contexte fait qu'une socialisation primaire peut donner lieu à des loupés tels que des accidents biographiques. Dans ce cadre, la socialisation secondaire offre l'opportunité à l'individu d'aboutir à la construction d'une socialisation plus convenable. Une autre situation peut occasionner des difficultés : les pressions que les individus exercent sur leurs identités afin de mettre en adéquation cette socialisation aux nouveaux contours professionnels. La construction d'un appareil de socialisation secondaire efficace devient alors « *un enjeu essentiel de réussite du processus de changement social* » (Dubar, 2010, p. 96).

Lorsque surviennent des crises de légitimités entre les socialisations de l'individu, « *les relations entre "mondes généraux" et "mondes spécialisés" deviennent instables* » (*ibid.*, p. 99). Dans ce cas, deux solutions s'offrent, à l'individu. Soit la crise perdure durablement, soit une modification de son monde social vers le monde spécialisé a lieu le conduisant à construire sa socialisation professionnelle. Dans ce contexte de tension, il est impératif de disposer initialement d'une identité sociale structurée, grâce à la socialisation primaire, afin de pouvoir construire cette socialisation secondaire, fondement de l'identité spécialisée. Si ces préalables sont inexistantes, cela peut aboutir à « *une destruction durable [de l']individu et [son] exclusion de l'espace social* » (*ibid.*, p. 99).

Toutes les situations ne débouchent pas sur des crises de légitimités entre différents mondes. Toutefois, d'autres éléments peuvent également constituer ce qu'il est convenu d'appeler la problématique de la socialisation.

2.2.2.2 Problématique de la socialisation professionnelle

Pour cette problématique, Dubar (2010) se réfère aux travaux de Percheron (1974) sur la socialisation politique des enfants. De ses travaux, elle tire une suite d'éléments que Dubar transpose plus généralement pour la socialisation. Ainsi, cinq points en ressortent :

1. l'interaction entre socialisé et socialisateurs, source de négociation permanente, est en perpétuelle construction ou reconstruction ;
2. les normes et les valeurs transmises lors de la socialisation primaire s'imprègnent de manière différente selon les individus ; ces derniers se composent donc lentement mais sûrement une « certaine représentation du monde » (*ibid.*, p. 31) en empruntant des images et des représentations puis en se les réappropriant ;
3. l'individu s'octroie une socialisation plus ou moins intentionnellement, appelée « socialisation latente » (*ibid.*, p. 31) par le biais des influences multiples et diverses, institutionnalisées ou non ;
4. « la socialisation est principalement une construction lente et graduelle, d'un code symbolique » (*ibid.*, p. 32) dans laquelle toute une série de situations et d'informations vient se combiner pour l'édifier ;
5. « la socialisation est enfin un processus d'identification, de construction d'identité, c'est-à-dire d'appartenance et de relation » (*ibid.*, p. 32). Construire sa socialisation consiste donc à accepter le fait d'appartenir à une ou plusieurs communautés qui orienteront consciemment ou non la conduite adoptée.

La problématique de la socialisation professionnelle, ainsi présentée, renoue avec certaines notions abordées dans le cadre de la définition. Il s'agit notamment de l'aspect interactif et parfois inconscient dans lequel se construit cette socialisation, mais également le besoin d'ancrage dans un groupe d'appartenance. Bidart (2006, p. 33) note aussi l'impact du changement et de l'interaction sur la socialisation, socialisation qu'elle considère comme « un processus adaptatif plus qu'un conditionnement ».

Guibert et al. (2008, p. 116) soulignent également l'importance « du groupe de pairs dans la construction des identités sociales et professionnelles ». Ils précisent son impact pour l'acquisition d'un métier, donc le passage de la théorie à la pratique, d'avoir autour du nouvel arrivé un collectif de travail, appui pour sa socialisation professionnelle. Ainsi, des repères professionnels peuvent être élaborés.

2.3 Formes identitaires : construction de repères professionnels

Demazière et Dubar (2004, p. 304) nous indiquent que « dans l'expression "formes identitaires", la notion de forme est au moins aussi importante, sinon plus, que celle d'identité ». Il s'agit donc d'étudier ce que recouvrent cette expression et plus particulièrement les formes identitaires professionnelles.

2.3.1 Présentation

Dubar (2013, p. 2) établit une typologie en distinguant quatre grandes formes identitaires qu'il considère comme « définies de manière purement nominaliste, c'est-à-dire non-essentialiste ou substantialiste ». Le tableau ci-dessous synthétise ses propos.

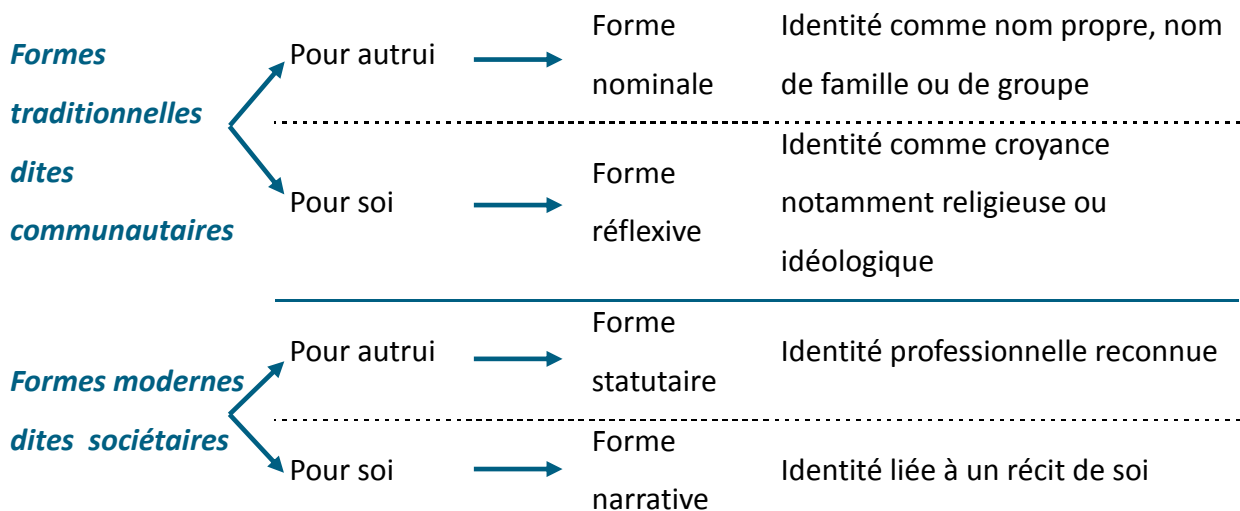


Figure 10 – Les grandes formes identitaires, d'après Dubar (2013), p. 2.

Des différentes formes présentées, Dubar considère qu'il y a une double évolution. La première conduit les formes modernes à prendre l'ascendant sur les formes traditionnelles et la seconde où, dans les formes sociétales, ce sont les formes narratives qui prédominent, « la suprématie [...] de la forme narrative centrée sur la mise en récit d'une existence singulière » (*ibid.*, p. 3). En étant dans cette dynamique de la narration, l'individu peut réaliser la construction de son identité en présence d'autrui : « l'identité narrative se construit dans un rapport d'altérité » (Orofiamma, 2008, p. 72).

En passant de formes identitaires personnelles à des formes plus professionnelles, les caractéristiques des premières perdurent-elles pour les secondes ? Comment évoluent ces formes face aux changements, aux mutations professionnelles ?

2.3.2 Les formes identitaires professionnelles

Dubar (1992, p. 524) rappelle que les formes identitaires « *constituent des produits instables, mais structurants des processus élémentaires de construction de repères cohérents d'identification dans le champ professionnel* ». Il reprend les grandes caractéristiques des formes identitaires en leur adjoignant le domaine du métier. Il souligne également l'incidence que ces formes identitaires, qu'il qualifie « *d'indigènes* » (*ibid.*, p. 523), ont non seulement sur l'identité professionnelle de l'individu, mais aussi sur l'identification d'autrui dans l'environnement professionnel. Des mutations économiques et sociales émergeraient ainsi de nouvelles fonctions, de nouvelles carrières voire de nouvelles formes d'emploi.

Du recueil de récits de salariés, Dubar, Tripier et Boussard (2011) établissent une catégorisation des formes identitaires récurrentes. De leur étude, quatre formes apparaissent liées aux discours et argumentaires relevés sur l'activité de travail⁷⁴ :

- identité « hors travail » : l'individu recherche uniquement le gain financier, aucune ressource identitaire n'est acquise ; il les acquiert dans les sphères personnelle ou sociale ;
- identité « catégorielle » : spécialisé dans son travail, l'individu souhaite progresser, mais les nouveaux modes de gestion de l'entreprise vont bloquer cette progression ;
- identité « d'entreprise » : fortement impliqué, l'individu s'engage dans son travail et se mobilise pour son entreprise où il espère bénéficier de promotions internes ; l'entreprise lui fournit ainsi des éléments d'identification ;
- identité de « réseau » : dans le cadre d'un projet professionnel, l'individu adhère à la composante si elle s'inclut dans son objectif. Cela peut le conduire au processus d'identification.

Dubar (2010, p. 12) souligne « *la centralité du **travail**⁷⁵ dans la vie personnelle et la place éminente des identifications professionnelles dans la vie sociale* ». Être reconnu professionnellement, avoir des relations sociales au travail, même si elles peuvent être source de conflits, permettent à l'individu de construire son identité professionnelle, mais également personnelle. Par contre, dans un contexte économique difficile, les individus subissent d'autant plus durement la perte de leur emploi, perte synonyme de « *souffrance intime, [d'] une atteinte à l'estime de soi autant qu'une perte de relation aux autres* » (*ibid.*, p. 13).

⁷⁴ Voir annexe 12.

⁷⁵ En gras dans le texte d'origine.

Ainsi, il est impossible de limiter la fonction du travail à « *un simple échange économique (temps contre salaire) ni à une simple dimension “statutaire”* » (*ibid.*, p. 13). Mais des circonstances souhaitées ou subies peuvent imposer à l’individu un changement professionnel, mettant à mal identité et socialisation.

2.4 Identité et transition professionnelle

Après une introspection de la transition, nous appréhendons la transition au travers des enjeux et aspects qu’elle recouvre. Parfois fragilisée, l’identité professionnelle s’adapte à ce nouveau contexte de travail, même si plusieurs phases semblent nécessaires.

2.4.1 Transition ou latence identitaire

D’après les travaux de Bridges (1995), Balleux (2006, p. 610) propose une définition de la transition. Il l’estime comme un « *processus intérieur, individuel, subjectif, qui s’inscrit aussi dans le temps* ». Perez-Roux (2011a) apporte des nuances sur la transition en soulignant la place de l’individu dans cette démarche. Lorsque le poste occupé par l’individu n’est plus en phase avec ses attentes, il opte pour des changements qui l’obligent à (re)donner un sens à son activité. Pour Deschenaux et Roussel (2011, p. 18), il s’agit davantage d’un « *ensemble de situations susceptibles de générer de nouvelles conceptions ou la réactivation de constructions mentales antérieures à la transition* ». Cette définition apporte un angle différent, car elle prévoit la possibilité pour l’individu de mobiliser des compétences acquises antérieurement dans la nouvelle situation professionnelle, point important pour la suite de nos travaux.

Négroni (2011) utilise un terme différent pour évoquer une situation presque similaire. Elle emploie l’expression « *latence identitaire* » pour présenter une étape qui consisteraient à se « *départir de ce qui construit l’identité professionnelle de l’individu, son soi au travail [...] pour pouvoir se donner l’opportunité d’anticiper un nouveau futur* » (*ibid.*, p. 153).

Quant à Zaouani-Denoux (2005), elle nuance la transition selon la discipline dans laquelle elle est employée :

- en sociologie, elle consisterait en une modification de la « *définition de soi (identité sociale/personnelle) et la façon d’être ensemble (sociabilité amicale)* » (*ibid.*, p. 124) ;

- en psychosociologie, la transition professionnelle qu'elle considère comme une « véritable épreuve » (*ibid.*, p.127) serait davantage perçue comme un « processus de déconstruction/reconstruction accompagnant un remaniement profond du rapport entre un individu et son environnement » (*ibid.*, p. 127).

Enfin, Balleux (2006) précise la distinction à faire entre l'insertion et la transition professionnelles. La première ne concernerait que les personnes issues de la formation initiale donc principalement les individus jeunes lors de leur entrée sur le marché du travail. La seconde s'axerait davantage vers les mobilités sociale et professionnelle, donc vers des personnes adultes.

Ces différentes définitions permettent une meilleure compréhension de ce qu'est la transition professionnelle. Elles donnent la possibilité de mieux cerner les enjeux et les étapes de cette démarche.

2.4.2 Enjeux et étapes de la transition professionnelle

Balleux (2011, p. 64) nous rappelle qu'identités personnelle et professionnelle « apparaissent comme profondément atteintes et ébranlées par les changements de la transition ». L'individu sera amené à effectuer une « reconstruction tâtonnante » (*ibid.*, p. 64) émaillée de difficultés, d'échecs, mais aussi de moments de confiance et de petites réussites lui permettant de surmonter la difficulté liée à ce nouvel environnement professionnel. Mais, l'individu qui opère cette transition n'a pas d'autres possibilités : il lui faut « perdre sa personnalité, ses racines [pour] gagner une nouvelle identité » (*ibid.*, p. 64). Cette situation, baptisée « no man's land *du sens* » par Négroni (2011), s'effectue en plusieurs phases.

Dans son article, Balleux (2006) convoque différents auteurs pour analyser cette transition comme le processus migratoire que vivent les immigrants. Pour cela, il décompose la transition en plusieurs étapes, avant, pendant, après, chacune comportant ses caractéristiques propres. Toutefois, de tous ces auteurs, Roberge (2002) présente un intérêt particulier. En effet, elle décompose la transition en trois étapes primordiales : « l'achèvement, l'essentielle errance et le commencement » (Balleux, 2006, p. 611). Au lieu de commencer par un élément négatif comme le deuil (Bridges, 1995), elle montre que cette première étape s'avère être la fin d'une situation professionnelle antérieure, étape dans laquelle l'individu s'est désengagé et

désinvesti de ses anciennes fonctions. Dans l'étape liée à l'errance, l'individu prospecte afin de trouver sa nouvelle voie. Enfin dans la dernière, de nouveaux possibles s'offrent à lui et dans lesquels il va construire une nouvelle identité professionnelle et adapter sa socialisation.

L'enjeu qui se greffe sur la transition professionnelle permet de comprendre les étapes que vivent les individus dans cette situation. Forts de ces concepts, l'objectif va être de comprendre comment les enseignants et notamment les débutants appréhendent leur identité et vivent leur socialisation professionnelle.

Mais, pour parachever notre panorama théorique, il convient de s'orienter vers le cours d'action. Au cœur du nouveau métier de ces enseignants débutants issus de l'entreprise se trouve l'activité. Cette activité enseignante naissante doit être analysée. Le cours d'action constituera donc le cadre théorique dans cette démarche.

3 Cours d'action

Au centre de tout métier, l'activité occupe la place prépondérante. Il convient d'étudier les objets théoriques liés à l'analyse de l'activité et plus particulièrement le cours d'action.

3.1 Les objets théoriques de l'analyse d'activité

Trois objets théoriques permettent une analyse de l'activité réalisée. Ils s'appuient notamment sur les travaux de Theureau et de ses disciples. Une présentation succincte de ces objets suit.

3.1.1 Généralités sur les objets cours d'activité, de vie et d'expérience

Sur son site, Theureau (2014) rappelle l'évolution de ces objets théoriques, d'abord le cours d'action, puis ce cours enrichi par le cours de vie et le cours d'expérience. Les principales étapes de cette création peuvent être résumées ainsi :

- de 1973 à 1976 : étape de critique et d'essais méthodologiques ;
- de 1977 à 1986 : étape théorique éclectique et de construction d'une méthodologie de conception ergonomique ;

- de 1987 à 1994 : première étape sémiologique ;
- de 1995 à nos jours : seconde étape sémiologique.

Pour parvenir aux résultats que nous développerons par la suite, Theureau est aidé dans ses travaux par Bernard Tort de 1974 à 1976, puis par Leonardo Pinsky de 1979 à 1990. Par la suite, assisté de doctorants, il poursuit l'étude de ces objets à travers différents groupes de travail, réalisant des projets de recherche et de développement. Pour expliciter plus finement son travail le conduisant au cours d'action, Theureau (2006) propose un schéma détaillé, reproduit ci-après. Dans ce document, il montre l'engagement dans la situation de recherche contrainte entre trois éléments, qu'il nomme « *paris* » (forme ovale sur le schéma) :

- un pari ontologique, représentant les hypothèses de l'activité humaine ;
- un pari éthique et politique se basant sur les valeurs de toutes sortes (forme carrée la plus en bas) ;
- un pari épistémologique général, attribuable à l'ensemble de la communauté des principes épistémologiques.

Le chercheur doit donc, en fonction de ses travaux, trouver une « *articulation personnelle satisfaisante entre ces trois paris* » (*ibid.*, p. 15). Theureau poursuit en détaillant le pari ontologique par trois idées (représentées par les trois rectangles situés au-dessus des paris) :

- le processus de connaissance, interaction asymétrique entre les chercheurs, mais producteur d'une nouvelle dynamique ;
- le processus de connaissance scientifique, en interaction avec la technique ;
- le caractère anthropologique constitutif de la technique.

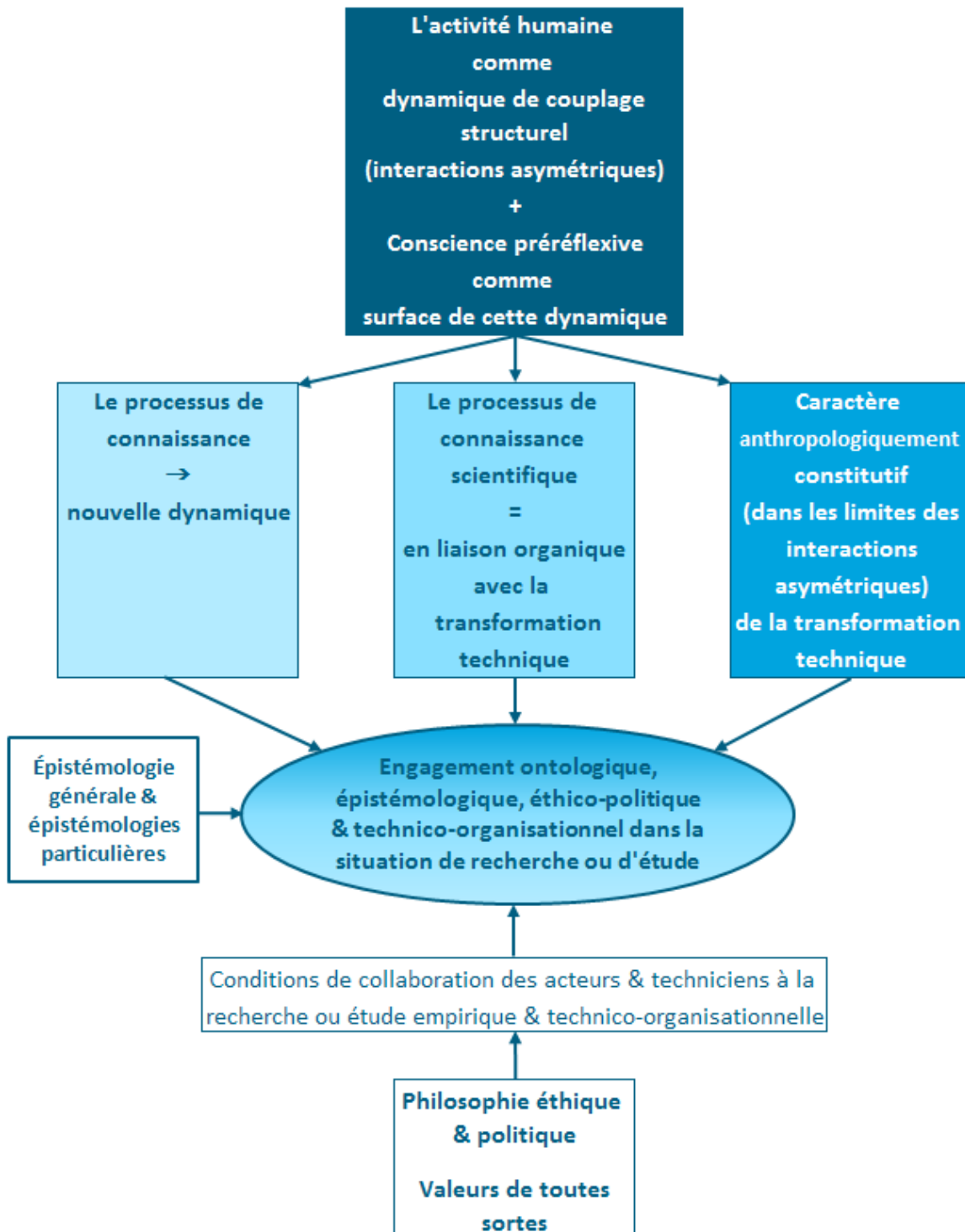


Figure 11 - Engagement du chercheur (ou analyste) dans la situation de recherche (ou d'étude), Theureau (2006), p. 17.

Dans ses travaux, Theureau (2006, p. 40) opte une activité humaine disposant de certaines caractéristiques. Ainsi, il la considère comme à la fois « *cognitive, autonome, incarnée, située, à la fois individuelle et collective (individuelle-sociale), techniquement constituée, cultivée et vécue* ». De plus, une hypothèse supplémentaire porte sur le caractère vécu de l'activité. Selon

Theureau (2010), il serait impossible de connaître l'activité d'un acteur simplement en l'observant. Pour cela, il s'appuie sur l'hypothèse de la conscience préreflexive. Il résume cette hypothèse en trois points :

- (1) un acteur humain peut à chaque instant, moyennant la réunion de conditions favorables, montrer, mimer, simuler, raconter et commenter son activité – ses éléments comme son organisation temporelle complexe – à un observateur-interlocuteur ;
- (2) cette possibilité de monstrations, mimes, simulations, récits et commentaires constitue un effet de surface des interactions asymétriques entre cet acteur humain et son environnement et de leur organisation temporelle complexe ;
- (3) cet effet de surface est constitutif, c'est-à-dire que sa transformation par une prise de conscience à un instant donné transforme l'activité qui suit cet instant. Lorsque cette possibilité est actualisée d'une façon ou d'une autre, on peut parler d'**expression de la conscience préreflexive**. (*ibid.*, p. 291).

C'est sur ces éléments que Theureau construit le cours d'action. Deux autres objets, tous deux issus également de l'anthropologie cognitive et technologie en ergonomie (Astier, Gal-Petitfaux, Leblanc, Sève, Saury et Zeitler, 2003.), nommés cours de vie et cours d'expérience viennent compléter ce cadre théorique. Leur articulation peut être schématisée grâce aux précisions de Theureau (2006, p. 135) qui évoque une « cascade ». Cette cascade partirait du cours de vie pour déboucher sur le cours d'action et, enfin, finir avec le cours d'expérience.

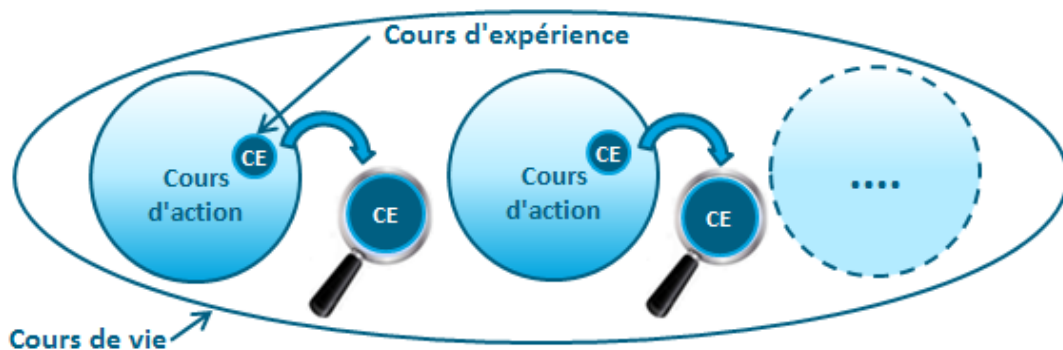


Figure 12– Enchaînement du cours de vie, d'action et d'expérience, d'après Theureau (2006).

En plus de Theureau, de nombreux auteurs ont repris et commenté les présupposés du cours d'action (Astier et al. 2003 ; Azéma et Leblanc, 2014 ; Durand, Ria et Veyrunes, 2010 ; Lipp, 2011 ; Ria, 2001 ; Ria et Rouve, 2009 ; Serres, 2006 ; Veyrunes, 2012 ; Veyrunes et al., 2009 ; Viau-Guay, 2010...). Ces présupposés ayant été largement développés dans la littérature, nous optons donc pour une présentation synthétique afin d'explorer maintenant le cours d'action.

3.1.2 Le cours d'action

Premier objet théorique présenté par Theureau (2010, p. 290), basé sur l'hypothèse de l'enaction et de la conscience réflexive, le cours d'action permet de « *mieux prendre en compte la dimension temporelle complexe de l'activité humaine et le rôle de la technique [...] et de la culture* ». Après avoir étudié la définition que les différents chercheurs en donnent, nous présenterons différentes facettes de cet objet.

3.1.2.1 Définition

Selon Theureau et Jeffroy (1994, p. 19), le cours d'action est l'« *activité d'un acteur déterminé, engagé dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminée, activité qui est significative pour ce dernier, c'est-à-dire montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur* ». De cette définition maintes fois reprise, deux principaux volets pourraient être explorés. Pour le premier, il s'agirait de l'articulation de la description extrinsèque (l'état du sujet, sa culture et son environnement) qui irait vers une description intrinsèque (ce qui a du sens pour le sujet. De cette articulation, le sujet apporte des précisions sur son environnement et sur le gain qu'il peut en retirer pour son poste. Cet aspect sera développé ultérieurement dans nos propos. Le second volet recouvrirait l'aspect montrable et racontable de l'activité. L'activité humaine comporte naturellement une part d'inconscient, mais elle n'est pas incluse dans le cadre sémiologique du cours d'action. Viau-Guay (2010, p. 127) note que malgré cette exclusion, « *la description ainsi produite sera à la fois valide (en termes de description de l'activité humaine) et féconde (pour la recherche et/ou pour la conception)* ».

Astier et al. (2003, p. 121) présentent le cours d'action selon une « *totalité dynamique, qui présente des propriétés d'auto-organisations, se concrétisant à trois niveaux* » :

- une organisation intrinsèque du cours d'action : l'acteur établit une analyse de son action selon son organisation propre ;
- les contraintes extrinsèques : l'acteur agit en fonction de la manière dont est structuré son environnement ;
- les effets extrinsèques : l'environnement dans lequel l'acteur agit est aussi receveur des transformations opérées par le cours d'action.

Suite à cette définition, il convient de s'appesantir sur le rôle de l'action sur l'acteur et sur la manière dont celui-ci réactive sa pensée pour la restituer au chercheur. Par le biais d'empreintes ou de traces, le sujet pourrait parvenir à une auto-analyse de son action.

3.1.2.2 *l'introspection comme révélateur pour l'acteur*

Le cours d'action permet à l'acteur d'explicitier son activité, cette expérience doit être réalisée sans qu'il y ait transformation fondamentale de l'activité. Pour parvenir à cet objectif, le chercheur mobilise ce que Theureau (2006) nomme des « traces ». Dans l'hypothèse liée à l'introspection, il considère que des « traces laissées dans le corps de l'acteur par l'activité passée [existe] et qu'on peut s'appuyer sur ces traces corporelles pour remettre l'acteur en situation » (*ibid.*, p. 193). Fontanille (2011) explore également cette théorie, mais évoque le terme d'« empreinte » au lieu de « trace ». Il définit ce concept comme « un marquage corporel produit par une interaction entre les corps-actant » (*ibid.*, p. 6). Le marquage proviendrait soit d'un évènement sensoriel ou moteur, soit de la répétition de gestes ou de paroles installés par leur usage fréquent. Ce qu'est considéré comme un « schème sensori-moteur » (*ibid.*, p. 15) serait susceptible de modifications ultérieures en fonction des nouvelles expériences et situations vécues. Pour montrer leur installation dans les profondeurs de l'humain, ce sémiologue les qualifie d'« enfouies ». Ces empreintes seraient ainsi « désenfouies et mises à jour » (*ibid.*, p. 15) lors de l'évocation des actions passées.

Mais, même si les actions sont passées, « le cours d'action suggère bien d'atteindre les significations construites par les acteurs au cours de leur activité » (Vors et Gal-Petitfaux, 2008, p. 5). Pour cela, ces deux chercheurs rappellent que la signification doit être issue de l'action ici et maintenant. Cette précision spatio-temporelle établie, Van der Maren et Yvon (2009) notifient le contenu du cours d'action. Ils soulignent que, par le commentaire qu'il émet sur son action et non la représentation de celle-ci, l'acteur peut mettre en évidence sa pensée dans l'action.

Quant à Veyrunes (2012, p. 18), il nuance l'intérêt des commentaires réalisés par les acteurs. En effet, il note que « chaque acteur ne prend en compte que ce qui est significatif pour lui-même ». Ainsi, la totalité de l'action ne peut être explicitée et cette explicitation serait différente d'un acteur à l'autre, chacun ayant une vision autre de ce qui est significatif pour lui. Il soulève ainsi la difficulté qu'a le chercheur pour analyser la configuration d'activité. D'où une nécessité d'opérer un double mouvement : tout d'abord en recueillant les propos de

l'acteur, ceci relevant de l'intrinsèque, pour mieux s'en extraire ; ensuite, en se plaçant du point de vue de la configuration. Ce second mouvement consisterait en un dépassement des commentaires de l'acteur sur son action, une fois ses propos recueillis.

Pour Theureau (2006), par le biais du questionnement produit durant l'entretien acteur-chercheur, une autre action se produirait. L'auto-analyse de son action « *constitue pour l'acteur une source de prise de conscience ; cette prise de conscience de son action par l'acteur permet la construction d'un nouveau savoir* » (*ibid.*, p. 187). Grâce à l'entretien, l'acteur prendrait conscience de son action et élaborerait ainsi un nouveau savoir exploitable ultérieurement. Rossard, Testevuide et Saury (2005) notent une autre conséquence de la conscience préreflexive de l'acteur sur son activité. Durant son explicitation d'action, l'acteur « *fournit des éléments permettant le découpage du flux de son activité en unités significatives de son point de vue* » (*ibid.*, p. 98). Ce découpage, établi selon les éléments significatifs pour le sujet, permettrait donc au chercheur une analyse plus pertinente de l'action. Cette analyse sera développée dans un prochain paragraphe.

L'analyse de l'action par l'intermédiaire du cours d'action permet non seulement au chercheur de comprendre l'action de l'acteur, mais offre également la possibilité à ce dernier de mieux prendre conscience de ses actes. Tout aussi pertinents, deux autres objets ont été développés par Theureau toujours avec un objectif de compréhension de l'action du sujet.

3.1.3 Les deux autres objets théoriques

Si le cours d'action est le premier objet théorique développé par Theureau, deux autres ont également vu le jour. Il s'agit du cours d'expérience et du cours de vie. Ces deux objets sont constitués sur les mêmes postulats que le cours d'action.

3.1.3.1 Le cours d'expérience

Theureau (2006, p. 48) présente ainsi le cours d'expérience : « *construction du sens pour l'acteur de son activité au fur et à mesure de celle-ci* ». Le cours d'expérience constituerait en, quelque sorte, une précision du cours d'action. Son développement proviendrait d'un besoin d'analyser à un grain plus fin les expériences de l'acteur et plus particulièrement dans le domaine des apprentissages et des émotions.

Ria, Sève, Durand et Bertone (2004, p. 536) rappellent que la théorie sémiologique du cours d'expérience s'appuie sur deux présupposés, l'activité est située et « *l'activité est une construction de significations* ». Non présentes initialement, ces significations se construiraient durant l'activité. De même que l'activité se construit progressivement, la « *pensée émerge au fur et à mesure que se développent ses interprétants qui en dévoilent le sens* » (Ria, 2001, p. 52).

La théorie sémiologique du cours d'expérience s'appuie sur les travaux de Peirce (1978) et de « *l'activité signe* » de Theureau (1992). Selon cette théorie, l'homme pense et agit par signes. Ria (2001, p. 52) nous rappelle que « *la pensée consiste à manier des signes, elle se "réalise dans des signes, est incarnée dans des signes"* (Chenu, 1984, p.107) ». Ce sont ces signes, issus du découpage de l'activité en flux par l'acteur, qui permettent d'en saisir ses fondements intrinsèques. Ainsi, le cours d'expérience peut être décrit de « *façon cohérente (avec les postulats de base et les connaissances théoriques et empiriques de la cognition) et féconde (pour la conception) comme un enchaînement de signes* » (Viau-Guay, 2010, p. 129). Ils constituent la notion de signe hexadique, étudiée ultérieurement.

Astier et al. (2003) soulignent l'existence de deux niveaux d'analyse du cours d'expérience. Un niveau qualifié de *local* qui désigne « *la compréhension de la construction située de l'activité à l'instant "t"* » (ibid., p. 121) et un autre nommé *global*, plus vaste, qui inscrit dans une histoire en cours, l'activité locale, constituant ainsi un contexte dynamique pour l'acteur. Ce serait donc au niveau local que l'acteur élaborerait son enchaînement de signes (Serres, 2006).

Le cours d'expérience propose une analyse plus fine de l'action élaborée par l'acteur. En se fondant sur la sémiologie, il offre la possibilité d'une analyse de la pensée du sujet. À l'opposé, le cours de vie présente un autre espace temporel.

3.1.3.2 Le cours de vie

Par un empan temporel plus important, le cours de vie complète harmonieusement les deux autres objets. Theureau (2006, p. 51-52) indique que « ***le cours de vie relatif à une pratique***⁷⁶ *introduit, à travers la discontinuité de l'expérience, une hypothèse empirique supplémentaire de cohérence relative d'épisodes discontinus relatifs à une pratique à travers le temps* ». Lorsque certains domaines de recherches ne permettent pas une documentation pouvant

⁷⁶ En gras dans le texte d'origine.

mobiliser des objets comme le cours d'action ou le cours d'expérience, le cours de vie apporte une solution pratique pour répondre aux nécessités scientifiques. Ainsi, il permet d'analyser un ensemble de données sur l'activité, alors, qu'initialement, elles pouvaient être jugées disparates. Serres (2006, p. 199) confirme cette fonctionnalité qu'offre le cours de vie comme « *voie médiane entre des études à grain fin, analysant le décours de l'activité et la singularité des situations sur des périodes continues et brèves, et des études détachées de toute situation* ».

Pour recourir à cet objet, Theureau (2006, p. 52) considère qu'une hypothèse empirique générale supplémentaire s'avère nécessaire, « *celle de la cohérence et de l'autonomie relative de l'ensemble des épisodes d'activités relatives à la pratique considérée qui le constituent* ». Viau-Guay (2010) précise que pour utiliser le cours de vie, il faut considérer que la description et l'explication des cours de vie peuvent être indépendantes de toute la vie de l'acteur et de ses autres pratiques.

Selon les connaissances recherchées, les scientifiques trouvent dans ces différents objets théoriques des réponses appropriées à leurs études. Leurs travaux les conduisent à exploiter les données en construisant des signes notamment hexadiques, porteurs de sens dans les champs explorés, dont celui de l'éducation.

3.2 Mise en œuvre de l'analyse de l'activité

La présentation des objets théoriques, cours d'action, cours d'expérience et cours de vie, permet maintenant d'appréhender l'utilisation concrète de ces objets. Le signe hexadique, principalement utilisé dans notre étude, correspond à l'une des applications concrètes. Il peut être utilisé pour explorer l'activité de différents métiers, dont celui d'enseignant.

3.2.1 Le signe hexadique

Expansion du signe triadique, le signe hexadique permet d'analyser l'activité de la personne observée. Il se découpe en six composants.

3.2.1.1 Les fondements du signe hexadique

Comme précédemment évoquée, la théorie sémiologique de Theureau (1992) s'appuie sur les travaux de Peirce (1978). Ce sémiologue répartit l'expérience humaine selon trois catégories : la priméité, la secondéité et la tiercéité. Ces catégories présentent la particularité d'être à la fois indépendante les unes des autres, mais inexorablement entremêlées de telle sorte qu'il ne soit pas possible de les séparer, de les isoler.

La priméité correspond à une conception de l'être indépendamment de quelque autre élément. Elle « *est ce dont l'être est simplement en soi ; il ne renvoie à rien et n'est impliqué par rien* » (Peirce, 1978, p. 72). Elle constitue pour l'acteur « *une ouverture de possibles au regard de ses expériences passées* » (Serres, 2006, p. 50). Il s'agirait de la vie émotionnelle.

La secondéité correspond à une conception de l'être en relation avec l'autre, ici et maintenant. L'acteur vit des changements brusques sans qu'il en soit pleinement conscient ; ce qui caractérise en particulier par de « *soudains changements de perceptions [par] un choc* » (Peirce, 1978, p. 94). L'opposition entre le vécu de l'acteur et la réalité peut le conduire à résister aux changements. Serres (2006, p. 50) souligne que cette catégorie est « *l'actualisation concrète d'un ou plusieurs possibles pour l'acteur* ». Cela consisterait en la vie pratique.

« *La tiercéité est le mode d'être de ce qui est tel qu'il est, en mettant en relation réciproque un second et un troisième* » (Peirce, 1978, p. 22) Alors que la secondéité correspond à une catégorie de l'individuel, la tiercéité et la priméité se présentent davantage dans les catégories du général ; mais, concernant la généralité de la priméité, elle est de l'ordre du possible, alors que celle de la tiercéité serait de l'ordre du nécessaire et, ainsi, de la prédiction. Il s'agirait de la loi, de la pensée et de la médiation (Serres, 2006). Cette notion recouvrirait donc davantage de la vie intellectuelle.

« *Chacune de ces catégories inclut dans sa construction les catégories qui la précèdent dans la liste, de telle sorte, par exemple, que le Virtuel inclut une Actualité qui, elle-même inclut une Possibilité* » (Theureau, 2006, p. 280-281). Ces trois catégories peuvent, par conséquent, renseigner les liens dynamiques de l'activité humaine à la fois de l'expérience passée, présente et future. Elles peuvent également contribuer à comprendre « *la singularité de chaque couplage d'un acteur avec son environnement, tout en considérant l'histoire de l'acteur, ses expériences passées* » (Serres, 2006, p. 51). Enfin, elles renseignent la singularité de chaque expérience, qui, à terme, sera généralisée par l'acteur.

Des travaux de Peirce et de ses propres recherches empiriques, Theureau (2006) propose le signe hexadique. Composé de six éléments, parfois nommé aussi signe hexasémique (Astier et al., 2003), cette construction permet un découpage de l'action de l'acteur.

3.2.1.2 Les composantes du signe hexadique

Theureau (2006, p. 286-287) liste les six composantes du signe hexadique : « *l'Engagement dans la situation, l'Actualité potentielle ou Structure d'anticipation, le Référentiel, le Représentamen, l'Unité de cours d'expérience, l'Interprétant, symbolisées respectivement par E (1.1), A (2.1), S (3.1), R (2.2), U (3.2.) et I (3.3)* ». C'est sur la base du découpage de son activité en unités discrètes significatives pour l'acteur que le chercheur peut élaborer les signes hexadiques (Theureau, 1992, 2006). Les principales caractéristiques sont reprises ci-après :

- E : engagement de l'acteur dans la situation. Il « *est associé à une tonalité émotionnelle. Il dépend de la dynamique de la situation jusqu'à l'instant considéré* » (Theureau, 2006, p. 290). Constitué d'un faisceau de préoccupations immanent à l'activité en cours, il est « *l'ouverture du champ des possibles dépendant de l'équilibration des interactions entre l'expérience des actions passées de l'acteur et sa situation à un instant donné* » (Ria, 2001, p. 55) ;
- A : actualité potentielle. Il s'agit des « *possibles déterminés pour la conscience pré-réflexive* » (Theureau, 2006, p. 291). L'actualité potentielle correspond « *aux attentes structurées de l'acteur relatives à sa situation dynamique à un instant donné* » (Ria, 2001, p. 55) ;
- S : référentiel. La notion de référentiel « *traduit l'hypothèse d'une co-construction du corps et du monde propres dynamiques (ouverts) de l'acteur par les précédents et l'ensemble de l'expérience passée de l'acteur* » (Theureau, 2006, p. 291) ;
- R : représentamen. Ce signe correspond « *à ce qui, à un instant donné, fait effectivement signe pour l'acteur (manifestant ainsi un type)* » (Theureau, 2000, p. 192). « *Ce n'est pas l'information qui s'impose directement à l'acteur, mais l'acteur qui la fait émerger* » (Serres, 2006, p. 54) ;
- U : unité élémentaire. Il s'agit de la « *fraction pré-réflexive de l'activité de rang le plus bas pour l'acteur. Elle est à la fois la résultante des autres composantes du signe hexadique et l'expression synthétique de son activité* » (Ria, 2001, p. 57). Theureau (2006, p. 296) pré-

cise que cette unité ne peut être limitée à des actions, mais qu'elle inclut également « *des états d'âme, des sentiments, des typifications, des communications, et toutes sortes d'interférences et interprétations* » ;

- I : interprétant. Ce signe correspond à « *l'opérateur de la transformation des habitudes situées à l'instant t qui accompagne, selon nos hypothèses, toute Unité de cours d'expérience U* » (Theureau, 2006, p. 297) ». L'interprétant traduirait le fait que toute activité nécessite un apprentissage.

En identifiant ainsi les composantes de ces signes discrétisés, une approche dynamique plus globale de l'expérience de l'acteur dans sa situation professionnelle peut avoir lieu. Au début, relativement limitées à quelques recherches empiriques, les investigations conduites, grâce à ces objets théoriques, touchent désormais des domaines de plus en plus diversifiés.

3.2.2 Champs investis

Le cours d'action a donné lieu à plusieurs études empiriques, notamment dans l'enseignement (Bertone, Méard, Ria, Euzet et Durand, 2003 ; Casalfiore, Bertone et Durand, 2003 ; Ria, 2001 ; Ria, Sève, Theureau, Saury et Durand, 2003 ; Ria, Sève, Durand et Bertone, 2004 ; Rouve Llorca, 2013 ; Serres, 2006 ; Viau-Guay, 2012 ; Visioli, Petiot et Ria, 2015). Viau-Guay (2010) estime que ce cadre théorique semble s'articuler autour de trois grands champs d'application. Le premier champ investit la conception de systèmes techniques tant au niveau de l'organisation professionnelle que de la conception de produits par le biais d'aide à l'activité et/ou à la fiabilité et la sécurité. Le second champ explore tous les phénomènes d'apprentissage et de développement en situation de travail ou d'enseignement, afin d'étudier l'action humaine *in situ* pour la réinscrire dans des actions de formations. Enfin, le dernier champ fait état de l'évolution du cadre théorique vers des temporalités plus longues de plusieurs mois à quelques années pour lequel le cours d'action seul était insuffisant.

Theureau (2010, 2014) souligne également les déplacements du cours d'action. Au départ, des situations de travail principalement en ergonomie, et plus largement en formation professionnelle voire en domotique utilisent cet objet. Par la suite, les sciences et techniques de l'activité physique et sportive l'adoptent largement, de même que les situations éducatives simples comme en classe ou avec des dispositifs plus complexes de formation type multimédia. Le chercheur lui-même connaît une évolution dans ses thèmes de recherche « *depuis l'activité et la situation du vigneron artisanal à celles du contrôle de réacteur*

nucléaire, en passant par celles des personnels hospitaliers et différentes activités et situations de bureau informatisées » (Theureau, 2010, p. 288). Il focalise actuellement ses travaux sur les pratiques musicales et la conception des situations musicales.

Les domaines utilisant le cours d'action comme cadre théorique connaissent donc un accroissement au fil des années, permettant ainsi de mieux appréhender les activités professionnelles de divers métiers. En utilisant des objets théoriques comme le cours d'action, l'analyse de l'activité se révèle être d'un grain plus fin que la simple observation, l'acteur commentant sa propre activité. Adopté par divers corps professionnels, le cours d'action offre à la une autre manière d'appréhender un métier.

Chapitre 3

Démarche méthodologique

1. Constitution de la cohorte
2. Recueil des données
3. Traitement des données

L'objectif de notre travail consiste à appréhender l'arrivée dans le métier d'enseignant de personnes issues d'entreprises et d'autres organisations. Il s'agit de comprendre comment elles vivent ce changement professionnel qui modifie non seulement leur activité quotidienne au sein d'une entité nouvelle pour elles, l'établissement scolaire, mais également leur vie personnelle. Pour parvenir à comprendre cette acculturation, un suivi longitudinal d'une année scolaire, où elles occupent le poste de professeur fonctionnaire stagiaire, est mis en place. Au terme de leur année de stage, la plupart quittent leur poste d'affectation provisoire pour rejoindre un poste fixe souvent dans une autre académie. Ce chapitre présente donc toute cette démarche méthodologique d'une durée de neuf mois.

- La section 1 décrit les étapes qui ont conduit à la constitution de la cohorte. Elle reprend également les critères qui ont prévalu pour la constituer ainsi que la présentation de ses différents membres ;
- la section 2 expose le canevas méthodologique élaboré pour recueillir les données nécessaires à notre étude. La diversité des formes offre donc la possibilité de trianguler⁷⁷ les informations recueillies, garantie d'une meilleure fiabilité ;
- la section 3 aborde la manière dont le traitement des données est réalisé, qu'il s'agisse de la retranscription des supports audio et vidéo ou de l'analyse des données. Cette section présente également les étapes conduisant à l'élaboration de deux graphiques.

⁷⁷ Nous nous référons aux travaux de Dick (1979) qui définit la triangulation comme : « the combination of methodologies in the study of the same phenomenon » (p. 602), ce qui implique « the use of multiple methods to examine the same dimension of a research problem » (p.602).

1 Constitution de la cohorte

Pour réaliser notre étude sur les enseignants seconde carrière, il convient de définir les critères qui doivent être établis pour la sélection de ces personnes. Ensuite, il est nécessaire d'élaborer un calendrier pour limiter les pertes d'informations précieuses sur leur début dans ce nouveau métier. Au terme de ces démarches, la cohorte étudiée a pu être constituée.

1.1 Critères prévalant pour constituer la cohorte

Différentes conditions ont prévalu pour établir notre cohorte. Elles ont concerné à la fois des conditions de lieu, d'activités professionnelles antérieures, mais également la nature et la durée d'emploi ainsi que les types de concours réussis.

1.1.1 Critères géographique et professionnel

L'académie de Clermont-Ferrand représente le vivier de candidats potentiels à notre étude. Pour des raisons pratiques, la proximité géographique fut l'un de nos premiers critères de sélection. Géographiquement, cette académie représente plus de 26 000 km² de superficie, avec des dénivelés importants. En termes d'enseignants, elle dispose de plus de 17 000 enseignants, dont 9 400 affectés dans le second degré. Parmi ces enseignants, tous les ans, l'académie accueille de nombreux professeurs stagiaires. En 2011-2012, année de notre collecte de données, 132 professeurs stagiaires ont intégré officiellement l'académie, secteurs public et privé confondus.

En plus de la sélection de l'académie sur laquelle se sont conduites nos investigations, il a fallu déterminer les critères professionnels attendus des membres de la cohorte. Une sélection à la fois en termes de durée d'expérience et du milieu professionnel a prévalu.

Notre recherche a porté sur des personnes disposant d'une expérience professionnelle autre que dans le système éducatif français. Il a donc fallu définir une durée pour cette expérience professionnelle. Une durée d'activités professionnelles d'un an minimum nous a semblé être une temporalité suffisante pour avoir commencé une phase d'imprégnation professionnelle. Elle est apparue comme n'étant ni insignifiante ni rédhibitoire pour les futurs participants.

Du fait des conditions économiques relativement difficiles, l'exigence s'est limitée à un cumul et non à une période d'une année en continu. Ainsi, une alternance d'emplois précaires a pu permettre à une personne de participer à notre travail de recherche.

Aux critères géographique et professionnel s'est adjoint un troisième critère, celui de la réussite au concours. Il est venu également circonscrire les possibilités de participation à l'étude.

1.1.2 Critère de concours

Le premier élément qui a orienté notre étude est le choix du concours retenu. Nous souhaitons observer des professeurs stagiaires du second degré, c'est-à-dire qui ont passé un concours dans une discipline générale, technique ou professionnelle. De plus, notre exigence a porté également sur des personnes qui disposaient d'une expérience hors système scolaire. Or, beaucoup d'enseignants commencent dans le métier en tant que vacataires puis stabilisent leur carrière en passant et en réussissant un concours d'enseignant nommé concours interne⁷⁸.

Pour limiter le risque d'avoir des personnes qui disposaient déjà d'un vécu important auprès de jeunes, que ce soit dans le cadre de contrats à durée déterminée ou de vacances, nous avons choisi de focaliser nos investigations auprès des lauréats du concours externe du second degré. La majorité des personnes disposant d'une expérience de trois ans préfère, théoriquement, concourir dans le cadre des concours qui leur sont destinés.

Nos principaux critères de constitution de la cohorte étant présentés, il a fallu mettre en place les différentes procédures pour trouver des personnes, professeurs stagiaires, qui correspondent à ces conditions. Pour y parvenir, une succession d'étapes a été nécessaire.

1.2 Étapes de constitution de la cohorte

Notre second travail a consisté à trouver parmi les professeurs stagiaires présents dans la région Auvergne, ceux qui correspondaient aux critères précédemment définis. Pour cela, des actions ont été mises en place auprès des personnes détentrices de ces informations.

⁷⁸ L'un des critères pour concourir en interne est d'avoir accompli trois années de services publics ou de services d'enseignement dans les établissements scolaires français à l'étranger à la date de publication des résultats d'admissibilité.

1.2.1 Présentation des grandes étapes

L'une des difficultés de notre étude a résidé dans la recherche des personnes en adéquation avec les critères définis. Si ces derniers ont pu sembler facilement accessibles, il n'en a pas moins été impératif de localiser ces personnes, de les informer du travail de recherche conduit et de les motiver pour adhérer au projet.

Pour ces trois étapes, localisation, information, captation, seuls les employeurs détiennent l'information nécessaire à cette première phase. Il fallait donc solliciter les différents organismes concernés. En effet, dans notre projet, nous avons envisagé également une pluralité des lieux où les professeurs stagiaires exercent. Non seulement, nous souhaitons investiguer dans les collèges et lycées, publics et privés sous contrat, dépendant directement de l'Éducation nationale, mais aussi dans les établissements sous la direction du ministère de l'Agriculture.

Pour chacun de ces organismes, une démarche particulière a été nécessaire. Toutefois, l'objectif est resté identique : trouver des personnes détentrices d'une expérience professionnelle d'au moins un an.

1.2.2 Professeurs stagiaires de l'Éducation nationale

Notre première démarche s'est faite en direction du rectorat, afin d'obtenir la liste des nouveaux professeurs stagiaires de l'académie. Avant fin août 2011, aucune information n'était disponible. Les nominations dans les académies, lieux de stage, se sont déroulées à la fin des vacances d'été. Avant, les services du ministre ont procédé à la vérification de titres, dispenses et autres éléments et les ont comparés aux données annoncées lors de l'inscription au concours. De plus, la prérentrée de ces nouveaux personnels s'est avérée tendue, car elle était couplée avec les adéquations de dernières minutes entre les besoins et les postes dans le second degré. Notre demande de renseignements est passée en second plan. Le 6 septembre 2011, Madame la Directrice des ressources humaines du rectorat nous a communiqué une liste papier comportant l'ensemble des professeurs stagiaires du second degré. Cette liste comprend, en plus du nom et du prénom, la date de naissance, le type de concours (interne ou externe), le grade, la discipline et les coordonnées de l'établissement d'affectation. Le document papier n'a permis aucun traitement informatisé. Il a donc fallu reprendre une par une les cent trente-trois personnes présentes sur cette liste pour définir celles dont le profil pourrait correspondre à nos critères. Deux tris successifs ont permis d'émonder le document :

prendre uniquement les concours externes, puis ne retenir que les personnes nées avant 1986. Ce dernier point s'explique par l'obligation d'avoir un titre universitaire de niveau bac + 5 (critère institutionnel) plus une année d'expérience (critère professionnel propre à notre étude). Par contre, ont été maintenus dans le tri tous les professeurs lauréats d'un concours CAPET ou CAPLP, en raison de la nature technique ou professionnelle du concours et d'une forte probabilité qu'ils aient eu un passé professionnel.

Ainsi, soixante-trois personnes ont figuré sur la liste des personnes retenues. À chacune d'elles, un courrier papier⁷⁹ a été envoyé nominativement à l'adresse de l'établissement le 12 septembre. Ce courrier leur a présenté le projet de recherche, la méthodologie envisagée, la confidentialité en cas de participation, l'importance de disposer d'un nombre suffisant d'acteurs pour ce travail et les coordonnées du chercheur pour le contacter.

Quelques réponses par mail ont été reçues, la plupart négatives. Souvent les professeurs stagiaires se sont excusés pour le retard dans la réponse, arguant des difficultés du début dans le métier. Suite à une recherche sur le serveur académique, nous avons retrouvé toutes les adresses mails rectoraux des professeurs stagiaires initialement sollicités, mais pour lesquels aucune réponse n'était parvenue. Le 5 octobre, cinquante-cinq mails individuels, reprenant les mêmes informations que celles du courrier, ont été adressés à ces professeurs. Le retour mail a été plus efficace que celui des courriers puisque, échelonnés dans le temps, ce sont quinze professeurs stagiaires de l'enseignement public qui ont participé à l'étude.

En parallèle de ces travaux d'investigations des établissements publics du second degré, des actions ont été conduites auprès de l'enseignement privé et de l'enseignement agricole. Une autre prise de contact a été mise en place, avec des retours mitigés.

1.2.3 Professeurs stagiaires de l'enseignement privé

Le rectorat d'une académie ne dispose pas de la liste des professeurs stagiaires de l'enseignement privé. Du moins, cette liste ne nous a pas été communiquée. Nous avons donc pris contact à la source, à la direction diocésaine pour expliquer à la fois le travail de recherche et pour obtenir la liste des professeurs stagiaires. Un organisme privé gère les professeurs stagiaires ainsi que leur formation. Les coordonnées de la personne responsable de cet organisme nous ayant été communiquées, nous sommes entrés en contact afin de présenter le travail de recherche. Elle a opposé un refus catégorique de communiquer les

⁷⁹ Voir annexe 13.

coordonnées, mais s'est engagée à transmettre des *flyers* que nous avons réalisés (envoi des *flyers* le 13 septembre à la responsable, par voie postale). L'absence de retour de la part de ces professeurs nous a incités à contourner cet obstacle. Nous en avons contacté quelques-unes indirectement, par l'intermédiaire de formateurs. Ainsi, deux nouveaux stagiaires nous ont rejoints.

Après les avoir interrogés, aucun document indiquant notre recherche n'avait été distribué lors des formations comme promis initialement. Pour les professeurs stagiaires du ministère de l'Agriculture, la démarche s'est avérée être plus simple.

1.2.4 Professeurs stagiaires du ministère de l'Agriculture

Les nouveaux enseignants, lauréats au concours du ministère de l'Agriculture, dépendent tous, en termes de formation, de l'École Nationale de Formation Agronomique (ENFA). Contactée par téléphone puis par mail le 6 septembre, nous avons reçu une première liste de professeurs stagiaires. Malheureusement, si beaucoup correspondent dans nos critères à une expérience professionnelle, la liste ne comportait que des professeurs stagiaires marins. Notre critère géographique n'incluant pas les zones côtières, une seconde demande plus précise a permis d'obtenir une liste conforme à nos attentes. Elle comportait quarante-huit personnes, réparties sur la France entière. Quatre professeurs stagiaires ont été affectés dans des établissements agricoles d'Auvergne et deux dans un établissement de la région Rhône Alpes suffisamment proche pour envisager de déroger au critère géographique. De ces six professeurs stagiaires contactés par un courrier similaire à celui des professeurs stagiaires de l'Éducation nationale, trois ont répondu positivement.

Suite aux différentes démarches entreprises, nous avons donc disposé de vingt personnes qui correspondent théoriquement à nos critères de recherche. Une rapide présentation de cette cohorte permet de mieux comprendre les suites de l'étude.

1.3 Présentation de la cohorte

Poirier et *al.* (1993, p. 145) rappellent que « *le critère du grand nombre de sujets interrogés comme justificatif de la qualité de la recherche ne joue pas* ». Nous considérons donc que les vingt personnes ayant répondu favorablement à notre demande de participation à l'étude ont

constitué une base suffisante et nous avons donc arrêté là nos investigations. Cependant, si ces personnes se sont mobilisées pour notre travail, leur mérite est d'autant plus grand qu'un certain nombre de facteurs a limité leur projet d'implication dans notre recherche.

1.3.1 Difficultés pour mobiliser

Pour la première fois, en cette année scolaire 2011-2012, les professeurs stagiaires doivent intégrer un établissement scolaire en effectuant un service complet d'enseignement, soit 18 heures de cours pour un certifié. En plus de leurs heures d'enseignement, ils sont tenus de participer à des formations au rythme minimum d'une journée par mois. Ce temps complet, couplé à leurs formations, peut expliquer le faible taux de réponse positive pour participer à notre travail.

Concernant les formations, des dichotomies existent selon les organismes de formation dispensateurs. Dans le cadre de l'Éducation nationale, les journées de formation se trouvent réparties tout au long de l'année, avec un effort accru lors du premier trimestre. L'enseignement privé fonctionne sensiblement de la même manière. Par contre, le ministère de l'Agriculture prévoit des périodes longues (deux semaines) pendant lesquelles tous les professeurs stagiaires de France se retrouvent à Toulouse au sein de l'ENFA. Ainsi, dès début septembre, les professeurs stagiaires de l'enseignement agricole ne vivent pas leur première rentrée dans leur établissement, mais au sein de l'organisme de formation. D'autres périodes de même durée sont réparties sur le reste de l'année, une avant les vacances de Noël et une autre, deuxième quinzaine de mars. Ce décalage a occasionné des difficultés pour contacter et rencontrer les trois professeurs stagiaires que nous souhaitions suivre.

D'une manière générale, beaucoup des nouveaux enseignants ont évoqué un manque de temps pour s'impliquer dans un travail autre que professoral. En plus du temps conséquent devant les élèves, s'est ajoutée la pression liée à l'inspection de titularisation au terme de l'année de stage. Enfin, le compagnonnage créé dans le cadre du nouveau dispositif de formation a contraint le professeur stagiaire à consacrer davantage de temps d'échange, de concertation, d'observation dans la classe de son tuteur. Au final, le professeur stagiaire a disposé de très peu de temps pour préparer l'ensemble de ses cours et encore moins de moments pour répondre à des sollicitations extérieures à son objectif principal : la titularisation.

Malgré toutes ces contraintes, pour certaines nouvelles en 2011-2012, vingt personnes issues de l'enseignement public, privé et agricole ont accepté de participer à nos travaux. Les principales informations les concernant figurent dans la partie suivante.

1.3.2 Composition de la cohorte

Représentative de la décomposition hommes/femmes dans l'enseignement secondaire, notre cohorte a comporté treize femmes et sept hommes soit un taux de féminisation de 65 %⁸⁰. L'âge moyen était de 35,45 ans avec une étendue de 30 ans. Concernant le nombre d'années d'expérience hors système éducatif, la moyenne s'est située à un peu plus de 6 ans (6,4) avec une durée minimale d'un an, critère fixé initialement, à plus de 17 ans.

Le tableau ci-dessous récapitule les différentes caractéristiques des professeurs stagiaires issus de l'entreprise (PSIE). D'autres spécificités les concernant seront présentées dans la suite de l'étude selon les besoins.

	Âge	Discipline	Type d'établissement	Ancien métier	Nombre d'années d'exp.
Bénédicte	32	C.P.E.	Collège public	Postière et employée restauration rapide	4
Camille	27	Arts appliqués	L.P. public	Auto-entrepreneuse	1
Claire	37	Économie - gestion	L.P. privé	Employée banque et grande surface	2
Gabrielle	45	Documentation	Collège public	Contrôleur de gestion	10
Ivan	37	Espagnol	L. G. T. public	Livreur et employé conditionnement	8
Marc	27	Mathématiques	Collège public	Ingénieur matériaux	1
Marie	34	E.S.C. ⁸¹	L. P. agricole public	Employée d'associations	6
Nadia	35	Sciences et technologies des aliments	L. G. T. agricole public	Ingénieure agronome	6
Nelly	36	E.S.C.	L. P. agricole public	Juriste	10

⁸⁰ 62,1 % des enseignants certifiés du second degré sont des femmes (INSEE, http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=natfef07115)

⁸¹ E.S.C. : enseignement socio-culturel.

Pascal	43	Génie mécanique	L.P. public	Mécanicien	15
Paul	32	Économie - gestion	L.P. public	Magasinier et commercial	5
Pauline	29	Histoire - géographie	L. G. T. public	A.S.H. et guide	2
Pierre	33	Économie - gestion	L.P. privé	Commercial	10
Séverine	39	Lettres - Anglais	L.P. public	Employée hôtellerie et hôtesse de caisse	3
Sonia	42	C.P.E.	L. G. T. public	Assistante direction commerciale	10
Thibault	27	Biotechnologie	L.P. public	Manutentionnaire	1
Violette	40	Sciences et technologies médico-sociales	L.P. public	Infirmière	15
Virginie	34	Biotechnologie	L.P. public	Ingénieur production végétale et banquière	4
Yasmine	56	Lettres - Anglais	L.P. public	Secrétaire	17
Yves	26	Économie - gestion	L. G. T. public	Employé banque et assurance	2

Tableau 4 – PSIE composant la cohorte, Dozolme et Ria (2015), p. 192.

Différentes étapes ont été nécessaires pour parvenir à constituer une cohorte qui correspondait aux critères que nous avons fixés. Composée d'une vingtaine de personnes, elle présentait une grande diversité à la fois dans les disciplines enseignées que dans les expériences professionnelles antérieurement vécues. Avec un recueil pertinent de données, elle devrait concourir à une production satisfaisante d'informations sur les PSIE.

2 Recueil des données

« *Partir du terrain plutôt que de la théorie signifie que l'observation des situations concrètes ne repose pas sur des hypothèses a priori* » rappellent Félix, Amigues et Espinassy (2014, p. 54). Cette collecte sur le terrain nous a permis de contribuer à la réalisation d'un travail épistémique. Il a consisté à « *questionner la pertinence et la cohérence mutuelles des orientations progressivement prises (aux plans théorique et empirique) tout au long du*

processus de recherche » (Avenier, 2007, p. 143). Pour parvenir à cet objectif, des procédures préalables ont été nécessaires ainsi que la mise en place d'un panel méthodologique.

2.1 Préalable

Sans être forcément contractuelle, la relation qui s'établit entre le chercheur et les acteurs sur le terrain doit être formalisée. Cette relation nécessite un rapport de confiance afin qu'un minimum de retenue ternisse la validité des travaux. Pour cerner l'étendue des informations à collecter, un suivi longitudinal d'une année scolaire nous a semblé être une bonne temporalité.

2.1.1 Procédure mise en place avec les membres de la cohorte

Qu'il s'agisse d'un « *contrat de communication* » (Vermersch, 1996, p. 108), d'un « *contrat de parole* » (Desgagné, 2005, p. 38), d'un « *contrat verbal* » (Serres, 2006, p. 64) ou d'un « *pacte référentiel* » (Bliez-Sullerot et Mével, 2004, p. 33), beaucoup de chercheurs formalisent la relation qu'ils entretiennent avec leur cohorte par le biais d'un document écrit, formulaire qui nécessite parfois une signature. Ce document spécifie notamment l'engagement qu'ils prennent vis-à-vis du chercheur tels que consentement à l'observation, sincérité sur le ressenti exprimé, contribution à la conception d'artefacts... (Durand, 2008).

Nous n'avons pas souhaité formaliser la relation avec les membres de notre cohorte pour plusieurs raisons. Tout d'abord, ils ont été tous volontaires, non rémunérés sous quelque forme que ce soit pour le temps passé en notre présence. De plus, le courrier explicite qu'ils ont initialement reçu pour les inviter à participer à ce travail comportait suffisamment de détails. Il pouvait donc constituer, en soi, une lettre d'intention. Enfin, aucune relation contractuelle ne peut « *jamais être considéré[e] comme acquis[e] définitivement, ni avec les différentes personnes ni au cours d'un même échange* » (Vermersch, 1996, p. 110). Comme la temporalité était relativement longue, chacun pouvait y mettre un terme quand il le souhaitait.

Plus qu'un contrat établi pour formaliser notre relation de travail, nous souhaitions établir une relation de confiance avec les PSIE. Ainsi, lors de nos échanges, notre attitude s'orientait en ce sens.

2.1.2 Mise en place d'une relation de confiance

Beaucoup de chercheurs conviennent de l'importance d'une relation de confiance entre le chercheur et le sujet (Barrère, 2003 ; Bertaux, 2005 ; Desgagné, 2005 ; Guérin et Péoc'h, 2011 ; Joyeau *et al.*, 2010 ; Juan, 1994 ; Mucchielli, 2011 ; Poirier *et al.*, 1993). Cette relation de confiance se construit progressivement. Demazière et Dubar (2004, p. 320) soulignent la fragilité d'une telle relation : « *parfois la confiance ne s'instaure que plus tard, parfois elle ne s'instaure jamais* ».

Autre recommandation pour instaurer une relation de confiance avec les sujets, faire preuve d'empathie. Favret-Saada (2009, p. 155) considère deux formes d'empathie. La première, issue par l'*Encyclopaedia of Psychology*, indique qu'« *“empathiser” consisterait, pour une personne, à “expérimenter par procuration les sentiments, perceptions et pensées d'autrui”* ». Mais pour cette ethnologue, la définition suppose une prise de distance qui ne sied pas à ce terme. Aussi propose-t-elle une autre acceptation de l'empathie, issue de l'allemand « *Einfühlung, qu'on pourrait traduire par communion affective* » (*ibid.*, p. 156). Par ce terme, elle souhaite souligner l'immédiateté de la communication, la fusion avec l'autre pouvant aller jusqu'à l'identification. Kaufmann (2007, p. 24) indique que la démarche compréhensive qu'il préconise, pour s'entretenir avec son sujet, doit commencer par l'intropathie. Ricœur (1949, p. 14) précise que « *la connaissance de moi-même est toujours à quelque degré un guide dans le déchiffrement d'autrui, bien qu'autrui soit d'abord et principalement une révélation originale de l'intropathie* ».

Il s'agit donc bien de pénétrer dans l'intimité psychique du sujet (Vermersch, 1996) en abordant sa pensée privée. Ce psychologue nous met en garde sur la déontologie à tenir et sur les précautions à prendre à l'égard du sujet ; recommandations qui demeurent, bien évidemment, présentes durant tous nos entretiens, quelles que soient leurs formes. À l'opposé, Bertaux (2005) conseille de ne pas être effrayé face aux émotions du sujet et de laisser exprimer celles du chercheur. Selon lui, ces différentes émotions seraient également porteuses de savoir et, par la suite, il conviendrait de les analyser et d'étudier ce qu'il y a lieu de conserver.

Toutes les collectes de données se sont donc réalisées dans un souci de déontologie et de respect des personnes. Elles ont lieu selon les disponibilités des membres de notre cohorte.

2.1.3 Calendrier de recueil des données

Tous les PSIE ont été sollicités en même temps. Cependant, en fonction de leur réactivité, de leurs disponibilités professionnelle et personnelle, de leur contrainte de formation, des décalages dans la collecte de données sont survenus. Le schéma ci-après reprend les différents échanges engagés avec les enseignants débutants, durant l'année 2011-2012.

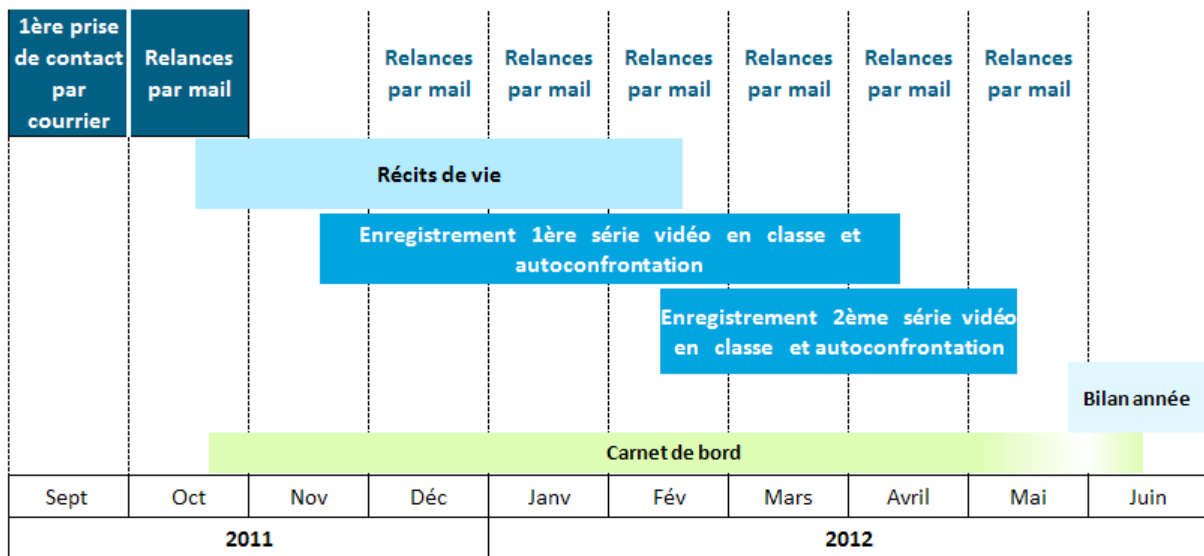


Figure 13 – Calendrier des collectes de données, Dozolme et Ria (2013).

Ce travail de recueil d'informations sur les PSIE a relevé d'un suivi longitudinal. Zazzo (1967) définit les caractéristiques communes des études longitudinales. Elles « *ont en commun qu'elles considèrent un même individu ou une même population dans son évolution, c'est-à-dire en l'examinant plusieurs fois au cours de cette évolution* » (*ibid.*, p. 132). Cette méthode nous a paru la plus appropriée pour suivre cette cohorte difficilement constituée, le temps d'une année scolaire. En effet, après cette année en tant que stagiaires, s'il est titularisé, chaque enseignant débutant reçoit une affectation définitive dans un établissement situé sur toute la France voire en outre-mer, rendant son suivi plus difficile.

Pour optimiser les possibilités de collecte de données, nous avons opté pour une diversité de formes et de supports. Cette diversité a présenté l'avantage de pouvoir varier les informations récoltées.

2.2 Canevas méthodologique

Par le biais d'entretiens audio et vidéo, de films en classe et de carnets de bord, nous sommes parvenus à tisser un canevas méthodologique concourant à limiter la perte d'informations pertinentes sur notre cohorte. La diversité des matériaux obtenus représentait une charge lourde à gérer, mais leur richesse a compensé les difficultés occasionnées.

2.2.1 Entretiens

L'objet des entretiens a consisté à récupérer des informations sur la vie antérieure des PSIE. Nous avons souhaité accéder « à la complexité des relations sociales qui se nouent et se dénouent dans le quotidien des personnes » (Veith, 2010, p. 153) et « aux pratiques réelles des acteurs » (Van der Maren et Yvon, 2009, p. 43). Poirier et *al.* (1993) préconisent la technique de l'entretien à canevas pour collecter des données de récit de vie. À l'aide d'une grille ou d'un guide, l'entretien semi-directif mené permet à l'enquêteur de questionner le sujet pour « préciser le récit et faciliter l'apparition de variables inconnues au début de la recherche » (*ibid.*, p. 147). Le choix d'un entretien semi-directif a largement été guidé par le nombre conséquent de chercheurs qui préconisent son utilisation (De Ketele et Roegiers, 2009 ; D'Unrug, 1974 ; Lemeunier-Lespagnol et Wittorski, 2011 ; Mucchielli 2006 ; Poirier et *al.*, 1993 ; Vermersch, 1996).

Concrètement, les entretiens se sont tous déroulés de la même manière. Ils ont eu lieu dans les établissements des PSIE, après demande d'autorisation au chef d'établissement pour la présence du chercheur. Il s'est agi pour dix-neuf cas sur vingt d'une première rencontre. Avant le début de l'entretien formel, nous avons remercié l'interviewé pour sa participation au travail de recherche. Un rappel de l'objet de celui-ci ainsi que la précision des règles qui prévalaient, à savoir anonymat, liberté de réponse, droit au silence... ont été faits. Pour faciliter la restitution des échanges, un enregistreur numérique MP3 capturait les propos, son enclenchement étant signalé à l'interviewé. Aucune prise de note papier n'avait lieu afin d'éviter de perturber la qualité des échanges qui se déroulaient sous forme conversationnelle. Par contre, au terme de la rencontre, hors présence de l'interviewé, tous les échanges informels considérés comme importants pour notre travail ont été immédiatement mentionnés dans le journal de recherche.

Diverses questions nous ont permis de comprendre leur démarche, leur attente envers ce nouveau métier pour lequel ils ont consacré souvent beaucoup d'énergie. Les principales interrogations furent les suivantes :

- Pourriez-vous nous expliquer le cheminement qui vous a conduit à passer le concours pour devenir enseignant ?
- Existe-t-il un fait marquant (ou des faits marquants) qui a été (ont été) l'(les) élément(s) déclencheur(s) de votre changement de métier ?
- Pensez-vous que votre expérience professionnelle en entreprise va vous conduire aujourd'hui à enseigner différemment ? (exemples)
- Quelles sont les éventuelles difficultés que vous rencontrez dans ce nouveau métier ?
- Comment s'est déroulée votre rentrée des classes en septembre ?
- Parlez-vous de votre passé professionnel ? À vos élèves ? À vos collègues ? À votre chef d'établissement ? ...

Si une première question a lancé la discussion, les autres n'ont pas forcément suivi, l'interviewé répondant spontanément sur ces points. Ainsi, les échanges sont restés sur un mode conversationnel plus propice aux échanges.

Durant l'entretien, nous avons adopté pour une « *neutralité attentive* » (D'Unrug, 1974) et bienveillante. Les mêmes techniques de relance préconisées par Mucchielli (2011) et D'Unrug (1974) ont été utilisées. Notre objectif, lors de cette phase de recherche, en plus de la collecte d'informations, a consisté à canaliser le sujet tout en maintenant une relation basée sur l'ouverture et la confiance (Vermersch, 1996). Ainsi, cette bonne qualité relationnelle a permis de poursuivre la collaboration.

Au terme de l'entretien, nous avons remercié à nouveau l'interviewé et lui avons indiqué la suite des travaux de recherche. Nous l'avons invité à poursuivre son investissement dans ce travail en lui confiant un carnet de bord et en lui proposant une prise de rendez-vous pour un enregistrement vidéo d'une séance de classe suivi d'une autoconfrontation.

2.2.2 Carnets de bord

Pour maintenir la relation, à la fin de la première entrevue, nous avons remis à chaque interviewé un carnet de bord nominatif. Il se présentait sous la forme d'un document A5, sur lequel le sujet a pu noter chaque semaine (une page par semaine) un à trois événements

marquants qui s'étaient déroulés (dans et/ou hors classe). De plus, le PSIE a la possibilité de noter son ressenti de la semaine par le biais d'une grille de Likert allant de - 3 à + 3. Pour symboliser l'état émotionnel du professeur stagiaire, deux « émoticônes » (Barrier, 2008, p. 49) figuraient sur le côté droit de l'échelle, aux deux extrêmes.

Semaine du mercredi 2 au vendredi 4 novembre 2011															
Évènements marquants de la semaine écoulée (dans et/ou hors classe)	Notation de la semaine														
1.	<table border="1"> <tr><td>+ 3</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>+ 2</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>+ 1</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>0</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>- 1</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>- 2</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>- 3</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> </table> <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> ☺ ☹ </div>	+ 3	<input type="checkbox"/>	+ 2	<input type="checkbox"/>	+ 1	<input type="checkbox"/>	0	<input type="checkbox"/>	- 1	<input type="checkbox"/>	- 2	<input type="checkbox"/>	- 3	<input type="checkbox"/>
+ 3		<input type="checkbox"/>													
+ 2		<input type="checkbox"/>													
+ 1	<input type="checkbox"/>														
0	<input type="checkbox"/>														
- 1	<input type="checkbox"/>														
- 2	<input type="checkbox"/>														
- 3	<input type="checkbox"/>														
2.															
3.															
Autres observations :															

Figure 14– Exemple d'une page de carnet de bord.

La tenue d'un carnet de bord ou journal de bord présente des caractéristiques intéressantes pour la recherche en général et pour notre travail en particulier. Tout d'abord, « *écrire, c'est effectuer le trajet qui va de l'intérieur de soi [...] vers l'extérieur* » (Barbier, Galatanu, Astier, Courtois, Huber, Mougin... Wittorski, 2004, p. 20). Ainsi, par cette phase de l'écriture, le sujet a réalisé ce trajet, porteur, nous l'espérons, d'informations importantes sur son acculturation. Ensuite, Tochon (1993, p. 197) souligne l'importance de tels outils qu'il considère comme « *des outils de réflexion des pratiques profondément formateurs pour le chercheur et pour l'enseignant* ». Enfin, comme nous l'avons brièvement évoqué, il a constitué un lien entre le sujet et le travail de recherche. Nous espérons que, par son remplissage hebdomadaire, le PSIE se remémorait son engagement moral dans notre travail de recherche.

2.2.3 Enregistrements vidéo et autoconfrontations

L'étape suivante a consisté à solliciter les PSIE afin de réaliser un enregistrement vidéo d'une heure en classe puis, dans la suite, de réaliser une séance d'autoconfrontation aux images. Appelée parfois « *auto-observation* » (Pedielli et Fernandez, 2010, p. 21), « *auto-*

hétéroscopie » (Beckers, 2008, p. 231) ou plus poétiquement « *révélations clandestines des explications par les acteurs* » (Durand et al., 2010, p. 25), l'autoconfrontation consiste en une « *remise en situation dynamique* » (Azéma et Leblanc, 2014, p. 138 ; Durand et al., 2010, p. 25 ; Serres, 2006, p. 47 ; Theureau, 2006, p. 202 ; Theureau, 2010, p. 293). Theureau (2002, p. 2) la définit comme « *un moyen détourné de documenter l'expérience⁸² ou conscience pré-réflexive ou compréhension immédiate de son vécu de l'acteur à chaque instant de son activité* ».

Yvon et Saussez (2010, p. 79) distinguent deux activités dans l'autoconfrontation : « *une activité conversationnelle et une activité d'analyse* ». Lors de l'activité conversationnelle, le chercheur incite le sujet à se remettre dans la situation visionnée. Pour cela, il le questionne et ses interrogations ont une quadruple fonction (Lipp, 2011 ; Serres, 2006) :

- remettre le sujet dans son action passée ;
- l'inciter à préciser son commentaire ;
- obtenir des informations sur d'autres situations observées ;
- privilégier l'expression de la conscience pré-réflexive.

Après avoir obtenu son aval pour sa participation à cette partie de la recherche, nous avons contacté l'enseignant stagiaire afin qu'il choisisse à la fois, la classe avec laquelle il souhaitait être filmé, le jour et l'horaire. Une fois formalisés ces détails, le chef d'établissement a reçu un courrier l'informant de la capture d'images dans son établissement et sollicitant son accord. Le courrier spécifiait, bien évidemment, l'enseignant participant, la classe, le jour et l'heure. De son côté, le professeur stagiaire a reçu des demandes d'autorisation de droit à l'image pour ses élèves concernés par l'enregistrement vidéo. À lui de les transmettre à ses apprenants et de les collecter avant la venue du chercheur. Le jour prévu, nous nous sommes positionnés au fond de la classe avec un caméscope numérique sur pied de manière à gêner et à perturber le moins possible le cadre pédagogique. De même, le sujet a été équipé d'un micro sans fil (HF). En fonction du retour des autorisations parentales, l'enseignant a disposé les élèves dans la classe et nous a informés de ceux qui n'avaient pas retourné le document ou de ceux pour qui il avait été négatif. Au terme de la séance, un départ discret permettait à l'enseignant de poursuivre son cours, avec la même classe, l'heure suivante, si la séance durait deux heures.

L'entretien d'autoconfrontation doit se faire rapidement après l'enregistrement en classe et dans des « *conditions proches de celles de l'action analysée* » (Veyrunes, 2012, p. 23) afin de

⁸² Termes en gras dans le document source.

privilégier l'« *ici et maintenant* » (Viau-Guay, 2010, p. 124). Au maximum, nous avons respecté ces conditions matérielles de recueil. Cela a occasionné parfois des temps d'attente, l'enseignant stagiaire devant assurer d'autres cours avant l'autoconfrontation. Cette attente nous a permis de regarder la séance enregistrée et de noter les scènes qui ont éveillé notre attention. Ainsi localisées, elles ont permis un gain de temps, précieux pour des PSIE sous tension. Un ordinateur portable a servi au débutant pour qu'il se voie et commente son action, le caméscope enregistrant cette autoconfrontation. Au début de la séance d'autoconfrontation, l'attention du PSIE s'est focalisée sur des détails plus que sur son activité. « *Ce temps de familiarisation* » (Serres, 2006, p. 47) passé, il a pu ensuite se recentrer sur son action, « *l'image animée [jouant] le rôle de révélateur* » (Félix, Amigues et Espinassy, 2014, p. 57).

Tous les PSIE n'ont pas accepté d'être filmés en classe. Certains ont évoqué une fragilité dans leur nouveau métier. D'autres nous ont indiqué une incompatibilité dans les emplois du temps ou une visite imminente du corps d'inspection, ne souhaitant pas, avec notre venue, une source de stress supplémentaire. Dans un cas, le refus est venu du chef d'établissement, sur le conseil du corps d'inspection. Pour deux personnes de notre cohorte, conseillers principaux d'éducation stagiaires, leur fonction même a rendu incompatible la capture d'image de leur action. Le nombre élevé de personnes franchissant le seuil de leur bureau a semblé peu compatible avec une demande d'autorisation de prise de vue.

Par contre, tous les membres de la cohorte qui ont maintenu leur intérêt pour notre travail ont participé à la dernière phase, le bilan de fin d'année. Également enregistré par le biais du caméscope, il a permis de revenir sur cette première année scolaire.

2.2.4 Bilan de fin d'année

Au terme de l'année écoulée, nous avons pensé indispensable de revenir sur les moments forts qu'ont vécus les membres de notre cohorte. Nous avons donc proposé dès mi-mai 2012, par le biais de mails, des rendez-vous pour collecter leur ressenti sur l'année et pour récupérer les carnets de bord qu'ils ont documentés. Selon le souhait des enseignants, les prises de vues se sont déroulées dans nos bureaux ou au sein de leur établissement. Pour tous, le questionnaire⁸³ s'est présenté de la même manière. Il a permis de dégager des similitudes et des différences chez les membres de la cohorte. Il a offert également la possibilité de revenir sur des points précédemment abordés et de vérifier la cohérence des réponses obtenues : « *la*

⁸³ Voir annexe 14.

répétition des entretiens est la condition de l’approfondissement de l’information et de son contrôle » (Poirier et al., 1993, p. 75).

Nous avons considéré que cette étape du bilan serait plus porteuse si elle donnait lieu à un enregistrement vidéo. Pour cela, nous nous sommes appuyés sur le constat de Vermersch (1996, p. 113) : « *l’observation attentive de la gestualité qui accompagne la mise en mots est une source d’information non verbale extrêmement précieuse* ». Tous ont accepté cette contrainte. Malheureusement, durant l’année, certains PSIE n’ont pu ou voulu continuer l’aventure avec nous. Malgré nos relances, nous n’avons pu que constater l’effritement de notre cohorte.

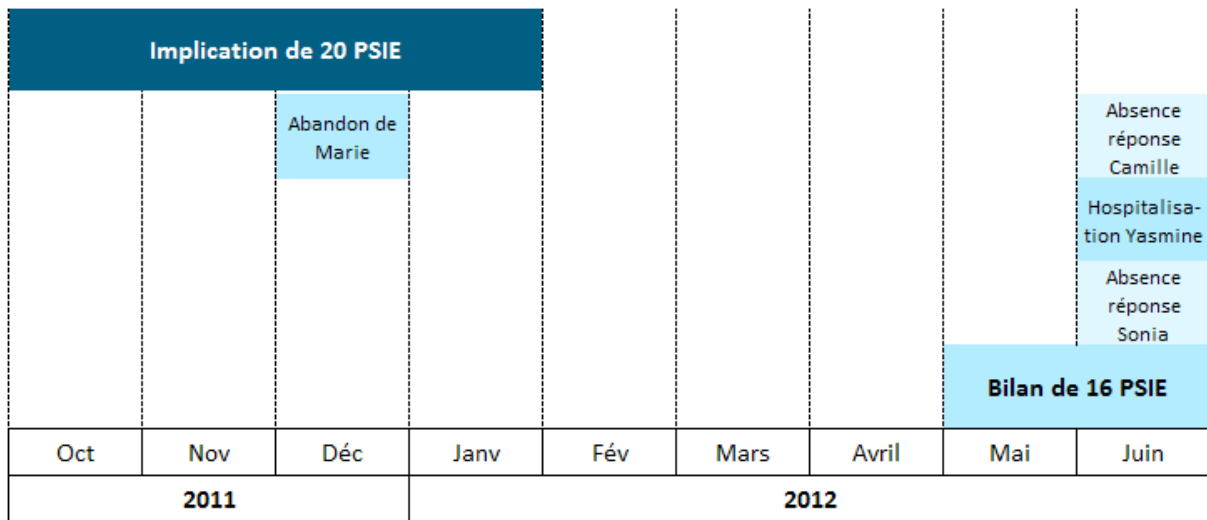


Figure 15 – Effritement de la cohorte 2011-2012.

La diversité des sources d’informations mise en place a pu donner une impression de vue kaléidoscopique. Au final, elle a offert une vue d’ensemble de l’entrée dans le métier de PSIE, sous ses différents aspects, riche et pertinente. Toutefois, pour procurer toute sa valeur à nos données, certains ajustements se sont avérés nécessaires sur le travail de collecte.

2.3 Impondérables du travail de collecte

Comme tout travail, l’activité du chercheur nécessite des corrections durant sa réalisation. De ces ajustements a permis l’émergence des points forts dans notre travail, mais également de ses faiblesses.

2.3.1 De nécessaires ajustements

« *C'est de la qualité de l'aller-retour dialectique, dans la cohérence et la pertinence, entre objectif, méthode et analyse, qu'une bonne recherche peut émerger* » (Thiétart, 2007, p. 5). Ainsi, un plan de recherche n'est pas immuable. Il évolue donc en fonction des choix initiaux, mais surtout des contingences rencontrées. Avenier (2007) note l'importance de ces aller-retour effectués entre les questions de recherche, les référents théoriques mobilisés et, naturellement, les informations recueillies sur le terrain. Elle représente ces cheminements dans une figure explicite ⁸⁴. En réalisant ce travail épistémique, le chercheur doit « *systématiquement s'interroger sur le pour quoi, le comment et le pourquoi du comment de chaque voie examinée, et à expliciter les raisons pour lesquelles certaines voies envisagées sont abandonnées* » (*ibid.*, p. 157).

Tout processus de recueil de données passe donc par un filtre épistémique (De Ketele et Roegiers, 2009). Derrière les observations, les enquêtes, il y aurait toujours un référentiel plus ou moins personnel, ou plus ou moins partagé par les acteurs. Bertucci (2008, p. 109), en se référant aux travaux de Levi-Strauss (1958), recommande que, pour « *connaître l'autre [cela] suppose de se détacher de soi* ».

Conscients de ces différents aspects du travail de recherche, nous avons veillé à procéder aux ajustements nécessaires. Notre objectif a été de recueillir des données de qualité, permettant une « *montée en généralité selon une succession de dépassements visant à asseoir progressivement des résultats de plus en plus avérés* » (Serres, 2006, p. 67).

2.3.2 Objectif de pertinence des données recueillies

À travers cette collecte de données, notre volonté a été de dépasser notre attachement disciplinaire afin d'aborder l'entrée dans le métier d'enseignant, de personnes disposant d'un vécu professionnel autre. Pour cela, nous avons disposé d'une importante pluralité des disciplines : six de matières générales (documentation, Espagnol, histoire-géographie, lettres-Anglais et mathématique), cinq de matière technologique (économie-gestion, enseignement socio-culturel et sciences et technologies des aliments), huit de matière professionnelle (arts appliqués, biotechnologie, génie mécanique, sciences et technologies médico-sociales et ventes) et deux stagiaires conseillères principales d'éducation.

⁸⁴ Voir annexe 15.

Cette hétérogénéité s'est également retrouvée dans les âges et les situations professionnelles antérieures. Elle a également été présente dans les lieux où l'activité professionnelle de ces nouveaux enseignants a donné lieu à observation. Les séances de classe se sont déroulées dans des collèges, des lycées généraux et technologiques, des lycées professionnels, aussi bien publics que privés sous contrat. Nous ne revenons pas sur la diversité des méthodologies mobilisées, largement expliquée précédemment.

Tous ces éléments nous ont laissés espérer une bonne adéquation entre notre objectif de recherche et les données obtenues. Cependant, comme tout travail, le nôtre a comporté également des limites.

2.3.3 Limites de ce travail

Notre travail de recherche a présenté des limites inhérentes à toute étude de ce type, mais également d'autres qui lui ont été propres. Tout d'abord, Hughes (1996, p. 296) évoque la « *question de la neutralité* » du chercheur. Mucchielli (2011) réclame cette même neutralité de la part de l'interviewer. Il considère qu'il doit être neutralisé toutes les significations venant de la personne du chercheur, de façon à pénétrer les significations telles que l'interviewé les éprouve à sa manière et en référence à son propre système existentiel. Dans une démarche intellectuelle connexe, Vermersch (1996, p. 20) nous indique que ne serait perçu par le chercheur que « *ce pour quoi nous avons déjà une "théorie", [...] ce qui fait sens pour nous* ». Informés sur ces deux risques, nous avons accru notre vigilance pour les limiter.

Un autre point a retenu aussi notre attention, l'impact de l'œil qui observe. Félix et al. (2014) se réfèrent aux travaux de Mayo dans l'usine Western Electric, pour souligner l'effet d'être observé sur une personne. Cela lui procure un « *besoin de s'adapter à la présence d'autrui qui se superpose à l'acte d'exécution* » (ibid., p. 55). Outre l'observation, l'impact négatif joue également dans la phase d'entretien : « *les personnes peuvent formuler des réponses contraires à leur comportement habituel [...] et se prononcer ou se sentir obligées d'adopter des vues conformes à ce qu'elles croient être l'attente de l'enquêteur* » (Peretz, 2004, p. 12). Notre statut de formateurs dans l'école où les professeurs stagiaires sont formés a certainement impacté les attitudes et les réponses formulées. Nous avons espéré que la relation de confiance installée a minimisé cet aspect.

Enfin, toute activité de recherche repose sur le principe de répétabilité ou de reproductibilité (De Ketele et Roegiers, 2009). La pertinence de ce type de travail s'appuie donc sur la

possibilité qu'a tout chercheur, en reproduisant une expérience similaire, d'obtenir des résultats identiques. Concernant notre travail, sa répétabilité au sens strict nous a semblé difficilement possible. Par contre, « *une reproductibilité de l'esprit de la démarche* » (*ibid.*, p. 91), situations comparables avec d'autres acteurs, pourrait être envisageable, donnant peut-être ainsi plus de crédibilité à nos travaux.

La dernière limite de notre travail a concerné le facteur temps. Les membres de la cohorte ont vécu une année difficile, partagés entre un nouveau métier, un établissement inconnu et un public parfois difficile, comme précédemment évoqué. Notre présence représentait donc une réelle surcharge d'où un temps d'échange compté. Tout s'est donc réalisé dans une impression d'urgence et de rapidité qui ne nous a malheureusement pas permis d'approfondir comme nous le souhaitions notre étude.

Malgré toutes ces limites, nous avons collecté des données. La partie qui suit présente leur traitement.

3 Traitement des données

La diversité des données a nécessité de réaliser des traitements spécifiques selon chaque type. Il convenait également de leur appliquer une méthodologie d'analyse permettant l'efficacité dans les résultats obtenus.

3.1 Retranscriptions et dépouillements des matériaux

Étape incontournable, la retranscription autorise le passage des matériaux d'un format audio ou vidéo à une trace écrite analysable. Des recommandations ont permis de limiter les risques de parasitage.

3.1.1 Consignes générales de retranscription

De Ketele et Roegiers (2009) assimilent l'inférence à la tendance qu'aurait le transcripteur à donner du sens à l'information recueillie. En cas d'inférence faible, l'investigateur devrait énoncer scrupuleusement ce qu'il voit ou ce qu'il entend sans se soucier de la signification que les faits ou les représentations peuvent revêtir. En cas d'inférence forte, l'investigateur

peut attribuer une signification à ce qu'il perçoit. Si nous souhaitions naturellement pencher vers une inférence faible dans nos retranscriptions, Poirier et *al.* (1993, p. 41) nous ont mis en garde contre une retranscription de récit de vie trop neutre, « *totale­ment dépouillée de toute subjectivité* ». La retranscription des récits de vie doit « *pouvoir "rendre" le maximum de son contenu, de sa richesse affective, de sa spécificité qualitative* » (*ibid.*, p. 42).

Comme le conseille Bardin (2005), nos retranscriptions ont comporté l'intégralité des propos recueillis, y compris les hésitations, rires, silences ainsi que les relances de du chercheur. Pour rendre compte de la dynamique des communications entre l'interviewer et l'interviewé, différents signes de ponctuation ont été utilisés. Trois points de suspension « ... » ont indiqué un silence, une hésitation, alors que des crochets « [] » ont servi à insérer des indications complémentaires ou permettent de rendre plus explicite une interaction. Les extraits de ces retranscriptions sont reproduits dans les résultats et la discussion comme les acteurs les ont délivrés, sans aucune modification liée à la syntaxe.

Ces conseils généraux de retranscription nous ont semblé valables aussi bien pour les enregistrements audio que les enregistrements vidéo. Cependant tous les deux ont comporté des spécificités.

3.1.2 Enregistrements audio

Sanseau (2005, p. 48) préconise que ce soit la personne qui a réalisé l'interview qui fasse la retranscription : « *en réécoutant les discours narratifs, nous revivons l'entrevue et nous étions en mesure d'identifier des structures, des modèles, des logiques d'action non décodées lors de la rencontre en direct* ». Même consigne de part de Demazière et Dubar (2004, p. 90) : « *il est toujours préférable que ce soit celui qui a réalisé l'entretien qui le retranscrive* ». Nous avons opté également pour cette stratégie qui, lorsque le moment de la retranscription n'était pas trop éloigné de celui de l'entretien, permettait de revivre pleinement la scène et de l'annoter, si besoin.

Desgagné (2005) insiste sur la fidélité de la parole confiée lors de l'entretien qui doit se retrouver dans la retranscription. Poirier et *al.* (1993, p. 86) souhaitent également que le texte reproduise fidèlement « *le discours enregistré avec ses répétitions, ses éventuelles fautes de langage, les pauses, soupirs, silences, etc.* ». Si cette fidélité est souhaitée et souhaitable, ces chercheurs notent, toutefois, qu'il ne faut pas qu'elle soit excessive afin de ne pas nuire au sens. Nous avons donc essayé d'adopter un bon compromis entre fidélité et rigueur à outrance.

Les enregistrements audio que nous avons réalisés ont été de bonne qualité sonore. Les neuf heures quarante d'entretien de récit de vie ont donné lieu à 103 009 mots retranscrits. Par contre, pour la retranscription des prises de vue, nous avons rencontré quelques difficultés.

3.1.3 Enregistrements vidéo

Globalement, la retranscription des vidéos s'est déroulée de la même manière que celle des enregistrements audio. L'image a permis toutefois d'annoter plus régulièrement, par le biais des crochets, les gestes ou les images montrées par les PSIE.

Les difficultés rencontrées pour la retranscription des images sont venues de quelques particularités. Tout d'abord, l'un des membres de notre cohorte enseigne l'Espagnol. Durant les deux séances enregistrées dans sa classe, très peu de mots en français ont été échangés. Il ne s'agit pas d'une langue vivante que nous avons étudiée. La retranscription s'est donc avérée plus périlleuse.

Autre souci, la prise de son durant les cours. Seul l'enseignant stagiaire a été équipé d'un micro sans fil. Ce dernier a capté assez bien le son environnant, mais lorsque l'élève qui répond ou prend la parole est situé à l'autre bout de la classe, ses propos ont été quasiment inaudibles. Enfin, comme dans toute salle de classe, des bruits de fond ont parasité l'enregistrement sonore. Entre les bruits de chaises et les bavardages, la question d'un élève timide a pu devenir incompréhensible donc intranscriptible.

Toutes ces difficultés nous ont amenés à ne pas retranscrire les scènes en classe. Seules ont été retranscrites les scènes filmées avec les élèves sur lesquelles l'enseignant a réagi. Toutes les autoconfrontations ont donc été entièrement retranscrites. Cela a représenté un peu plus de dix-sept heures d'enregistrement pour dix-neuf autoconfrontations, soit 225 348 mots retranscrits. Concernant les bilans de fin d'année, la durée d'enregistrement a été de dix heures trente pour 131 302 mots retranscrits, correspondant à quinze bilans faits en présentiel. Pour le seizième, la PSIE avait déjà déménagé pour son nouveau poste et a transmis ses commentaires sur l'année par mail sur un document de type traitement de texte.

3.1.4 Récupération des données issues des carnets de bord

Données manuscrites, les contenus des carnets de bord ont nécessité une recopie manuelle des informations afin de procéder à leur analyse. Les notes portées sur l'échelle de Likert par les PSIE ont été reprises dans un tableau croisé⁸⁵. Ce tableau a permis, par la suite, un traitement statistique et graphique de l'appréciation de la semaine. Récupérés lors de la rencontre de fin d'année, nous ne possédons donc que seize carnets. Si le remplissage consciencieux des carnets par certains membres de notre cohorte a permis une bonne représentation de leur année en tant que stagiaire, le peu d'implication d'autres dans cette tâche, a occasionné des discontinuités dans l'analyse comme dans la construction des courbes.

Toutes les données collectées ont donc nécessité un traitement pour en permettre l'exploitation. Selon le type d'informations recueillies, des analyses différentes ont été mises en place.

3.2 Analyses des données

Chaque forme d'informations récoltées a conduit nécessairement à son exploitation scientifique par le biais d'une analyse. Source riche de renseignements sur notre cohorte et son acculturation, les analyses de données ont requis une méthodologie rigoureuse qui est présentée ci-après.

3.2.1 Analyse des retranscriptions : entre analyse de contenu et théorisation ancrée

Demazière et Dubar (2004, p. 287) conseillent de « *dormir avec ses entretiens. Il faut qu'ils travaillent dans la tête du chercheur de façon à se révéler progressivement dans leur structure signifiante* ».

Jellab (2001, p. 97) propose une définition simple de l'analyse de contenu : « *il s'agit de dégager le sens et d'en déduire la pertinence eu égard à la problématique* ». Bardin (2005) et Mucchielli (2006) établissent des règles auxquelles devraient obéir les « catégories » du

⁸⁵ Voir annexe 16.

découpage de l'entretien pour que l'analyse soit valide. Objectivité, exhaustivité, homogénéité, pertinence... sont les maîtres mots retrouvés chez ces auteurs, bien que tous deux soulignent la difficulté d'appliquer tous ces critères.

Deux axes guident l'analyse de contenu. Dans un premier axe, elle s'intéresse au langage et à tout ce qui peut constituer un élément de communication (Mucchielli, 2006). Dans ce cadre, les hésitations telles que les « euh » (Bardin, 2005, p. 264 ; Barrier, 2008, p. 28), les « silences » (Barrier, 2008, p. 30 ; Kaufmann, 2007, p. 77 ; Masson et Haas, 2010, p. 9 ; Mucchielli, 2011, p. 71), le « rythme » (Barrier, 2008, p. 30 ; Kaufmann, 2007, p. 77 ; Vermersch, 1996, p. 61) et tous autres éléments sur les marqueurs vocaux doivent être pris en considération. Le second axe de l'analyse de contenu s'oriente vers l'unité de sens (Mucchielli, 2006). Spinelli et Ferrand (2005) soulignent que les phrases et leur signification dépendent à la fois du sens des mots et de la manière dont ces mots sont combinés. D'Unrug (1974) complète en évoquant l'incidence de la signification des mots. Un mot n'aurait pas une signification unique ; le contexte spécifierait son sens.

Sanséau (2005) propose huit approches pour analyser les récits de vie. Nous retenons la combinaison de deux approches. Une première qu'il nomme analyse thématique : « *appliquée aux récits de vie, elle consiste à identifier dans chaque récit les passages touchant à différents thèmes afin de comparer ensuite les contenus de ces passages d'un récit à l'autre* » (*ibid.*, p. 50). Une seconde qu'il appelle analyse comparative. Elle « *consiste à élaborer progressivement un modèle de plus en plus précis et riche faisant apparaître des récurrences entre différentes situations* » (*ibid.*, p. 50). L'idée de « *comparaison* » paraît être un point central dans l'analyse de contenu, car elle est retrouvée aussi dans d'autres documents consultés (Bardin, 2005, p. 83 ; Bertaux, 2005, p. 95 ; Demazière et Dubar, 2004, p. 19 ; Desgagné, 2005, p. 48 ; D'Unrug, 1974, p. 239 ; Mucchielli, 2006, p. 28). Toutefois, dans la présentation qu'en font les auteurs attachés à l'analyse de contenu, cette comparaison semble plutôt statique. Par contre, dans la théorisation ancrée, la démarche comparative paraît plus dynamique, évolutive pendant la collecte de données. « *La Grounded theory propose un aller-retour tout au long de la recherche, partant du terrain pour construire un corpus théorique* » (Joyeau et al., 2010, p. 20). Paillé (1994, p. 151) la présente comme « *une démarche itérative de théorisation progressive d'un phénomène* ». Notre objectif premier n'a pas été de théoriser, mais nous avons apprécié la comparaison permanente que cette méthodologie proposait. Nous avons donc situé notre travail d'analyse, comme étant majoritairement basé sur les préceptes

de l'analyse de contenu, mais avec cette nuance qu'autorise la méthodologie de la théorisation ancrée.

Nous avons conduit notre analyse de contenu en deux temps. Dans un premier temps, l'analyse s'est déroulée de façon longitudinale. Cette analyse longitudinale a visé à dégager les thèmes saillants, permettant ainsi de saisir l'expérience de l'interviewé, les motivations pour son nouveau choix professionnel, l'évocation de son passé dans son nouvel environnement professionnel, les grandes étapes de sa vie... Dans un second temps, il s'est agi de réaliser une analyse transversale. Comme l'analyse longitudinale a permis d'intégrer les informations dans un ensemble cohérent, selon la singularité de chaque membre de la cohorte, l'analyse transversale a lié la pluralité des vécus à la lumière des thèmes évoqués. Cette analyse transversale a aussi permis de révéler des différences entre les sujets. Enfin, des régularités et des singularités ont achevé le travail d'analyse grâce à cette approche.

Tout ce travail d'analyse de contenu s'est déroulé manuellement. L'utilisation du logiciel Tropes V.8 n'a pas permis de faire ressortir, de façon significative, des informations dignes d'intérêt pour notre recherche. Par contre, l'utilisation d'un tableur a permis de tracer les courbes de ressenti.

3.2.2 Construction de courbes de ressenti

Lors des premières rencontres, le carnet de bord a été donné. Du fait de l'échelonnement des rencontres, tous les membres de la cohorte n'ont pas renseigné le même nombre de semaines.

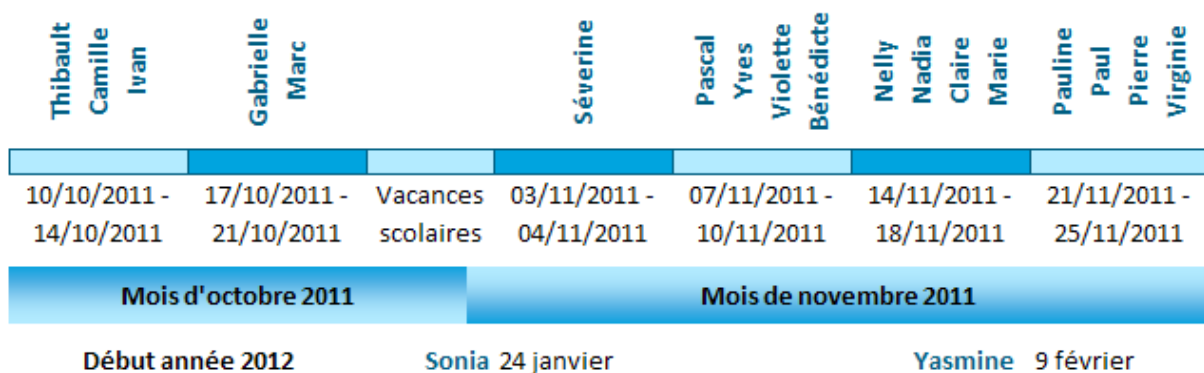


Figure 16 – Calendrier des premiers entretiens.

De même, les carnets étant collectés lors de l'entretien de fin d'année, la dernière semaine de mai 2012 ainsi que la première quinzaine de juin n'ont pas toujours pu être complétées, les

carnets étant en notre possession. Ces décalages temporels ont expliqué l'absence de notes et/ou de commentaires sur les semaines de début et de fin d'année.

Un tableau à double entrée a permis de reprendre toutes les notes par semaine et par sujet. Il a également permis la réalisation de différentes courbes sur l'année par enseignant stagiaire, par type d'établissement, par groupes, par genre...

De même, nous avons saisi tous les commentaires portés par les membres de la cohorte dans la partie dédiée du carnet. Ils ont expliqué en partie les variations de notation d'une semaine sur l'autre et ont donné de précieuses indications sur leur ressenti et leur acculturation.

3.2.3 Élaboration de signes hexadiques

Au cours d'une séance d'autoconfrontation, l'acteur décrit une période de son activité. Pour cela, il découpe le flux continu de cette activité en unités qui sont significatives pour lui : « à chaque unité d'action correspondent une ou plusieurs préoccupations qui s'actualisent » (Veyrunes, 2012, p. 19).

L'analyse de nos données s'est décomposée en quatre étapes : a) détermination des préoccupations ou des activités singulières des professeurs stagiaires ; b) identification des unités significatives élémentaires (USE) ; c) analyse des composantes du signe hexadique ; d) analyse de la situation.

Un questionnement spécifique a permis d'identifier et de nommer les composantes du signe hexadique, selon les données mises en correspondance. Nous avons repris brièvement les éléments de ce signe (Astier et *al.*, 2003) et le questionnement mis en place :

- l'engagement (E) de l'acteur dans la situation. Cet engagement est constitué d'un faisceau de préoccupations lié à l'activité en cours. Ce qui documente l'engagement répond à la question : quelles sont les préoccupations du professeur stagiaire ?
- le representamen (R) correspond à ce qui à cet instant « t » fait signe pour le sujet. Cette composante peut se décliner en plusieurs éléments significatifs qui sont listés les uns à la suite des autres, sans forcément un ordre d'importance. Quels sont les éléments significatifs pour le sujet ?
- la préoccupation (eR) du sujet dans la situation. L'enseignant stagiaire formule la (ou les) préoccupation(s) saillante(s) liée(s) à l'instant étudié. Quelles sont les préoccupations de l'enseignant débutant en lien avec les éléments de la situation ?

- l'actualité potentielle (aR) concerne les attentes de l'acteur, toujours relatives à la situation dans laquelle il est engagé. Cet élément du signe se formule avec les mots « attente liée à... » suivis de l'information sur cette attente. Quelles sont les attentes de notre PSIE, à cet instant, en fonction de ses préoccupations et de la situation ?
- le référentiel dans la situation (sR). Il s'agit des types et des relations entre types appartenant à la culture de l'acteur. Il peut les mobiliser à l'instant « t » en fonction de son engagement et de son actualité potentielle. Cet élément renvoie aux éléments de connaissance issus de son action passée. Quelles sont les connaissances mobilisées par le professeur stagiaire à cet instant « t » ?
- l'unité élémentaire (U) représente une fraction d'activité préréflexive. Cette unité correspond à ce que fait, pense ou/et ressent l'acteur à l'instant « t ». D'une manière générale, cela concerne toute action pratique, toute action de communication, tout sentiment, toute interprétation. Que fait l'enseignant débutant ? À quoi pense-t-il ?
- l'interprétant (I). L'interprétant traduit l'hypothèse que toute activité s'accompagne d'un apprentissage pour le sujet. Cela consiste donc en une augmentation ou une diminution de la fiabilité déjà constituée voire à la construction de nouveaux types. Quelles connaissances valide, invalide ou construit le professeur stagiaire à l'instant « t » ?

En fonction de ce questionnement et des séances d'autoconfrontations, cent trente-cinq signes hexadiques ont repris les principaux points de l'expérience dans le métier d'enseignant des onze PSIE ayant participé à cette partie du recueil de données. Comme le précise Viau-Guay (2010, p. 132), « l'analyse en signe se réalise surtout à partir des données de verbalisation, mais aussi en s'appuyant sur les données de l'activité et de son contexte ». Leur construction s'est réalisée donc en fonction des retranscriptions et de l'étude à un grain fin des vidéos.

L'analyse des données a offert la possibilité de mieux explorer les motivations des membres de la cohorte à intégrer ce métier, à suivre leur premier pas en classe et dans les établissements, à comprendre leur acculturation. Elle a également permis de dégager des tendances, permettant de construire deux graphiques.

3.3 Création de graphiques

La collectée des récits de vie a permis de mettre en évidence deux types d'informations sur les PSIE : tout d'abord les motivations de leur entrée dans le métier puis la façon dont ils se

prévalaient de leur expérience professionnelle antérieure. De ces informations, nous avons élaboré deux graphiques. Nous rappelons que « *ce ne sont pas des individus qui sont analysés et classés, mais [leurs] discours* » (Demazière et Dubar, 2004, p. 98).

3.3.1 Typologie des congruences métier/discipline enseignée et de la motivation pour le métier d'enseignant

« *Construire une typologie a pour effet [...] de gommer les différences interindividuelles pour ne retenir que quelques traits saillants* » (Guibert et al., 2008, p. 85). Les traits saillants retenus ont permis de constituer des groupes que nous avons considérés comme homogènes de notre point de vue. Grémy et Le Moan (1977) signalent les deux caractères que doit revêtir une typologie : exhaustivité, toute unité étudiée doit pouvoir être affectée à au moins un groupe et exclusivité, toute unité ne peut être affectée qu'à un groupe au plus. Ainsi, tout nouveau sujet incorporant notre cohorte devrait logiquement trouver son positionnement dans la typologie.

Suite à la collecte des récits de vie, nous avons noté des similitudes dans les choix du nouveau métier, l'enseignement. Certains PSIE ont évoqué ouvertement leur choix par un sentiment de vocation. D'autres, plus pragmatiques ont parlé d'opportunité, de stratégie. L'opportunisme vient du latin *opportunus*, qui signifie « *qui conduit au port* ». Cette notion correspond à l'attitude d'une personne qui cherche à tirer le meilleur parti des circonstances. De ces distinctions est apparu un classement de la cohorte selon deux grands axes : un axe horizontal (axe vert), qui a mis en opposition l'opportunisme, à gauche, à la vocation, à droite, et un axe vertical (axe bleu), qui, en haut, a noté le lien entre l'ancien métier et la discipline enseignée et en bas, l'absence totale de lien. Notre typologie s'est déclinée alors en quatre cadrans : a) les professeurs stagiaires parvenus à ce nouveau métier un peu par hasard ou par opportunisme, mais dont le précédent métier est en lien avec la discipline enseignée ; b) les professeurs stagiaires dont la motivation pour le métier est basée sur un sentiment de vocation et qui ont occupé aussi un emploi en lien avec la discipline enseignée ; c) les professeurs stagiaires parvenus à ce nouveau métier un peu par hasard ou par opportunisme, sans avoir de lien entre l'ancien métier et la discipline enseignée ; d) les professeurs stagiaires évoquant une vocation pour l'enseignement et dont peu voire pas de lien a existé entre la discipline enseignée et leur vécu professionnel hors enseignement.

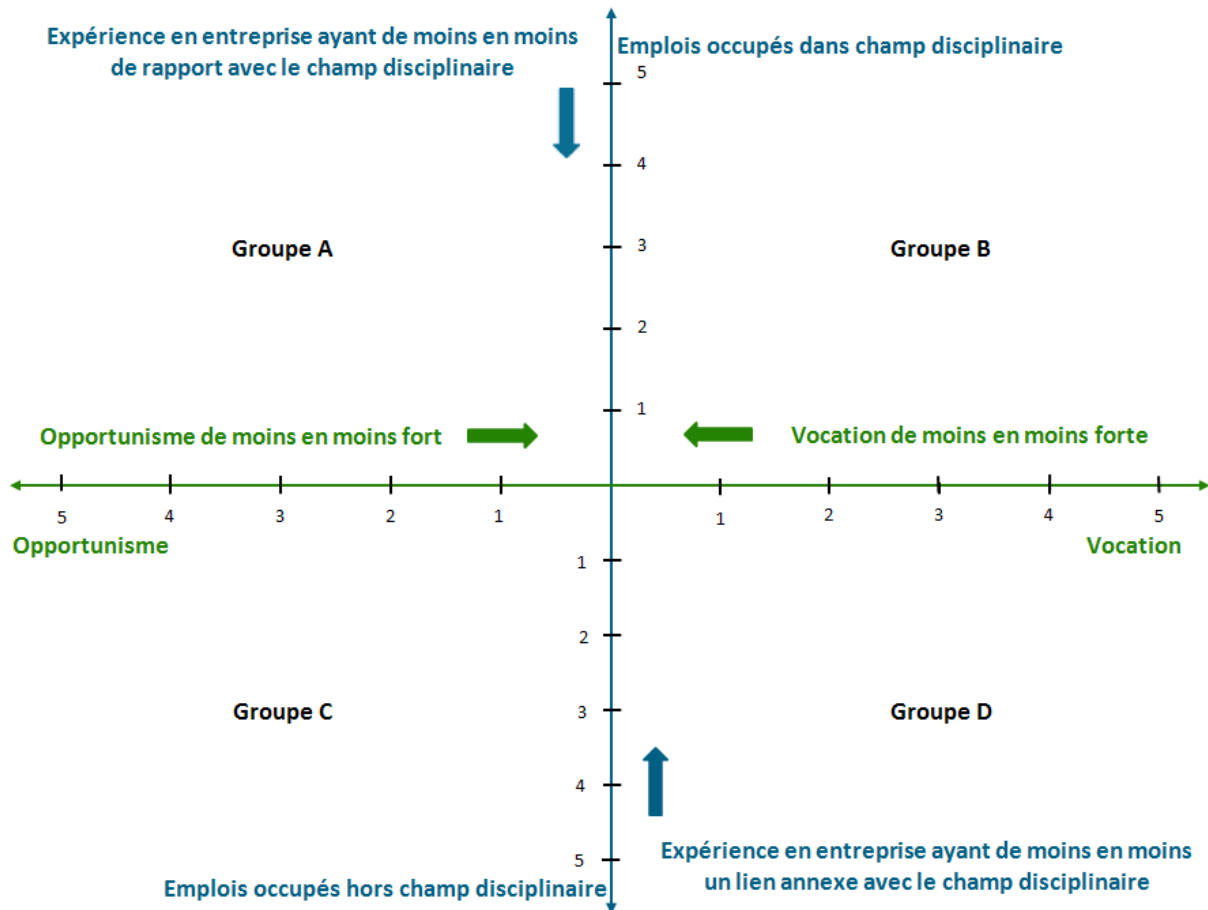


Figure 17 – Répartition des professeurs stagiaires selon le métier occupé et selon les raisons de l'entrée dans le métier d'enseignant, Dozolme et Ria (2015), p.183.

L'origine a pris la valeur zéro et chaque section d'axe est décomposée en cinq graduations, le nombre cinq représentant la valeur la plus élevée du segment. Dans les recueils de vie, les PSIE ont largement exploré le choix de ce nouveau métier ainsi que les liens qu'ils ont établis entre les deux emplois. De leurs dires, une note a été attribuée⁸⁶ qui permet le positionnement sur le graphe.

⁸⁶ Voir annexe 17.

3.3.2 Graphe de positionnement entre la fierté du vécu professionnel et son évocation dans l'établissement scolaire

Autre propos revenu régulièrement, soit spontanément, soit suite aux sollicitations du chercheur, l'évocation du passé professionnel dont ils disposent. Pour certains, la notion de fierté est apparue.

Concept difficile à étudier, la fierté peut prendre plusieurs connotations. Sarthou-Lajus (2013, p. 148) note que ce sentiment n'a pas « *toujours très bonne presse* », car assimilé à de l'orgueil ou à de la vanité. Pour Niedenthal, Krauth-Gruber et Ric (2008, p. 148), il s'agirait pourtant d'« *une émotion plaisante, parfois exaltante, qui résulte d'une évaluation de soi positive* ». Cette évaluation peut être faite non seulement dans sa vie personnelle, mais également dans le cadre de son activité professionnelle. Dans le domaine professionnel, la fierté devient une forme de reconnaissance de sa valeur ou de l'action de son action (Sarhou-Lajus, 2013). Tous les PSIE n'ont pas partagé ce sentiment de fierté à l'égard de leur vécu professionnel. Certains ont minimisé ce vécu ou l'ont passé sous silence. Cette fierté, valorisée entre zéro et cinq⁸⁷, a permis de situer le PSIE sur l'axe des abscisses du graphe.

Dans notre questionnement, nous avons évoqué, avec eux, les différents acteurs de leur environnement professionnel avec lesquels ils ont abordé leur passé professionnel, c'est-à-dire leurs élèves, leurs collègues ou leur chef d'établissement. Selon leur verbalisation, une notation a également été établie pour chaque type de protagonistes⁸⁸. La moyenne des trois notes a permis le positionnement sur la figure, l'axe des ordonnées représentant l'évocation de l'expérience.

⁸⁷ Voir annexe 17.

⁸⁸ Voir annexe 17.

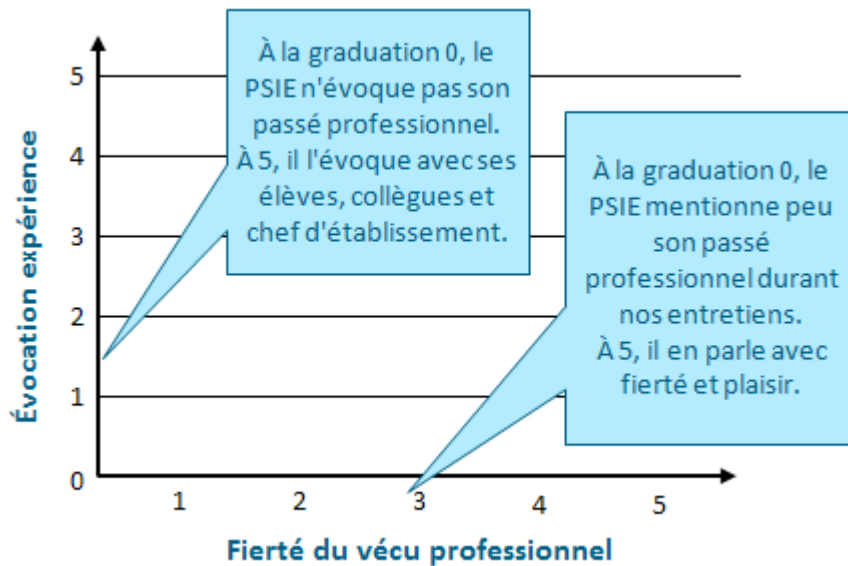


Figure 18 – Positionnement des professeurs stagiaires selon leur fierté et l'évocation de leur passé professionnel.

« *Le type idéal, comme le modèle, ne décrit pas une réalité empirique, mais reflète un construit mental* » (Coenen-Huther, 2006, p. 200), en l'occurrence notre construit mental. Mais ce construit mental est alimenté par les informations collectées auprès des PSIE. De cette masse conséquente d'informations, des monographies pourront être réalisées permettant une analyse à un grain plus fin de cette entrée dans le métier d'enseignant.

3.4 Réalisation de monographies

La quantité d'informations recueillies ne permet pas de produire, dans ce travail de thèse, une analyse complète et exhaustive de toutes les personnes membres de la cohorte. Ainsi, des choix sont réalisés et présentés ci-après.

3.4.1 Choix pour les monographies

Il s'agit parmi les vingt personnes constituant initialement notre cohorte d'en sélectionner trois. Notre attention s'est portée tout naturellement sur les groupes les plus conséquents en termes d'effectif de notre corpus. Ainsi, une personne est à sélectionner dans le groupe A, opportuniste avec une expérience professionnelle dans la matière enseignée, une dans le groupe B, vocation avec une expérience professionnelle dans la matière enseignée, et une

dernière dans le groupe D, vocation avec une expérience professionnelle sans rapport direct avec la matière enseignée.

Dans ces trois groupes, tous les membres n'ont pas participé à l'ensemble des formes de collectes de données, comme évoqué précédemment. Notre choix s'est donc naturellement porté vers ceux pour lesquels le recueil de données a comporté deux enregistrements vidéo et d'autoconfrontation en plus du recueil du récit de vie et du bilan de fin d'année.

Ce premier critère de sélection a limité les candidats potentiels à la monographie. Autre critère retenu, choisir des sujets suffisamment représentatifs des caractéristiques de leur groupe. Pour répondre à cette exigence, il nous a paru judicieux d'opter pour les personnes situées le plus possible dans les angles extérieurs du graphique reprenant la répartition des professeurs stagiaires présentée au paragraphe 3.3.1. Ainsi, les caractéristiques seront certainement plus significatives que pour ceux plus proches du point d'origine.

Ces différents points nous ont amenés à choisir Pierre pour le groupe A, Violette pour le groupe B et Pauline pour le groupe C. Ils disposent tous les trois de l'ensemble des données et sont localisés suffisamment loin du centre du graphique. Dans toutes les données produites, il convient d'opérer des choix, notamment parmi les signes hexadiques réalisés.

3.4.2 Sélection des signes hexadiques

À la suite des enregistrements vidéo en classe, une séance d'autoconfrontation est proposée au professeur stagiaire. Dans l'idéal, le sujet devrait décrire spontanément dans son activité, ce qui fait signe pour lui. Ainsi, aurait dû défiler l'ensemble des images et auraient été commentées spontanément celles qui ont trouvé un écho chez le sujet.

Or, plusieurs éléments ont contraint ce recueil. Tout d'abord, les PSIE ont connu, comme nous l'avons précédemment évoqué, des situations professionnelles difficiles, entre temps de présence face aux élèves, temps d'échange avec leur tuteur, temps de formation situés dans différents lieux de l'académie. Le temps qu'ils ont pu nous consacrer a été forcément restreint à un maximum d'une heure voire pour certains une heure et demie. Lors d'une séance, nous avons essayé avec un membre de la cohorte de le laisser parler librement de son activité sans sélectionner, au préalable, des extraits à commenter. Au terme d'une heure cinquante d'enregistrement, il n'a évoqué que vingt minutes de son activité sur les cinquante-cinq. Il a interrompu l'autoconfrontation, car il devait se restaurer puis poursuivre avec un autre cours, en début d'après-midi. Des informations importantes auraient pu être recueillies si

l'autoconfrontation avait duré le temps nécessaire à l'analyse de l'ensemble de la séance enregistrée.

De ces séances d'autoconfrontation, chacune des personnes retenues pour être objet de monographie dispose d'un certain nombre de signes hexadiques analysés. Ce nombre est naturellement inégal, car lié aux situations de classe.

Membre cohorte	Dates d'autoconfrontation		Nombre de signes analysés	
Pauline	03/12/2011	03/04/2012	6	11
Pierre	06/12/2011	03/04/2012	6	4
Violette	15/12/2011	22/03/2012	10	11

Tableau 5– Nombre de signes analysés pour les monographies.

L'activité commentée et justifiant son analyse par le biais d'un signe hexadique devait correspondre à nos volets de recherche. Nous rappelons qu'il s'agit de l'analyse rétrospective de leur projet professionnel et de l'analyse de leur activité en classe ainsi que des effets du métier d'enseignant sur les remaniements identitaires et professionnels qu'ils connaissent.

D'une séance enregistrée à l'autre, des comportements similaires sont apparus, montrant des régularités dans l'activité. En même temps, une progression a pu être constatée chez certains PSIE, soulignant leur évolution professionnelle. Pour réaliser les monographies, seuls huit signes sont retenus par PSIE, pour les deux séances d'autoconfrontation, un nombre équivalant pour chacun des acteurs retenus afin de n'induire aucun biais supplémentaire. La non-redondance des informations puisées de ces signes a également été notre objectif. Ainsi, cette diversité, sans être pléthorique, devrait offrir une vision certes limitée, mais significative de leur activité.

Au terme de ces trois premiers chapitres, empreints de la conceptualisation, du cadre théorique et de notre méthodologie, nous pouvons maintenant aborder les résultats et l'analyse des données empiriques. Ces éléments constituent la seconde partie de cette thèse.

PARTIE 2

Résultats et analyses

CHAPITRE 4 – Données préliminaires – Entrée dans un métier de l'enseignement

CHAPITRE 5 – 1^{re} Monographie – Pierre

CHAPITRE 6 – 2^e Monographie – Violette

CHAPITRE 7 – 3^e Monographie – Pauline

Chapitre 4

Données préliminaires – Entrée dans un métier de l'enseignement

1. Présence de régularité lors de l'entrée dans le métier
2. Motivation pour choisir ce métier et lien de la discipline avec la matière enseignée
3. Évocation du passé professionnel dans l'environnement éducatif
4. Synthèse sur les motivations à bifurquer

1 Présence de régularités lors de l'entrée dans le métier

La première rencontre avec les membres de la cohorte a permis non seulement une prise de contact importante pour la suite de nos travaux, mais a offert également la possibilité de recueillir des informations sur leur arrivée dans un métier, nouveau pour eux, celui d'enseignant. Ainsi, la première question posée dans cet entretien semi-directif a concerné leur choix professionnel les conduisant à être professeurs stagiaires cette année.

De leur réponse, sont apparues un certain nombre de similarités. Les retranscriptions ont confirmé ces grandes tendances dans les propos des PSIE (Professeurs Stagiaires Issus de l'Entreprise).

Rapidement lors des entretiens comme lors de leur retranscription, des mots récurrents sont apparus tels que motivation, vocation, opportunité, hasard... Initialement, nous supposions que ce changement de carrière provenait d'une démarche liée à une forme d'altruisme et d'implication de transmission de connaissances professionnelles. Si pour certains, ces mots ont résumé assez bien leur état d'esprit et leurs propos, pour d'autres, ce sont de réelles stratégies qui ont été mises en place. Une réflexion sur le changement professionnel a été engagée bien en amont du concours de recrutement. Certains PSIE ont été aidés dans cette démarche par un bilan de compétence établi par les services de Pôle Emploi. Ainsi sont apparus des facteurs favorables à une bifurcation dans le secteur de l'enseignement.

Marie a décrit les résultats de son bilan : « *le bilan de compétence, il en est ressorti l'enseignement. Voilà, qu'il fallait que je me destine vers l'enseignement ou vers la médecine. Mais, la médecine, je me voyais pas repartir sur douze ans d'étude* ». Ainsi, Marie a choisi de s'en remettre à ce bilan puisqu'elle a employé les termes « *il fallait que je me destine* ». L'autre choix possible, la médecine, lui a semblé trop long. Elle a donc opté pour une stratégie plus réaliste, sans nous préciser laquelle des deux professions lui a paru le plus correspondre à ses désirs professionnels.

Lorsque Sonia s'est retrouvée au chômage, elle a réalisé également un bilan de compétence. L'analyse des résultats lui a indiqué qu'elle était faite pour être soit psychologue, soit institutrice, soit journaliste. Là aussi, Sonia a opéré des choix rationnels : « *journaliste, c'était complètement bouché. [...] J'ai réintégré la fac de psychologie*⁸⁹ ». Mais très vite, elle s'en est

⁸⁹ En formation initiale, elle avait obtenu une licence de psychologie, d'où le terme « réintégrer ».

rendu compte, en faisant un stage avec un psychologue scolaire, que ce n'était pas la voie qui lui convenait : *« ça m'a intéressée dans la mesure où j'étais dans l'univers du scolaire, encore, et que là, je sentais que là était ma place. Mais en revanche, en métier, non, parce que, toutes ces familles en difficultés, c'était, pour moi, insupportable »*. Avec des remplacements à l'école maternelle ou primaire, qu'elle a assurés pour subvenir financièrement à ses besoins, elle a apprécié l'environnement éducatif. Elle a fini par opter pour CPE, métier que des amis lui avaient conseillé, il y a quelques années déjà.

La démarche a été la même pour Gabrielle. En période de chômage, elle a bénéficié de conseils dans le choix de sa réorientation.

Je me suis inscrite aux ASSEDIC et j'ai bénéficié de l'aide d'une consultante d'un cabinet de ressources humaines qui m'a aidée à réfléchir sur ce que je pouvais faire. Et, à chaque fois que j'avais des idées de nouveaux métiers, je me heurtais à que faire de mes enfants pendant les vacances scolaires.

Mère de cinq enfants, elle ne pouvait occulter ses contraintes familiales dans son nouveau métier. Elle a vite constaté que seul un poste dans l'Éducation nationale pouvait lui offrir la perspective de gérer ses enfants tout en occupant un emploi. Ainsi, elle a exploré différentes pistes : *« j'aurais bien aimé être prof de math, mais il fallait récupérer un niveau de math de maîtrise pour passer le CAPES et je l'avais perdu »*. Ensuite, elle a comparé deux types de postes : *« j'ai longtemps hésité entre CPE et documentaliste qui sont les deux métiers dans un collège un peu, à côté, en parallèle à ceux des professeurs »*. En plus des avantages et des inconvénients de ces deux métiers, Gabrielle a consulté des barèmes d'entrée dans l'académie de Clermont-Ferrand : *« j'ai surtout regardé les barres d'entrée dans le département. Parce que, ayant cinq enfants et un mari qui travaille ici, j'allais pas, fallait pas que je me retrouve à Créteil »*. Ainsi, elle a donc mis en place toute une démarche stratégique pour trouver le métier qui correspond à ses contraintes familiales, étudier ses chances de réussite au concours, puis analyser le métier qui pourrait lui permettre de rester dans l'académie où sa famille demeure.

Si certains PSIE ont changé volontiers de métier, d'autres ont semblé encore attachés à leur ancien métier et en ont parlé avec une certaine fierté. Cette fierté s'est retrouvée dans les propos qu'ils ont tenus dans leur nouvel environnement. Ce passé professionnel a constitué une sorte de carte de visite qu'ils ont évoquée devant leurs élèves, en salle des professeurs avec leurs collègues qui, souvent comme eux, sont issus de l'entreprise. Moins nombreux sont ceux qui en ont parlé à leur chef d'établissement. Dans ce cas, il s'est agi principalement des

PSIE en poste dans des établissements privés ou dans des établissements agricoles. Dans ces deux types d'établissements, la direction possède, dans les dossiers de leurs enseignants, un *curriculum vitae* détaillé.

Par exemple, Marie nous a décrit son premier contact avec le proviseur de son lycée agricole : « le proviseur, je lui ai donné un CV. Tout au début, le premier jour où on s'est présentés... Où je me suis présentée à lui, donc. Voilà ». De ses très nombreuses expériences professionnelles, le chef d'établissement ne s'est intéressé qu'au fait que Marie avait suivi une formation au Cours Florent à Paris. Elle nous a confié ce fait en aparté, déplorant que seul ce bref épisode ait retenu l'attention de son supérieur hiérarchique.

Grâce à la retranscription et à l'analyse qui a suivi, trois documents ont été établis. Ils ont repris les grands traits saillants. Cela a permis de mettre en avant des situations pouvant être jugées typiques, d'établir des graphes et de constituer un schéma de bifurcations.

2 Motivation pour choisir ce métier et lien de la discipline avec la matière enseignée

Comprendre pourquoi ce métier est choisi a constitué notre premier volet d'interrogation. Voir s'il a existé un lien fort ou non entre ce que le nouveau professeur enseigne et ce qu'il a connu dans son ancienne activité, a correspondu à la suite de nos interrogations.

2.1 Construction d'un graphe de positionnement des PSIE selon leur motivation à intégrer le métier d'enseignant

Comme précédemment évoqué, des membres de la cohorte ont indiqué un souhait de transmission de leur connaissance, ont parlé de vocation. D'autres, au contraire, ont mentionné le hasard pour expliquer leur arrivée dans ce métier. Ainsi, ces deux éléments sont apparus en opposition. En effet, si le professeur stagiaire a insisté sur la vocation comme dimension déterminante de son choix de métier, il a pu difficilement avancer qu'il s'agit d'une démarche opportuniste. De même, soit la matière enseignée s'est rapprochée de l'ancien métier, soit, au contraire, il n'y avait qu'un lien très annexe entre les deux.

Un graphe a été conçu (cf. méthodologie) pour répartir l'espace en deux axes et quatre cadrans⁹⁰. À chacun de ces cadrans a été attribuée une lettre, permettant ainsi de désigner le groupe de personnes qui le compose.

- Le groupe A (en haut, à gauche) – Opportunisme / Discipline en lien avec l'ancien métier : dans ce cadre sont présents les professeurs stagiaires qui ont passé, par hasard ou par opportunisme, un concours de l'enseignement (EN, Agricole, Privé). Disposant d'une expérience (ou pas) de remplacement, ils n'ont pas forcément envisagé de faire carrière dans l'enseignement. Pour un PSIE, initialement, il y avait même un refus catégorique de l'exercer. Si, à terme, l'enseignement ne leur convient plus, pour la plupart, ils retourneront à leur ancien métier, leur haut niveau de qualification professionnelle le leur permettant.
- Le groupe B (en haut, à droite) – Vocation / Discipline en lien avec l'ancien métier : sont regroupés dans cette partie du graphe des enseignants stagiaires qui ont, par le passé, essayé de passer le concours. Leur déterminisme à recommencer un concours difficile et pour certains traumatisant⁹¹, a souligné leur volonté d'enseigner. Leur objectif de devenir enseignant date souvent de nombreuses années. Ils ont manifesté une réelle attache à l'éducation et, bien qu'ayant un métier, ils ont choisi de devenir enseignants. D'ailleurs, ce métier est en lien avec les matières qu'ils enseignent. Ils ont évoqué, souvent et avec fierté, cette expertise professionnelle à leur nouvel entourage professionnel.
- Le groupe C (en bas, à gauche) – Opportunisme / Discipline sans lien direct avec l'ancien métier. Il est composé de personnes manifestant peu de sentiments de vocation. Elles sont arrivées dans l'enseignement par le biais d'actions ou de situations plutôt indépendantes de leur volonté. Le poste occupé dans l'enseignement ne présente pas de liens avec l'emploi qu'elles avaient dans les entreprises. Toutefois, leurs précédents postes ont nécessité une qualification réelle qu'elles possèdent et donc, ces emplois ne peuvent être considérés comme étant uniquement occupés pour subvenir à leurs besoins primaires.
- Le groupe D (en bas, à droite) Vocation / Discipline sans lien direct avec l'ancien métier : ces professeurs stagiaires ont toujours essayé de devenir enseignants. Pour parvenir à leurs fins, certains ont tenté régulièrement les concours conduisant à l'Éducation nationale puisqu'il s'agissait, pour eux, d'un objectif. En dehors d'emploi de surveillant ou de remplacement dans leur discipline, ils ont occupé jusqu'à présent des emplois qui peuvent

⁹⁰ Voir méthodologie.

⁹¹ Claire a précisé son ressenti lors d'un échec au concours : « *je m'étais vraiment fait laminer. Il faut pouvoir se relever, il faut pouvoir relever la tête aussi...* »

être considérés comme subvenant à leurs besoins primaires et dans lesquels, d'après leurs dires, ils ne se sont pas vraiment épanouis.

2.2 Verbatim des membres de la cohorte pour construire le graphe

Selon les quatre groupes définis, les propos, issus tous des entretiens conduits, ont permis un premier classement. Ils ont donné également des informations sur les membres de notre cohorte.

Groupe A : opportunistes ayant occupé un emploi dans le champ disciplinaire

- Marc a toujours été opposé à l'idée d'être enseignant (mère professeur de mathématiques dans le second degré). Mais en raison de ses difficultés à trouver un emploi, il a fait un remplacement de mathématiques en collège (6 mois environ). Suite à cela, il a passé le concours et l'a réussi. Toutefois, il a précisé que si l'enseignement ne lui plaisait plus, avec ses diplômes, il « *trouvera bien un métier quelconque* ».
- Marie : comme évoqué au paragraphe précédent, après un bilan de compétence, le conseil Pôle Emploi lui a indiqué qu'elle présentait des capacités soit pour être médecin soit pour exercer un métier dans l'enseignement. Elle a choisi la seconde option, car les études préparatoires sont moins longues. Par ce choix, elle a souhaité mettre un terme à une série d'emplois précaires et/ou mal rémunérés. Si son vécu professionnel lui a servi et qu'elle l'évoque parfois avec ses élèves, elle n'en a pas fait référence avec ses collègues (tensions).
- Nadia a choisi l'enseignement pour raison familiale (rapprochement de son conjoint). Elle estime disposer de suffisamment de diplômes, d'expériences professionnelles et de connaissance du système éducatif (parents enseignants) pour pouvoir arrêter sa carrière d'enseignante si elle le souhaitait ; notamment si ce métier ne correspondait plus à ses attentes professionnelles et familiales. De plus, elle a ajouté que, compte tenu de sa discipline très physique (travaux pratiques dans la ferme pédagogique de l'établissement, auprès de bovins par exemple), elle ne ferait certainement plus ce métier à soixante ans.
- Nelly n'a pas l'opportunité de réinvestir son passé professionnel dans son présent métier. Selon elle, ce serait davantage son vécu personnel dans le milieu associatif qu'elle pourrait mobiliser. Par contre, ses expériences professionnelles en tant que contrôleur SNCF

lui ont permis de mieux gérer les pressions et le stress qu'occasionne le métier d'enseignante.

- Après 15 ans de pratique professionnelle en atelier de réparation mécanique, Pascal a indiqué avoir envie de changer de métier. Il n'a pas évoqué une vocation quelconque pour l'enseignement, mais il a dit se présenter, auprès de la communauté éducative, comme un expert dans son domaine professionnel.
- Pierre est fier de son vécu professionnel en tant que commercial. Il a précisé qu'il le considérait comme une « *richesse* ». Ainsi, à ses yeux, ce passé lui a conféré une certaine crédibilité, une certaine légitimité dans sa discipline, vis-à-vis de ses élèves. Ces années en entreprise lui ont donné, selon lui, de la maturité dont il a un « *retour sur investissement* » pour réaliser ses cours.
- Virginie : afin de s'occuper de ses enfants, elle a choisi le métier d'enseignante par « *hasard* ». Elle ne s'épanouit pas dans ce métier en raison de la matière qu'elle enseigne. Elle juge le niveau trop bas pour des matières telles que l'entretien d'une cuisine ou l'utilisation des produits d'hygiène. Mais c'est le rôle éducatif, presque social, qu'elle peut jouer auprès de ses élèves qui l'a motivée pour ce métier.
- Yves : déçu par le secteur bancaire, il s'est orienté vers l'enseignement, car il a considéré qu'il s'agit d'un domaine où l'argent n'est pas omniprésent. Il est fier de ce qu'il a vécu en entreprise et en a parlé ouvertement avec ses élèves comme avec ses collègues.

Groupe B : personnes manifestant une certaine vocation et pour qui l'emploi occupé auparavant se situait dans le champ disciplinaire.

- Claire a essayé pendant plusieurs années le concours pour être enseignante. Actuellement professeure stagiaire en lycée professionnel, elle regrette de ne pas avoir plus d'expériences professionnelles en entreprise. Elle a essayé de valoriser au maximum son faible vécu professionnel en le mettant en avant aussi bien avec ses élèves, ses collègues, mais surtout à l'égard de sa direction. Durant l'entretien, elle a eu tendance à esquiver certaines de nos questions...
- Camille : depuis le collège, elle a envie de devenir enseignante. Comme elle ne disposait d'aucune expérience dans son champ disciplinaire, elle a pris un an de disponibilité après sa réussite au concours. Ainsi, elle est devenue auto-entrepreneur dans le domaine de la scénographie et a créé sa propre expérience. Riche de ce vécu, elle l'utilise pour réaliser ses cours. Elle apprécie aussi de le montrer à ses élèves.

- Paul revendique une très forte vocation pour ce métier (souhait de devenir enseignant dès la classe de 5^e, vocation contrariée à maintes reprises). Commercial dans diverses entreprises, il est parvenu à réussir le concours après deux tentatives. Il a indiqué que son passé professionnel lui sert à illustrer ses cours de vente.
- Violette est totalement étrangère au milieu enseignant lorsqu'elle a réussi le concours de sciences et technologies médico-sociales en 2011 : elle n'avait jamais assuré de remplacement, fait de stage en établissement... Ce choc lui a semblé d'autant plus difficilement surmontable qu'elle a précisé ne pas avoir l'aide pédagogique de ses tutrices. Heureusement, son champ disciplinaire correspond majoritairement à son vécu d'infirmière ce qui l'a aidé pour la réalisation de ses cours et pour préparer ses élèves aux périodes de stage en établissements de santé.

Groupe C : opportunistes ayant occupé un emploi hors champ disciplinaire.

- Gabrielle : comme nous l'avons précédemment évoqué, elle a procédé de façon stratégique pour choisir, dans un premier temps, un métier lié à l'enseignement puis, dans un second temps, le concours de documentaliste. Son ancien métier de contrôleur de gestion serait, selon elle, un passé qui la desservirait du fait des automatismes professionnels qu'elle avait créés. Face aux élèves, le vocabulaire technique et d'un haut niveau qu'elle a conservé l'a obligée à réadapter ses propos.
- Sonia : situation retracée également ci-devant, après son licenciement économique d'une maison d'édition, un bilan de compétence lui a indiqué trois voies professionnelles possibles : psychologue, institutrice ou journaliste. Elle a donc repris des études de psychologie puis bifurque vers l'enseignement. Son projet au sein de l'Éducation nationale a semblé empreint d'un certain opportunisme également puisqu'elle a essayé pratiquement toutes les fonctions qu'elle pouvait occuper : professeur des écoles, professeur de Français, psychologue scolaire, assistante d'éducation. Son vécu professionnel ne lui a servi que très partiellement (contacts humains, gestion des ressources humaines), elle nous a indiqué l'évoquer souvent avec ses collègues, très enthousiastes face à tant d'expériences.

Groupe D : professeurs stagiaires manifestant une certaine vocation et pour lesquels l'emploi précédemment occupé semble avoir peu voire pas de corrélation avec le champ disciplinaire.

- Bénédicte : ses expériences professionnelles lui ont procuré un sentiment d'inachevé. Les entreprises privées sont basées presque exclusivement sur des objectifs financiers. Or, elle déplore cet aspect et éprouve le besoin d'être utile, notamment dans le cadre de l'Éduca-

tion nationale. Son vécu professionnel lui a servi notamment dans le cas d'accueil des personnes qu'il se soit agi d'enseignants, d'élèves ou de leurs parents.

- Ivan : dès ses études de maîtrise, il a souhaité être enseignant, mais des contraintes financières l'ont conduit à occuper différents emplois de manutentionnaire. Ce passé, il ne souhaite pas l'évoquer, ou alors seulement dans le cercle familial ou amical. Il parle plus volontiers des 22 établissements scolaires dans lesquels il a effectué des remplacements.
- Pauline : depuis son enfance, elle a souhaité être enseignante. Son vécu professionnel hors Éducation nationale ne lui a pas réellement servi dans sa discipline, l'histoire-géographie. Mais, elle pense qu'il lui a procuré un avantage pour l'aspect relationnel et pour l'écoute des autres (empathie qu'elle a peut-être déjà naturellement).
- Séverine : elle nous a indiqué avoir toujours souhaité être enseignante. Elle a parlé très vite de vocation. Malgré quatorze échecs au concours, elle a persévéré. Ses expériences d'hôtesse d'accueil et d'employée de restauration lui ont laissé un goût amer. Elle a donc préféré éviter d'en parler. Elle a considéré également que toutes les années où elle avait assuré des cours d'Anglais en tant que vacataire lui ont été préjudiciables, car elle a pris des habitudes qui ne sont pas en adéquation avec celles qu'elle devrait avoir selon son inspectrice et sa tutrice.
- Thibault : Il nous a dit apprécier le fait d'être enseignant en lycée professionnel. Cela lui a permis d'être en contact avec des enseignants disposant d'un vécu professionnel conséquent en entreprise. Ensemble, ils ont évoqué ce passé professionnel. Thibault nous a précisé qu'il a utilisé régulièrement son expérience en entreprise ou s'est appuyé sur celles de ses élèves pour illustrer ses cours.
- Yasmine : depuis son bac, elle souhaitait être enseignante pour « rendre ce qu'elle avait reçu de l'Éducation nationale ». Presque 40 ans après, elle est parvenue à réussir le concours. Son vécu professionnel l'a aidé à comprendre certaines de ses élèves, celles qui préparent le métier de secrétaire, celui qu'elle a exercé précédemment.

2.3 Notation des verbatim recueillis

En fonction des témoignages recueillis, deux notes ont été portées. Une première notation a correspondu à la raison du choix. Il s'est agi soit d'un choix plutôt opportuniste, soit d'un sentiment de vocation. De même, selon les postes occupés et les activités réalisées par les

PSIE, une seconde notation tient compte du lien, direct ou indirect, entre les anciens emplois et la matière enseignée. L'échelle de notation va de 0 à 5, le chiffre le plus élevé représentant la congruence la plus forte avec la notion valorisée. Par exemple, Pascal, mécanicien pendant 15 ans dans un garage et maintenant professeur de génie mécanique, a obtenu la note de 5 pour la relation entre son ancien métier et la discipline enseignée.

2.4 Tableau récapitulatif verbatim/notation

Le tableau ci-après reprend de courts extraits de verbatim, ceux que nous avons jugés les plus significatifs, pour comprendre la notation attribuée aux propos émis. Dans ce tableau, les PSIE sont classés par ordre alphabétique et non par groupe.

Légende : O - opportunité ; V - vocation ; HC - hors champ ; DC - dans champ.

Professeur stagiaire	Extrait du récit de vie sur l'emploi occupé	Extrait récit de vie sur la motivation du métier d'enseignant
Bénédicte V : 3 HC : 2	« J'ai travaillé trois ans chez McDonald, mais c'était pendant mes études en fait. J'ai travaillé aussi à la Poste. »	« C'est surtout la rencontre on va dire avec une super CPE qui m'a fait envisager ce métier-là. »
Camille V : 4 DC : 2	« Monter des projets de A à Z. Parce que là, j'étais sur des projets où, le projet d'exposition, il y avait l'illustratrice, moi en tant que scénographe. »	« Vous avez toujours eu comme objectif de devenir enseignante ? ⁹² Depuis, je crois, je suis en cinquième [...] ça remonte à loin. Je ne voulais pas lâcher l'affaire. »
Claire V : 4,5 DC : 2,5	« J'ai eu pas mal de petits boulots. [...] J'ai fait beaucoup d'enquêtes. [...] J'ai travaillé en grande distribution. »	« Vous avez toujours voulu être enseignante ? J'ai toujours voulu être enseignante. [...] Je suis bien dans ma vie parce que je fais ce que j'ai toujours voulu faire. »
Gabrielle O : 4 HC : 2	« J'ai travaillé dix ans au commissariat à l'énergie atomique, à la gestion d'un département de recherche. »	« Une consultante d'un cabinet de ressources humaines qui m'a aidée à réfléchir sur ce que je pouvais faire. Je me heurtais à que faire de mes enfants pendant les vacances scolaires. J'ai regardé dans l'Éducation nationale ce que je pouvais faire. »
Ivan V : 4 HC : 2	« Il y a eu cette période de caviste, qui était un travail en usine d'embouteillage, de livraison et puis de stockage et	« Pour moi, je le ressens, comme une vocation, c'est peut-être un peu prétentieux, mais oui, un vrai désir,

⁹² Les propos mentionnés en italique et en gras sont ceux du chercheur.

	conditionnement. Et puis, une brève période sur l'usine de fromage. »	lointain. »
Marc O : 3 DC : 1	« Mon 1 ^{er} stage [d'ingénieur], je l'ai fait dans une boîte qui fabrique des bouteilles d'aluminium. Mon 2 ^e à Nottingham. J'ai fini par un stage de six mois dans une boîte qui faisait du laminage de matériaux. »	« Ma mère m'a dit : « essaye de t'inscrire pour faire prof remplaçant. » [...] Je me suis inscrit au cas où, ça ne coûte rien d'essayer. »
Marie O : 2,5 DC : 4	« J'ai travaillé dans un hôpital, j'étais médiatrice culturelle. J'ai travaillé aussi pour les Restos du cœur. »	« J'ai fait un bilan de compétence. Voilà, il fallait que je me destine vers l'enseignement ou vers la médecine. »
Nadia O : 5 DC : 5	« Je m'occupais en Guyane d'une installation agricole. En Provence-Alpes-Côte d'Azur, je suis restée trois ans comme animatrice de la filière ovine. »	« Je voulais me rapprocher de mon compagnon. Je sais que derrière, j'ai mon diplôme d'ingénieur. Je pense que je ferais pas [ça] toute ma vie. »
Nelly O : 2 DC : 1	« J'ai travaillé au Conseil supérieur de l'audiovisuel. J'ai évolué, je suis arrivée à un poste de direction des opérateurs audio-visuels. »	« On a décidé avec mon mari que c'est moi qui allais changer. J'ai décidé de faire le point sur ce qui pouvait m'intéresser. Ben l'enseignement, ça m'intéresserait bien ! »
Pascal O : 2 DC : 5	« J'ai commencé mécanicien. Après j'ai fini responsable d'atelier. Cette progression a duré quinze ans. Des activités diverses au niveau de la réparation que ce soit en auto, en véhicules industriels, poids lourds. »	« Je me suis dirigé vers la formation. J'ai envoyé des candidatures un peu partout. L'entreprise qui a répondu à ces candidatures, la première, ça a été l'AFPA. Donc le ministère du Travail. »
Paul V : 4 DC : 4	« J'étais principalement approvisionneur vendeur. Dans une grande entreprise de logistique, je gérais des portefeuilles clients. »	« L'envie de devenir prof m'est venue en cinquième. J'ai voulu être professeur par vocation. »
Pauline V : 5 HC : 5	« J'ai fait des ménages à l'hôpital. J'ai fait guide aussi pour faire visiter le château de Kériolet. »	« Je faisais l'école à mes poupées, pour apprendre mes leçons. Je savais que c'était quelque chose dans l'enseignement. J'ai passé plusieurs fois le concours, je l'ai à chaque fois raté à l'oral. »
Pierre O : 3,5 DC : 5	« Je sollicitais des professionnels pour vendre des espaces publicitaires sur les ondes, donc d'NRJ et de Chéri FM. Ensuite, j'ai intégré en qualité d'attaché de communication une radio qui s'appelle Totem. J'ai travaillé pendant un an à la Banque Populaire du Massif Central en qualité d'attaché commercial. »	« Sur le site de Pôle Emploi, le lycée X cherchait un professeur de vente pour un remplacement. »
Séverine V : 5 HC : 5	« J'ai travaillé de 99 à 2000 dans un hôtel. [J'ai] occupé des emplois d'hôtesse de caisse, voilà, dans les Leclerc, tout en	« Alors, je suis devenue enseignante par, par vocation. En 2011, j'ai décroché mon concours. J'ai passé quinze fois mon PLP

	<i>passant le concours. »</i>	<i>Lettres-Anglais. »</i>
Sonia O : 1 HC : 2	<i>« J'ai eu l'opportunité de travailler dans la presse. J'ai basculé d'un poste de gestion du service clients à un poste de standardiste accueil, expédition des magazines, à faire aussi un peu de pige, pour finalement atterrir comme assistante du directeur commercial. »</i>	<i>« J'ai fait un bilan de compétence. On m'a dit que j'étais faite pour être soit psychologue, soit être institutrice, soit journaliste. »</i>
Thibault V : 2 HC : 2	<i>« J'étais manutentionnaire. »</i>	<i>« Ça me plaît bien, mais moi, ce que je voulais faire, c'était enseignant. Au sortir de la terminale, je voulais faire prof d'SVT, au début. »</i>
Violette V : 1 DC : 4	<i>« J'ai fait mon école d'infirmière et j'ai travaillé dans un centre hospitalier. Je suis restée sept ans sur le pool de remplacement puis j'ai fait de la chirurgie. »</i>	<i>« En 2005, j'avais obtenu un CIF pour préparer le concours J'avais pas eu l'admissibilité L'an dernier, j'avais mûri mon projet et je trouvais que c'était le bon moment. »</i>
Virginie O : 5 DC : 4	<i>« J'ai été aide-soignante, j'ai été ASH. En tant qu'ingénieure, j'ai bossé chez Suez Environnement sur l'épandage des boues de station d'épuration. Et ensuite, j'ai été banquière spécialisée sur le marché agricole. Je suis aussi pompier volontaire. »</i>	<i>« L'enseignement, c'était pas du tout ce que je voulais faire. J'ai trouvé par hasard sur l'ANPE, une annonce où, enfin pour un professeur de biotechnologie. Avec mes trois enfants, j'avais mes mercredis, toutes les vacances scolaires. »</i>
Yasmine V : 5 HC : 1	<i>« Pendant longtemps, j'ai travaillé comme secrétaire, mais enfin j'étais pas à ma place. »</i>	<i>« J'ai tellement reçu de l'Éducation nationale que, au fond de moi-même, il n'y a pas d'autres choix que de partager. Je sais que c'est ça mon moteur. »</i>
Yves O : 4 DC : 4,5	<i>« J'ai été recruté par une assurance, Groupama. J'ai travaillé en tant que conseiller commercial en agence. »</i>	<i>« Je savais que j'allais changer de métier sur le moyen terme. J'ai préféré me remettre en question directement et envisager les opportunités que j'avais plutôt que de m'engouffrer pour toujours dans cette branche. »</i>

2.5 Production du graphe

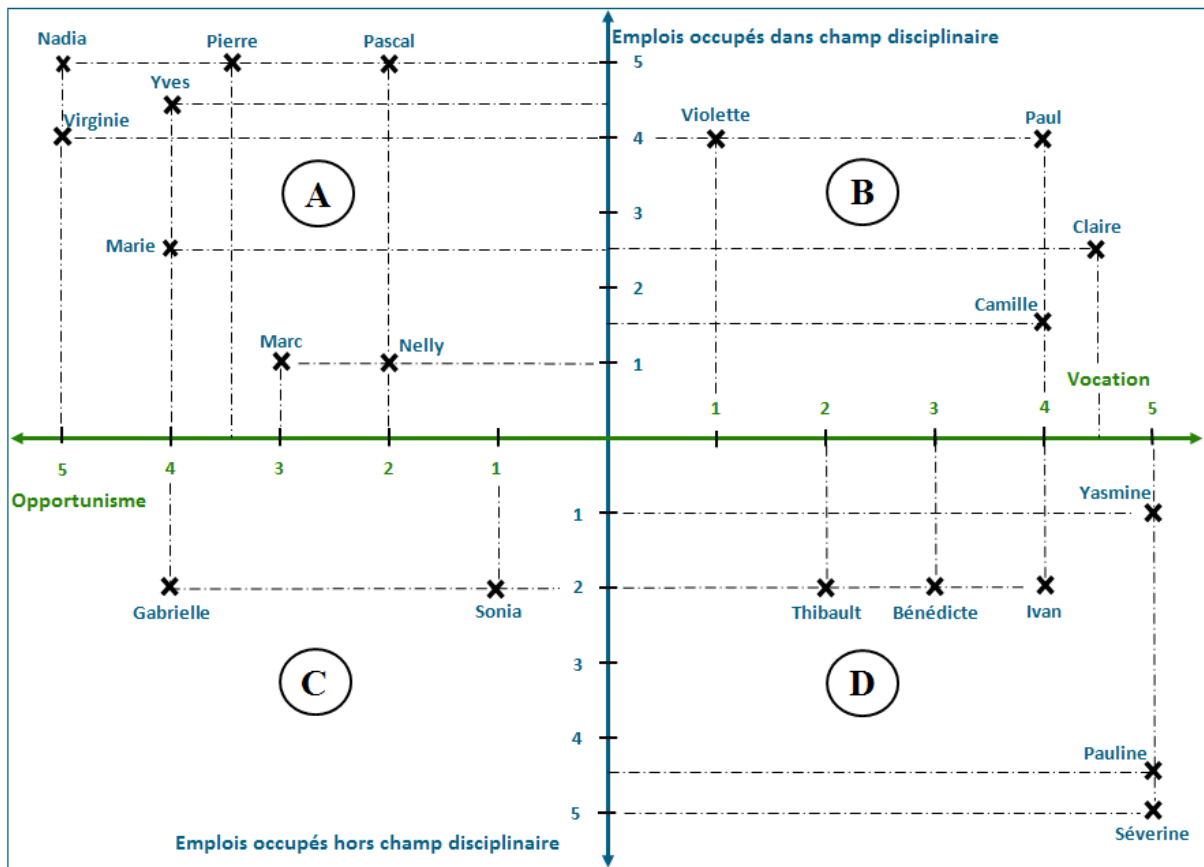


Figure 19 – Positionnement des professeurs stagiaires selon le métier occupé et la motivation, Dozolme et Ria (2015), p. 185.

2.6 Analyse et discussion

Selon les critères établis et les notations réalisées, la cohorte s'est divisée en deux parties égales. La première moitié (partie droite du graphe) a présenté un aspect vocation clairement revendiqué comme pour Paul : « *j'ai toujours voulu être prof par vocation* ». Ce sentiment de vocation s'est retrouvé également dans la ténacité avec laquelle ces personnes ont axé leur effort pour parvenir à réaliser ce choix professionnel. Ainsi, tous ont passé, au moins une première fois, un concours de l'Éducation nationale, avant de réussir en 2011. Séverine a avoué être parvenue à le réussir à la quinzième tentative. Mais pour tous ceux qui ont échoué au moins une fois, ils ont précisé qu'ils ont vécu difficilement cette situation : « *j'ai été à l'oral du concours. Ça s'est très mal passé. Donc, suite à cela, j'ai dit : "je n'enseignerai plus"* », nous a racontés Claire. Leur motivation plus forte du fait de ressentir son métier comme une vocation (Wrzesniewski, 1997), les conduirait à recommencer leur démarche

après un échec. La succession d'échec leur aurait peut-être permis de développer des capacités de résilience plus élevées.

Pour l'autre moitié, il s'est agi d'une démarche plus stratégique. Seuls deux professeurs stagiaires ont déjà tenté un concours de l'Éducation nationale, toutes les deux pour devenir professeur des écoles. Nelly nous indique : « *j'ai passé le concours de professeur des écoles. J'ai raté de zéro cinq points. J'avais pas préparé* ». Il en est de même pour Sonia qui a avoué avoir été « *un peu en souffrance avec le concours de professeurs des écoles* ». Hormis ces deux personnes, tous les autres ont réussi le concours dès la première fois. L'aurait-il retenté s'ils avaient échoué ? Pour certains d'entre eux, le fait d'être enseignant a permis de gérer des contraintes familiales comme avoir des enfants, se rapprocher de son conjoint ou stabiliser une situation professionnelle. Le choix de la discipline enseignée a pu également relever d'une action sur un empan temporel calculé. Ainsi, Gabrielle a planifié sa décision de devenir professeure documentaliste en fonction des possibilités de mutation. Enfin, pour certaines personnes situées sur la moitié gauche du graphe, l'arrivée à l'enseignement a pu résulter du hasard, comme c'est le cas pour Pierre ou Virginie. Il a même pu s'agir, de prime abord, d'une opposition farouche à l'égard de ce métier : « *au début, je ne voulais pas faire enseignant parce que ma mère est professeur de mathématiques* » comme nous l'a indiqué clairement Marc.

Arrivés à l'enseignement par vocation ou par opportunisme, les PSIE ont évoqué différemment le passé professionnel qu'ils ont connu. Source de fierté pour certains, informations tendant à être dissimulées pour d'autres, l'évocation de ce passé a semblé propre à chaque situation.

3 Évocation du passé professionnel dans l'environnement éducatif

Dès les premiers échanges que nous avons avec les PSIE, nous avons perçu des regroupements possibles. Ceux qui ont considéré leur passé professionnel comme une période de leur vie qu'ils ont préféré taire. Ceux qui en ont tiré une réelle fierté professionnelle et qui l'ont évoqué avec plaisir.

3.1 Construction du graphe d'évocation du passé professionnel

Un des critères pour constituer notre cohorte a été le vécu professionnel des professeurs stagiaires hors système éducatif. Ce vécu devait correspondre à une année minimum en cumulé. Dans notre entretien, cette expérience professionnelle a été au cœur de la partie du récit de vie qui les a conduits à être enseignants maintenant. En fonction de leurs propos, les PSIE ont été regroupés en plusieurs catégories :

- ceux qui ont été satisfaits de ce vécu professionnel. Leurs propos ont été empreints de fierté à l'égard d'un métier qu'ils ont estimé avoir exercé avec passion. Pour eux, cette évocation s'est faite naturellement. En général, ils ont plutôt été prolixes. Lorsqu'a été abordée la présentation de ce passé à leur nouvel entourage professionnel, ils l'ont également facilement évoqué ;
- ceux qui ont présenté ce passé professionnel brièvement, sans manifestations particulières. Ils concèdent ce vécu, mais l'estiment plus comme des emplois permettant de subvenir à leurs besoins que comme une source de satisfaction. Ils ont pu l'évoquer avec leurs nouveaux interlocuteurs professionnels, mais ne s'en sont pas prévalus forcément comme d'un élément positif ;
- ceux qui ont cherché à éluder ce passé. Très peu loquaces dans la description de leur passé professionnel, ils ont préféré orienter leur propos sur les expériences pédagogiques qu'ils ont connues. Durant l'entretien, il nous a été nécessaire d'insister sur ces expériences professionnelles pour en avoir un minimum de description⁹³. Avec les collègues, les élèves ou le chef d'établissement, le silence a semblé plutôt de rigueur sur ce sujet.

3.2 Notation des verbatim recueillis

Des propos recueillis, des nuances apportées dans les propos, des réticences à parler, des silences... de tout ce faisceau d'éléments, nous avons procédé à la répartition des PSIE en attribuant une note à leurs dires, facilitant ainsi leur répartition dans les catégories. Les notes sont allées de 0 à 5. Pour 0, pas de fierté ou pas d'évocation ; pour 5, une grande satisfaction retirée de l'ancien métier ou une évocation forte à son entourage.

Deux groupes d'éléments ont donné lieu à notation :

⁹³ L'objectif était uniquement de faire le lien entre métier antérieur et discipline enseignée.

- le groupe reprenant des évocations de la fierté de l'ancien métier occupé ;
- le groupe indiquant les échanges du PSIE avec ses nouveaux interlocuteurs, c'est-à-dire ses élèves, ses collègues et sa direction. Chacun d'eux a donné lieu à une notation distincte. Une moyenne non pondérée a été établie pour l'ensemble, afin de déterminer les coordonnées du point sur l'axe des ordonnées.

3.3 Tableau récapitulatif verbatim/notation

Le tableau ci-après reprend les verbatim les plus importants pour justifier la notation attribuée pour faire suite aux propos émis. Dans ce tableau, les PSIE sont également classés par ordre alphabétique et non par groupe.

Légende : É - élèves ; C - collègues ; D - direction.

Professeur stagiaire	Fierté du vécu professionnel	Évocation du passé professionnel avec les élèves, les collègues et la direction
Bénédicte Fierté : 1 Évocation - É : 0 - C : 0 - D : 0	« Je pense dans l'accueil. Dans cette idée de service. [...] Je pense que McDo et même la Poste, je veux dire, c'est aussi un service La Poste, [...] c'est l'idée d'accueillir. C'est des usagers, enfin les parents, c'est des usagers. »	« Votre collègue qui est aussi votre tutrice, elle connaît votre ancienneté, aussi bien au niveau du travail d'été ? Non, non. Elle connaît mon travail en tant qu'assistante d'éducation. [...] Donc, non, non, elle ne connaît pas tout ça. »
Camille Fierté : 4 Évocation - É : 2 - C : 0 - D : 0	« J'ai eu un métier, j'ai un métier, je ne suis pas que la prof d'arts appliqués. »	« Avec les élèves, vous évoquez votre vécu ? Pas avec toutes les classes certaines classes, au bout d'un moment, ça vient euh, sur le tapis, parce que, ils me demandent. »
Claire Fierté : 2 Évocation - É : 1,5 - C : 1 - D : 4,5	« Ma petite expérience professionnelle. [...] Garder ce lien [entreprise – école], c'est bon pour nous et c'est bon pour les élèves. »	« Vous avez évoqué votre passé dans l'entreprise avec eux ? Quelquefois [...], je cite des exemples que j'ai vécus. [...] Je suis d'accord avec Mme [directrice] il faut garder ce lien [entreprise – école]. »
Gabrielle Fierté : 2 Évocation - É : 0	« Dans mon métier, j'avais été amené à faire des rapports. J'ai parfois tendance à utiliser des mots trop choisis et ne pas me rendre compte que les élèves de 6 ^e ne comprennent pas. »	Non abordé

- C : 0

- D : 0

<p>Ivan Fierté : 1 Évocation - É : 0 - C : 1 - D : 0,5</p>	<p>« Je cherche pas à avoir des conversations sur ce thème-là. Ou à montrer que je connais telle ou telle entreprise. Voilà, c'est pas mon désir. [Mais] ça m'a aidé à avoir cette lucidité-là. »</p>	<p>« Mon partage d'expérience va pas se faire forcément avec des personnes du même milieu professionnel. [Auprès du proviseur] Je me suis présenté en disant que j'avais un peu travaillé dans le privé. »</p>
<p>Marc Fierté : 1,5 Évocation - É : 0 - C : 1 - D : 0</p>	<p>« Si un jour, ça ne me plaît plus, j'aurai toujours mon diplôme d'ingénieur, je trouverai bien un travail quelconque. »</p>	<p>« Avez-vous évoqué votre expérience passée ? Non, j'en ai pas parlé. Enfin, peut-être avec ma tutrice, je me rappelle même plus. Comme ça, mais sans plus. »</p>
<p>Marie Fierté : 3,5 Évocation - É : 2 - C : 0 - D : 1,5</p>	<p>« Ayant beaucoup travaillé dans l'animation, mes expériences professionnelles m'aident beaucoup dans l'approche des élèves. Ces expériences professionnelles sont implicitement présentes dans la préparation, dans mes progressions, dans tout. Je pense que c'est la raison pour laquelle j'ai été prise au concours. »</p>	<p>« Est-ce qu'à vos élèves, vous avez parlé de vos expériences ? Certains, oui, oui. Et vos collègues ? À l'ENFA, oui, ici, non. Votre proviseur sait votre parcours ? Le proviseur, je lui ai donné un CV. Je me suis présentée à lui. »</p>
<p>Nadia Fierté : 4,5 Évocation - É : 4,5 - C : 3,5 - D : 0,5</p>	<p>« Je sais où aller chercher les informations de par mon vécu professionnel. Avoir travaillé avant, ça m'a permis d'avoir une meilleure efficacité de mon travail. »</p>	<p>« Vos élèves savent votre passé ? Avec certains j'ai plus détaillé, notamment avec les BTS. Et vos collègues ? Oui, les professeurs techniques. Le proviseur également ? Je ne sais pas. »</p>
<p>Nelly Fierté : 1 Évocation - É : 1,5 - C : 0 - D : 0,5</p>	<p>« Sur la partie animation, ça me sert parce que prendre des contacts, essayer d'organiser des interventions, chercher des partenaires, j'étais habituée à le faire dans mon travail auparavant. »</p>	<p>« Vos collègues connaissent votre parcours professionnel ? Non. Et vos élèves ? C'est des choses que je distille au compte-goutte. J'ai eu l'occasion de lâcher deux trois informations, pas à toutes les classes. »</p>
<p>Pascal Fierté : 5 Évocation - É : 5 - C : 5 - D : 5</p>	<p>« [L'expérience] c'est un point extrêmement positif, c'est un regard différent, une approche complètement différente de la formation. C'est des petits coups de main, des petites choses qui vont permettre de rendre la tâche plus facile. C'est là qu'ils</p>	<p>« Vos élèves connaissent votre vécu professionnel ? Oui, oui, oui Je me suis présenté. [...] Ils voulaient savoir, ils voulaient être rassurés. Les collègues ?</p>

	[les élèves] doivent remarquer la différence. »	Oui, j'ai retrouvé même des profs. ⁹⁴ Le proviseur ? Oui, il a eu tout un dossier.»
Paul Fierté : 5 Évocation - É : 4 - C : 1,5 - D : 0	« [le vécu professionnel] amène plus de crédibilité. Les cours sont plus concrets. Ça change beaucoup le regard. »	« Vos collègues connaissent votre parcours ? Oui, une partie. La proviseuse ? Non. Et vos élèves ? avec les CAP, ça m'arrive tout le temps. »
Pauline Fierté : 2 Évocation - É : 0 - C : 0 - D : 0	« Je pense que c'est au fur et à mesure qu'on a des contacts qu'on apprend comment réagir face à certaines situations et je pense que, là-dessus, plus on a eu de contacts différents avec les personnes, plus c'est enrichissant. »	Non abordé
Pierre Fierté : 5 Évocation - É : 4 - C : 2 - D : 3,5	« De par mon expérience que j'ai pu voir qui est vraiment liée au domaine de la vente. J'essaie maintenant de construire mes cours à partir de mon expérience professionnelle. Donc, pour moi, ça me semble légitime. »	« Vos élèves connaissent un peu votre historique ? Je leur dis pas tout en détail, mais je leur dis les grandes lignes. Vos collègues ? Non, pas tout. Votre directrice ? Normalement, oui, puisque, dans mon dossier, il doit y avoir mon CV. »
Séverine Fierté : 0,5 Évocation - É : 0 - C : 0 - D : 0	« Les activités professionnelles que j'ai eues avant m'ont juste permis de parfaire mes capacités de communication, de contact. »	« Est-ce que parfois, vous faites référence à votre vécu dans les entreprises ? Non, j'évite de dévoiler, en fait, des choses de ma vie privée. »
Sonia Fierté : 2 Évocation - É : 0 - C : 5 - D : 0	« J'étais une médiatrice [entre le directeur commercial et son équipe]. Ce que je retrouve totalement dans mon métier aujourd'hui. C'est développé un relationnel, quoi. Je pense qu'il faut peut-être déjà avoir un... des aptitudes à. »	« Vos collègues connaissent votre parcours professionnel d'avant ? Je crois qu'on m'a dit quelque chose comme : "oh, mais c'est dingue, c'est extraordinaire !" Votre chef d'établissement ? Non, on a pas été aussi intime. »
Thibault Fierté : 2 Évocation	« Ça me permet déjà de m'être placé en tant que manutentionnaire. [...] J'ai les savoirs, je peux très bien visualiser et ça	« Vous parlez à vos élèves de votre vécu ? Oui, je leur évoque. Par exemple, quand

⁹⁴ Pascal a retrouvé ses anciens professeurs, dans le lycée où il est affecté en tant que professeur stagiaire.

<p>- É : 1,5 - C : 1,5 - D : 0</p>	<p><i>me permet de ne pas me tromper quand je veux parler de communication interne avec les notes. »</i></p>	<p><i>on fait les contrats d'intérimaires.</i> Avec les collègues ? <i>Certains, oui. Il y en a qui viennent de l'entreprise. Ils ont fait une carrière, dix ans, ils ont passé le concours. »</i></p>
<p>Violette Fierté : 5 Évocation - É : 4 - C : 2 - D : 0,5</p>	<p><i>« De voir concrètement quelqu'un qui fait partie de la profession dans laquelle ils se destinent plus ou moins, je pense que c'est un plus et le contact passe très bien. »</i></p>	<p>« Vous avez expliqué votre parcours ? <i>Oui. Je savais pas s'il fallait le dire ou pas. Donc moi, je l'ai dit.</i> Avec vos collègues ? <i>Je pense qu'ils le savent. »</i> <i>Du fait de son arrivée tardive, mi-septembre, le proviseur connaît son précédent métier, mais ils ne l'ont pas abordé ensemble.</i></p>
<p>Virginie Fierté : 5 Évocation - É : 5 - C : 2 - D : 0</p>	<p><i>« Ce qui me sert beaucoup, c'est quand je travaille en connaissance de milieux professionnels. C'est vrai que j'ai vu tous ces aspects-là. J'ai vu plusieurs sortes de commerce. »</i></p>	<p>« À vos élèves, vous expliquez un peu votre parcours professionnel ? <i>Alors, ça m'arrive. [le fait d'avoir été longtemps ASH] ça, j'en parle pas mal.</i> Avec vos collègues ? <i>Pas spécialement, avec ma tutrice, oui.</i> Et avec votre chef d'établissement ? <i>Non, pas du tout. »</i></p>
<p>Yasmine Fierté : 3,5 Évocation - É : 3 - C : 0 - D : 0</p>	<p>« Vous étiez satisfaite de ces emplois-là ? <i>Oui, je suis toujours à fond dans ce que je fais. N'empêche qu'au fond de moi, je voulais retourner à l'enseignement. »</i></p>	<p>« À ces élèves, vous leur avez expliqué qu'avant, vous aviez occupé un emploi ? <i>Après coup, je leur ai dit que j'avais été secrétaire bilingue.</i> Vos collègues savent votre parcours ? <i>Non.</i> Ni votre chef d'établissement ? <i>Non, c'est un peu délicat, vous savez. »</i></p>
<p>Yves Fierté : 3,5 Évocation - É : 4 - C : 5 - D : 0</p>	<p><i>« J'aime bien prendre en compte la situation actuelle pour travailler avec mes élèves. Ma tutrice trouve que j'ai peut-être une autre approche des cours que l'approche traditionnelle et scolaire, peut-être liée à mon vécu professionnel. »</i></p>	<p>« Vos élèves connaissent votre vécu professionnel ? <i>J'ai expliqué rapidement, en début d'année, qui j'étais, tout simplement.</i> Et vos collègues ? <i>Oui, la plupart. »</i></p>

3.4 Production du graphe

Pour construire le graphe, la répartition s'est réalisée en fonction des groupes trouvés précédemment (paragraphe 2 – Motivation pour choisir ce métier...). Dans le tableau ci-après se trouve le rappel des notes ainsi que la moyenne par groupe.

Groupe	Nom dans thèse	Fierté du vécu professionnel	Évocation expérience avec			
			Élèves	Collègues	Direction	Moyenne
A ◆	Marc	1,50	0,00	1,00	0,00	0,33
	Marie	3,50	2,00	0,00	1,50	1,17
	Nadia	4,50	4,50	3,50	0,50	2,83
	Nelly	1,00	1,50	0,00	0,50	0,67
	Pascal	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
	Pierre	5,00	4,00	2,00	3,50	3,17
	Virginie	5,00	5,00	2,00	0,00	2,33
	Yves	3,50	4,00	5,00	0,00	3,00
	Moyenne	3,63	3,25	2,31	1,38	2,31
B ■	Camille	2,00	1,50	1,00	4,50	2,33
	Claire	4,00	2,00	0,00	0,00	0,67
	Paul	5,00	4,00	1,50	0,00	1,83
	Violette	5,00	4,00	2,00	0,50	2,17
	Moyenne	4,00	2,88	1,13	1,25	1,75
C ☒	Gabrielle	2,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	Sonia	2,00	0,00	5,00	0,00	1,67
	Moyenne	2,00	0,00	2,50	0,00	0,83
D ▲	Bénédicte	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	Ivan	1,00	0,00	1,00	0,50	0,50
	Pauline	2,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	Séverine	0,50	0,00	0,00	0,00	0,00
	Thibault	2,00	1,50	1,50	0,00	1,00
	Yasmine	3,50	3,00	0,00	0,00	1,00
	Moyenne	1,67	0,75	0,42	0,08	0,42

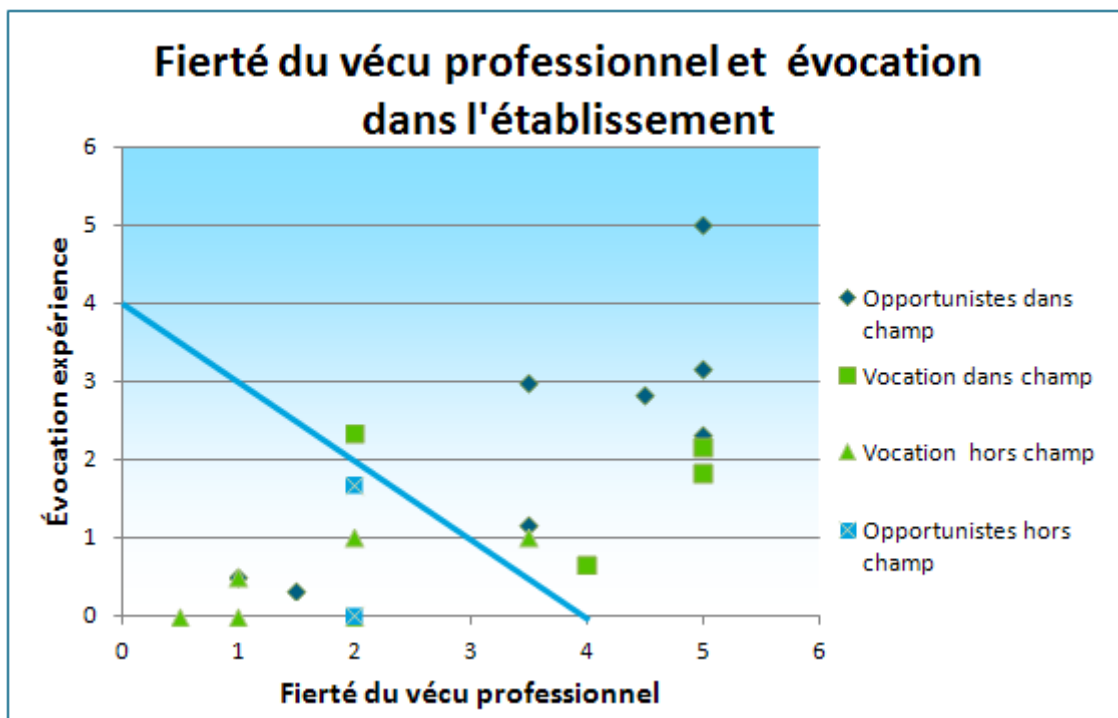


Figure 20 – Positionnement des professeurs stagiaires selon la fierté du vécu professionnel et de l'évocation faite de celui-ci dans leur établissement, Dozolme et Ria (2015), p. 187.

3.5 Analyse et discussion

Pour scinder en deux cette distribution, nous avons dessiné un trait qui relie les points de coordonnées (4 ; 0) et (0 ; 4). Au-dessus de cette droite se retrouvent majoritairement les notes des personnes enseignant dans leur champ professionnel. Pour eux, leur vécu a constitué une expertise. La moyenne de la fierté des groupes A et B a été de, respectivement, 3,63 et 4 contre 2 et 1,67 pour les groupes C et D. Il en a été de même pour l'évocation à l'entourage professionnel avec des moyennes de 2,29 et 1,75 contre 0,83 et 0,42. Ils ont donc facilement évoqué ce passé, notamment devant leurs élèves. Ils ont utilisé cet artefact pour capter l'attention de leur auditoire en narrant des anecdotes professionnelles issues de leur propre vécu. Souvent, ils ont modulé la présentation de leur passé selon le public auquel ils se sont adressés. Nadia a souligné cette différence : *« avec certains, j'ai plus détaillé qu'avec d'autres mon parcours, notamment avec les BTS. Ils savent ce que c'est qu'un ingénieur, ça fait pas tout de suite un grand mot »*.

Pour les PSIE situés en deçà de la droite, il s'est agi principalement des personnes dont la matière enseignée est sans lien direct avec l'emploi occupé. Il a donc été difficile pour eux de faire référence à cet emploi dans un contexte scolaire sans interconnexion avec lui. Deux

professeurs stagiaires ont décidé d'occulter tout ou partie de leur passé. Séverine n'a pas évoqué son passé, préférant avoir que le statut de professeure stagiaire aux yeux de ses collègues : *« si j'avais un regard à porter sur moi-même, je pense que les autres me voient comme un professeur stagiaire »*. Ivan est même allé jusqu'à laisser une confusion s'installer avec son proviseur lors l'évocation de son passé : *« j'ai travaillé dans le privé [sous entendu, secteur des entreprises] »* alors que le chef d'établissement a compris établissement d'enseignement privé. Ivan n'a pas souhaité rétablir la vérité.

De ces deux groupes adoptant un comportement relativement logiques par rapport à leur profil se sont distingués quelques cas particuliers. Tout d'abord Marc, PSIE répertorié dans le groupe A, aurait dû être, comme les autres membres de son groupe, en deçà de la droite. Et pourtant, les notes attribuées l'ont situé sous la droite. Pour cet ingénieur, les mathématiques représentent une partie importante de son ancien métier. Il ne l'a cependant pas évoqué avec ses élèves et ne s'est même plus souvenu s'il en avait parlé avec ses collègues : *« est-ce que vous avez évoqué votre expérience passée avec vos collègues ? Avec le chef d'établissement ? Non, j'en ai pas parlé. Peut-être avec ma tutrice, je me rappelle même plus »*. À l'inverse, Yasmine (groupe D), enseignante en lettres Anglais a évoqué largement son passé professionnel en classe. Toutefois, ceci ne s'est déroulé qu'avec une classe de 1^{ère} baccalauréat professionnel secrétariat. Ainsi, pour gérer cette classe qu'elle a considérée comme difficile, elle a établi une connivence professionnelle : *« je leur parle du clavier, je leur dis : "Oui, j'ai été secrétaire" secrétaire bilingue Espagnol Anglais. On établit le lien »*.

Les enseignants seconde carrière disposent déjà d'au moins une expérience d'arrivée dans un milieu professionnel. Cela leur a permis de développer des compétences et des connaissances de ces environnements. Ainsi, ils ont pu définir plus facilement s'il est opportun ou non pour eux de se prévaloir de leur passé dans ce nouveau contexte. De plus, selon la personnalité du PSIE, ce désir de se raconter professionnellement s'est trouvé amplifié ou au contraire amoindri, voire totalement désagrégé.

Des témoignages recueillis, un premier graphe a permis d'apprécier la corrélation entre la motivation et la relation ancien métier/discipline. Le second a noté la reconnaissance professionnelle qu'ils ont portée à leur ancien métier et la façon dont ils l'ont mobilisée ou non dans leur nouveau contexte professionnel. Un travail de synthèse peut maintenant repositionner ces supports pour terminer ce chapitre préliminaire.

4 Synthèse sur les motivations à bifurquer

Plusieurs raisons ont été évoquées par les PSIE pour expliquer leur bifurcation professionnelle. Souvent multifactorielles, ces motivations peuvent cependant se décomposer en deux registres, un premier composé d'éléments « objectifs », un second constitué d'éléments plus « subjectifs ». Ces éléments, regroupés dans un schéma, offrent une vue d'ensemble de la bifurcation des PSIE.

4.1 Motifs évoqués pour la bifurcation

Les principaux motifs conduisant au choix du métier dans l'enseignement sont :

- 1) pour quatre PSIE, une ou des raisons familiales. C'est le cas de Gabrielle, Nadia, Nelly et Virginie ;
- 2) pour quatre PSIE, parce qu'ils étaient à la recherche d'un emploi. Cela concernait Marc, Marie, Pierre et Sonia ;
- 3) pour cinq PSIE, il s'est agi de stabiliser leur situation professionnelle. Ils effectuaient déjà un travail lié à l'enseignement, mais en tant que remplaçants. Étaient dans cette situation au moment de leur réussite au concours : Bénédicte, Claire, Ivan, Séverine et Yasmine ;
- 4) pour trois PSIE, leur objectif a été de changer de métier. Pascal, Violette et Yves étaient dans ce cas ;
- 5) pour quatre PSIE, un sentiment de vocation très fort les incitait depuis longtemps à être enseignants. Camille, Paul, Pauline et Thibault sont les PSIE pour lesquels cette notion de vocation nous a semblé la plus importante.

Cette répartition de la cohorte selon l'élément motivant est établie en fonction du motif prioritaire pour la personne lorsqu'elle a expliqué sa bifurcation. En effet, la situation de certains professeurs stagiaires a pu les conduire à être dans plusieurs divisions. Ainsi, Nelly et Nadia avaient toutes les deux une raison familiale pour avoir passé le concours d'enseignant, à savoir un rapprochement vers le conjoint. Cela a constitué un premier motif. Mais toutes les deux aussi recherchaient également un emploi, constituant un second motif. Toutefois, pour elles, ce rapprochement familial a constitué l'élément déclencheur de leur démission. Donc, la raison familiale a primé sur la recherche d'emploi. De même, Paul avait presque toujours souhaité être enseignant, et ce, à partir de l'âge de treize ans. Cependant, il était également à

la recherche d'un emploi depuis son retour en France. Cela a représenté donc un second motif pour passer le concours. D'ailleurs, il a précisé que si la proposition d'emploi qu'il avait reçue juste avant son départ d'Australie s'était déroulée avant l'achat de son billet d'avion, il serait peut-être resté sur ce continent. Enfin, des personnes (Bénédicte, Claire, Ivan, Séverine, Yasmine) ont indiqué vouloir stabiliser leur activité professionnelle. Elles considéraient leur statut d'enseignant vacataire comme précaire (premier objectif). Mais elles avaient aussi comme objectif de devenir enseignantes et évoquaient une tendance vocationnelle (deuxième objectif).

Les cinq points évoqués ci-devant ont reflété les grandes préoccupations des PSIE pour cette bifurcation professionnelle. Mais d'autres facteurs moins forts, bien que présents ont transparu dans leur propos.

Tout d'abord, une impression de ne plus progresser dans son poste actuel a conduit certains PSIE à réorienter leur carrière. Après 15 ans en atelier de mécanique où il a gravi tous les échelons pour finir responsable, Pascal a déclaré « *avoir senti un intérêt pour la formation qu'elle soit initiale ou pour adulte* ». Nelly a pensé également que ses perspectives professionnelles semblaient minimales : « *en termes de perspectives d'avenir, sur mon poste, y avait pas forcément d'évolution, donc je pouvais faire ça pendant vingt ans quoi* ».

Enfin, près d'un tiers des PSIE s'est orienté vers l'enseignement, car un ou plusieurs de leurs proches exercent déjà dans cette profession⁹⁵. Ainsi, ils ont disposé de clés pour intégrer plus facilement une activité éloignée de celle dans laquelle ils travaillaient jusqu'à présent. Nadia nous a précisé : « *je suis issue d'une famille d'enseignants. [...] Ma belle-sœur qui est certifiée aussi en SVT. elle a été TZR. C'est pourquoi, je connais bien le système* ».

PSIE	Proches dans l'enseignement	PSIE	Proches dans l'enseignement
Marc	Mère	Paul	Compagne
Nadia	Père, mère, belle-sœur	Séverine	Mère et cousine
Nelly	Mari	Virginie	Belle-mère

Tableau 6 – PSIE disposant d'un ou de plusieurs proches exerçant déjà des fonctions au sein du système éducatif français.

Les différentes raisons évoquées se situent donc à plusieurs niveaux. Un niveau principal qui serait le plus fort, le plus présent et évoqué en premier lors des entretiens. Un second niveau,

⁹⁵ Nous retrouvons les observations établies au paragraphe 4.4.1.4 du chapitre 1 sur l'hérédité sociale dans les métiers de l'enseignement.

parfois diffus, cependant bien présent qui conforterait le choix initial, tel que la nécessité de trouver un emploi pour quelqu'un qui choisit l'enseignement avant tout par vocation. À ces deux niveaux s'ajouterait un troisième, plus elliptique, qui graviterait autour des précédents. Ce dernier niveau contribuerait parfois à justifier ce choix de changement, pour son entourage, pour le chercheur et peut-être aussi pour les professeurs stagiaires débutants.

4.2 Établissement du schéma de bifurcation

Bidart (2006) établit un schéma typique des bifurcations⁹⁶. En nous inspirant de sa modélisation, nous avons réalisé, pour notre contexte, une figure reprenant les grands points évoqués par les PSIE. Deux échelles ont cohabité dans ce schéma pour expliquer les raisons de la bifurcation. Celle du haut a repris les éléments objectifs, tels que la crise économique avec une sécurité professionnelle qu'assure le statut de fonctionnaire ; les obligations familiales ; le désintérêt pour l'emploi professionnel actuellement occupé. La seconde, située en bas, s'est référée à des éléments considérés comme subjectifs. Moins quantifiables, ces objectifs ont regroupé le sentiment de vocation, de générativité mais aussi le désir de transmettre des connaissances, une expertise professionnelle ou simplement de faire le métier exercé par l'un de ses proches.

Entre ces deux échelles, la démarche conduisant à la réussite au concours de l'enseignement est représentée. Selon les personnes et les situations, la temporalité est variable. Pour certaines, elle a pu durer quelques mois correspondant au temps requis entre l'inscription au concours jusqu'à l'admission. Pour d'autres, quelques années ont pu s'écouler avant que la réussite soit effective (cas de Séverine où quatorze échecs au concours ont eu lieu avant sa réussite). Durant ce laps de temps, ces personnes opèrent « *un double mouvement de relecture de ces données alimentant son environnement et son bagage, ainsi que d'anticipation de ce qu'elle pourrait en faire par la suite* » (*ibid.*, p. 40)

⁹⁶ Présenté au paragraphe 2.1.1 du chapitre 1.

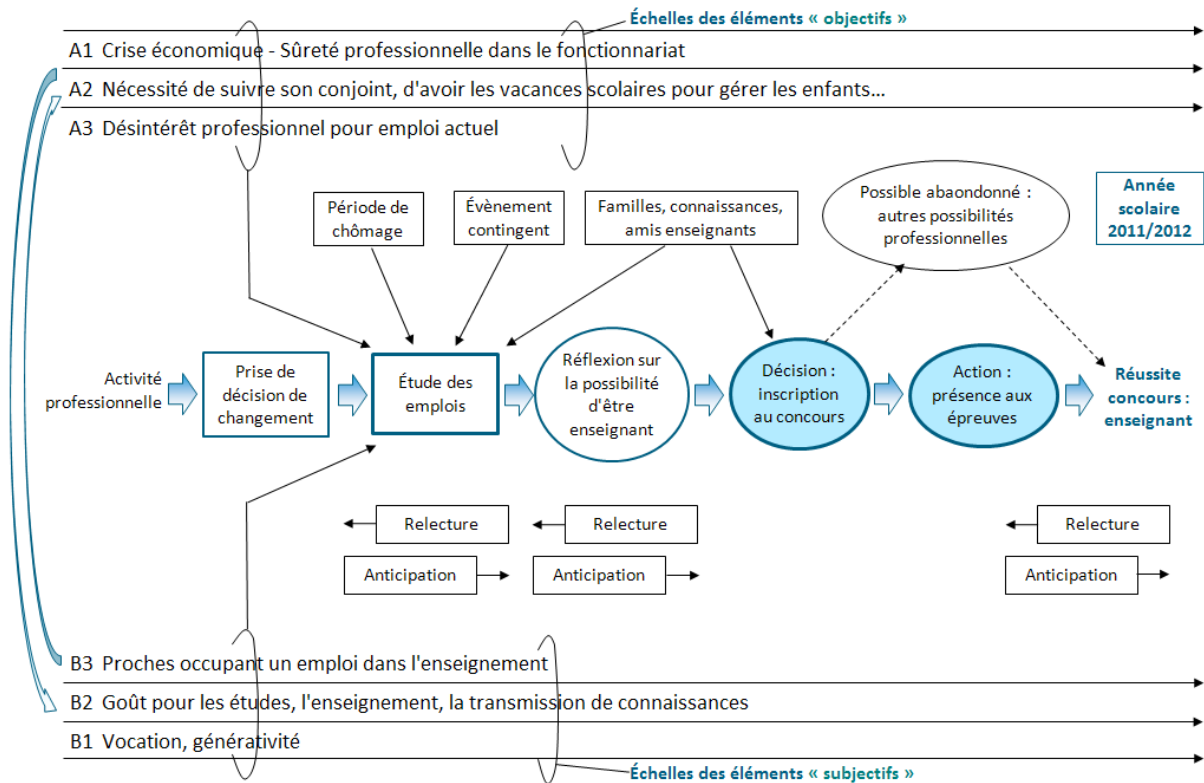


Figure 21 – Schéma des bifurcations des PSIE, adapté de Bidart (2006), p. 39.

Toutes les interférences qui ont pu agir négativement comme positivement sur la prise de décision de devenir enseignant sont représentées. Leur présence a souligné l'impact de l'environnement familial, amical, professionnel sur la prise de décision du PSIE pour sa bifurcation.

Afin de mieux saisir cette année de changement, plusieurs monographies détaillées nous aideront à comprendre leur acculturation. Elles permettront également d'observer d'éventuelles résurgences de leur ancien métier dans le nouveau.

Chapitre 5

1^{re} monographie : Pierre

1. Pierre : son portrait
2. Cours de vie
3. Activité en classe
4. Bilan et synthèse

1 Pierre : son portrait

Pierre, professeur stagiaire dans un établissement privé, dispose d'une solide expérience professionnelle dans le domaine professionnel qu'il enseigne, la vente. Fort de son passé, il se caractérise comme étant le seul stagiaire à connaître parfaitement l'environnement professionnel dans lequel il a été affecté.

1.1 Fiche signalétique

Pseudonyme	Pierre
Nature du concours	CAFEP/CAPLP
Discipline	Économie-Gestion option commerce et vente
Âge	33 ans
Expérience hors SE⁹⁷	10 ans
Classement dans graphes	Groupe A – Opportuniste avec une expérience professionnelle dans la matière enseignée. Fierté du vécu professionnel = 5. Évocation de son expérience : moyenne = 3,17.
Lieu d'affectation	Lycée professionnel privé sous contrat regroupé avec un lycée polyvalent privé. Le regroupement des deux comporte : <ul style="list-style-type: none"> - plus de 1 000 élèves, - répartis sur plusieurs sites d'enseignement, - deux internats.
Localisation géographique	Ville de 20 000 habitants Préfecture Présence d'un LGT public, de deux LP publics

1.2 Récit de vie

Après son baccalauréat, Pierre s'est dirigé dans une voie professionnelle BTS Force de vente. À la suite de l'obtention de son diplôme, il a choisi une formation en alternance dans le domaine de la communication publicitaire. Ainsi, il a intégré la régie publicitaire du groupe

⁹⁷ SE : Système Éducatif.

NRS à Saint Étienne. Ce groupe comprend différentes stations de radio dont NRJ, Chéri FM, Nostalgie, Rires et Chansons. Avec quinze autres étudiants venus de toute la France, ils ont suivi cette formation pour apprendre à vendre des espaces publicitaires sur les ondes. Au terme de deux ans, il a estimé avoir appris son métier de commercial et a changé d'employeur. Il est resté pendant les quatre années suivantes dans une radio aveyronnaise nommée Totem. Il y a occupé la fonction d'attaché commercial. Son contrat de travail étant fini, il a repris des études afin de devenir chef de projet commercial. En même temps que les cours théoriques suivis à l'École Supérieure de Commerce de Clermont-Ferrand, il a réalisé un stage dans sa ville. Il a été chargé d'un projet de mise en place d'une patinoire mobile durant la période des fêtes de Noël. Pour cela, il a dû inciter et mobiliser les commerçants à participer à ce projet. Ce stage a duré un an et demi. La promesse d'embauche évoquée à son entrée en stage n'a pas été honorée. Pierre s'est donc trouvé contraint de chercher, à nouveau, un emploi.

Une annonce à Pôle Emploi a retenu son attention. Un lycée professionnel privé de sa ville recherchait un professeur de vente pour remplacer un enseignant blessé. Pendant deux mois, il a donc assuré des cours de vente à des élèves en BEP Ventes-Action marchande. À la fin de ce remplacement, il a été de nouveau sans emploi. Il a trouvé alors un contrat à durée déterminée d'un an au sein d'une agence rurale de la Banque Populaire du Massif Central (BPMC). Il a assumé les fonctions d'attaché commercial. Cette expérience lui a permis de découvrir un univers qu'il ne connaissait pas, celui de la banque.

Au terme de son contrat avec la BPMC, il a recontacté l'établissement où il avait assuré un remplacement en tant qu'enseignant. L'absence d'un autre professeur lui a permis d'enseigner d'abord en secrétariat, puis en vente. Ainsi, il est resté avec le statut de maître auxiliaire pendant deux ans. Il a stabilisé sa situation en passant le certificat d'aptitude aux fonctions de maître dans les classes du second degré sous contrat (CAFEP), correspondant au CAPLP. Il l'a réussi et s'est retrouvé professeur stagiaire dans l'établissement où, jusqu'à présent, il effectuait des remplacements.

1.3 Positionnement de Pierre dans son groupe

Le graphe ci-après montre que Pierre se situe au-dessus de la moyenne de son groupe (groupe A - opportunistes ayant occupé un emploi dans le champ disciplinaire). Son expérience correspondant pleinement à la discipline qu'il enseigne (note 5 attribuée), il a évoqué avec

fiereté son passé professionnel à la fois dans nos échanges, mais également avec les personnes composant son environnement éducatif, à savoir les élèves, ses collègues et la directrice de son lycée. Cependant, il a indiqué qu’il « ne cherche pas à étaler ses expériences ». Le métier d’enseignant ne correspond pas, pour lui, à l’aboutissement d’une vocation. Il l’a dit clairement : « ça a jamais été une vocation le fait d’être enseignant, enfin. Je discute avec certains collègues qui me disent qu’étant tout petits, ils voulaient faire ce métier-là. Moi, c’était pas forcément le cas ». D’où un classement pour la motivation à être enseignant qui l’a positionné dans la catégorie des opportunistes avec une note de 3,5 sur 5.

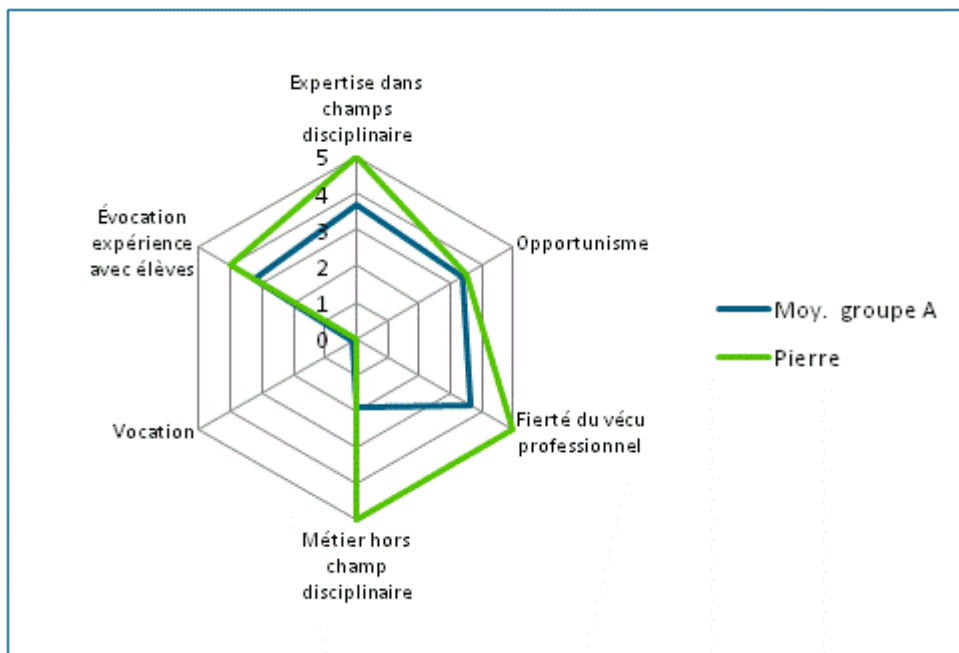


Figure 22 - Positionnement de Pierre par rapport à la moyenne du groupe A auquel il appartient.

1.4 Calendrier de la collaboration de recherche avec Pierre

Date	Type collecte	Support	Durée	Retranscription
22/11/11	Récit de vie	Audio	20 mn 36	3 405 mots
06/12/11	Cours en classe de 1re	Vidéo	47 mn 08	
06/12/11	Autoconfrontation	Vidéo	54 mn 47	10 381 mots
27/03/12	Cours en classe de 1re	Vidéo	47 mn 29	
27/03/12	Autoconfrontation	Vidéo	Incident : pas de son enregistré	
03/04/12	Autoconfrontation	Vidéo	42 mn 47	8 238 mots
05/06/12	Bilan année	Vidéo	30 mn 24	4 939 mots

1.5 Son activité en tant que professeur stagiaire

Cette année, Pierre avait en charge des élèves en classe de CAP employés de commerce et en classe de baccalauréat professionnel Vente. Lors de l'entretien initial, il nous a expliqué comment son parcours professionnel lui a servi pour construire ses cours. Il a exploité ses connaissances du métier de commercial à la fois lors de la phase de préparation, comme en classe, devant ses élèves. Il nous a dit : « *pour moi, ça me semble légitime* ». De ce fait, il a évoqué son passé avec certains élèves, pas de façon détaillée, uniquement les grandes lignes. Mais, il a insisté sur ce sentiment de légitimité : « *leur dire que j'ai vécu ça [ce métier] en tant que professionnel. Puis ça, ça crée une certaine légitimité, une certaine crédibilité par rapport à ça* ». Selon lui, s'il ne disposait pas de ce vécu professionnel, son entrée dans le métier d'enseignant « *aurait été beaucoup plus difficile* ». Il a pensé qu'il aurait manqué de maturité. Ces années professionnelles ont donc constitué, pour lui, une « *richesse finalement. Toutes ces expériences-là, ça me permet de ben, de m'accrocher à ça et de le faire partager* ». Pour son année en tant que professeur stagiaire, Pierre a présenté une particularité présente chez aucun autre membre de la cohorte. Il s'est trouvé nommé dans l'établissement où il était maître auxiliaire, donc dans un environnement connu. De plus, la classe de première baccalauréat professionnel, qui lui a été affectée, est composée des élèves qu'il avait l'an passé en seconde. Ces conditions exceptionnelles de stage ont conduit Pierre à dire : « *pour moi, c'est du pain béni cette année* ».

2 Cours de vie

Le cours de vie de Pierre s'est établi à l'échelle de son année de professeur stagiaire, bien qu'il soit régulièrement revenu sur son activité professionnelle antérieure. Dans un premier temps, son cours de vie est documenté puis analysé en s'appuyant sur les notations qu'il a réalisées durant son année de stage.

2.1 Modélisation du cours de vie de Pierre

À partir des données recueillies lors des entretiens, ses unités de signification, ses principales préoccupations et les évènements saillants ont été identifiés. Ils sont regroupés dans la figure ci-après.

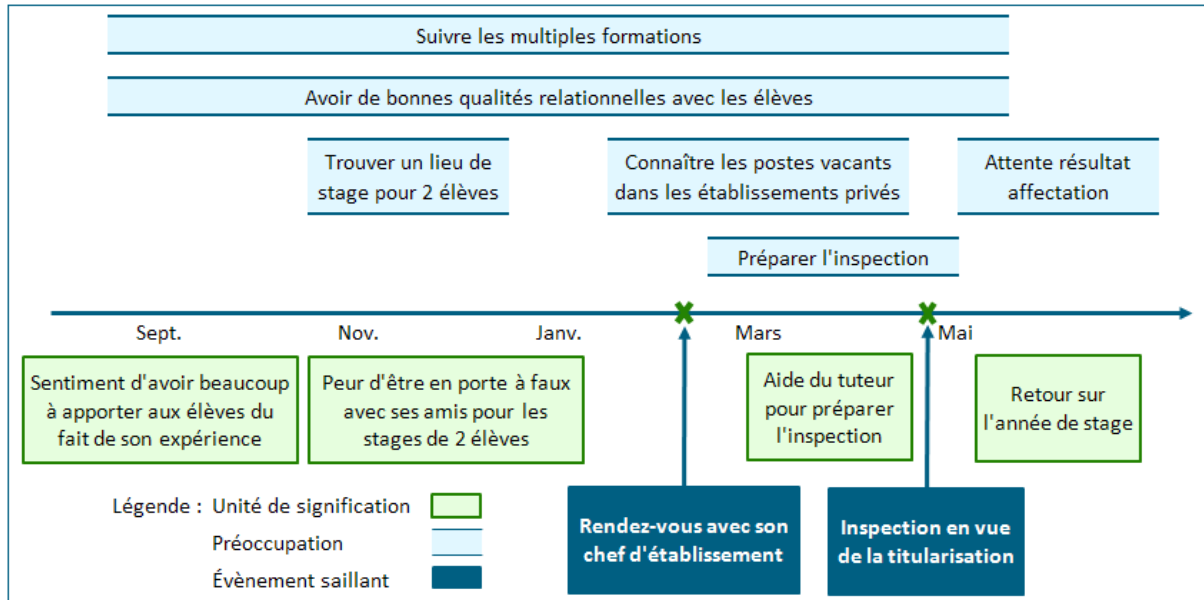


Figure 23 – Modélisation du cours de vie de Pierre.

2.2 Analyse du cours de vie

Période 1 – [septembre – novembre]

Le partage d'expérience

Durant cette première période, Pierre a indiqué vouloir apporter beaucoup de connaissances professionnelles à ses élèves. Pour cela, il s'est appuyé sur son expérience qu'il a estimé être « une richesse ». Contrairement à d'autres PSIE, Pierre a revendiqué son passé de commercial : « moi, je ne renie pas du tout ce que j'ai pu faire auparavant ». Il a considéré ce passé comme une aide, un soutien : « ça m'a aidé à me construire, à être plus fort et puis à pouvoir justement m'appuyer sur ce que j'ai pu faire auparavant ».

Lors de notre première rencontre, il a souligné que son objectif principal est de « transmettre l'expérience que j'ai pu acquérir auparavant et puis partager tout ça avec les élèves ». En comparant avec son ancien métier, il a constaté qu'être enseignant lui a procuré un

enrichissement personnel qu'il ne ressentait pas jusqu'à présent. Il a expliqué ce sentiment par « *l'idée de vraiment pouvoir apporter un soutien [...] de pouvoir aider ces élèves-là* ».

Mais il n'a pas limité son aide à la discipline enseignée. Il a souhaité contribuer à leur épanouissement intellectuel et social : « *[qu'ils] puissent par la suite, s'accomplir en tant qu'individus* ».

Dès le début de nos rencontres, Pierre a manifesté aussi le désir d'établir de bonnes relations avec ses élèves. Il a considéré même qu'il s'agissait là d'une de ses principales attentes en début d'année : « *je trouve que cette profession, c'est quand même basé sur l'échange et ça, c'est ce que je trouve de plus intéressant* ».

Période 2 – [novembre – janvier]

Trouver des lieux de stage

Dans la classe de première baccalauréat professionnel Vente, les élèves ont l'obligation de faire huit semaines en période de formation en milieu professionnel (PFMP). La première période commence en janvier. La majorité des élèves de Pierre a trouvé une entreprise qui va les accueillir. Cependant, deux élèves ne disposaient pas pour l'instant de lieu de stage : « *les entreprises sont réticentes à prendre des élèves stagiaires, plus particulièrement sur le terrain parce qu'ils sont vraiment en contacts directs avec les clients potentiels* » a remarqué Pierre. Il a dû, comme les autres enseignants professionnels, trouver l'entreprise d'accueil : « *c'est le professeur de la spécialité qui se démène pour leur [en] trouver un* ». Pour cela, il possède un carnet d'adresses ; « *on n'a pas non plus un réseau qui est très important* ». Il a gardé le souvenir désagréable de son expérience de l'an passé : « *j'ai orienté des élèves sur des copains qui ont des entreprises pour faire justement de la prospection. Et ça s'était pas très bien passé. Donc après, on se retrouve en porte à faux. C'est assez désagréable* ». Il a établi le constat que les élèves qui ne sont pas parvenus à trouver de PFMP ne sont peut-être pas « *les plus courageux* ». S'ils ont manqué de dynamisme pour prospecter les entreprises susceptibles de les accueillir, en tant que futurs stagiaires, ils risquaient d'en manquer tout autant sur le terrain.

À cette période, Pierre avait deux élèves sans PFMP. Pour motiver ses deux élèves, « *je mets la pression, enfin quand je dis pression, ça reste gentil. Mais je fais vraiment un rappel à l'ordre chaque semaine, oui* ».

Période 3 – [janvier – février]

Connaître les postes vacants dans les établissements privés

Pierre a choisi de passer le concours de l'Éducation nationale qui se nomme le CAFEP, le certificat d'aptitude aux fonctions de maître dans les classes du second degré sous contrat. Avant même de s'inscrire au concours, Pierre a dû obtenir un préaccord. Ce document est délivré par la Commission d'accueil de l'accord collégial, composée de chefs d'établissements et du directeur diocésain. Il garantit l'obtention d'un poste dans un établissement catholique, au minimum à mi-temps, en cas de réussite au concours. Toutefois si Pierre a obtenu le préaccord et, avec sa réussite au concours, est devenu professeur stagiaire dans son ancien établissement, rien ne lui garantissait qu'il obtienne un poste dans cet établissement ou même dans sa ville pour la prochaine rentrée scolaire.

Pierre s'est donc inquiété pour son poste l'an prochain. Comme dans les établissements du secteur public, ceux du secteur privé doivent rendre régulièrement des heures et/ou des postes au service de gestion des ressources humaines du rectorat. Son objectif a donc été de connaître le plus rapidement possible les postes vacants afin d'examiner ses chances d'en avoir qui correspond à ses attentes professionnelles et surtout personnelles.

Évènement 1 – [29 février]

Rencontre avec son chef d'établissement

Tout professeur stagiaire se préoccupe de ce que sera son année en tant que néo-titulaire et surtout où elle aura lieu. Pour préparer l'année prochaine, Pierre avait rendez-vous avec son chef d'établissement. Grâce à notre entretien initial, nous avons su que leurs relations étaient cordiales.

Par contre, de ce rendez-vous avec son directeur, Pierre n'en a fait mention que dans la tenue de son carnet de bord. Cependant, il a jugé cet évènement suffisamment important pour le faire figurer en premier de la semaine du 27 février au 3 mars. Par la suite, lorsque nous avons évoqué son avenir, Pierre nous a indiqué que « *normalement, je devrais pouvoir rester ici* ». Pierre a attribué pour cette semaine la note de 3 (le maximum).

Période 4 – [avril – mai]

Préparer l'inspection

Moment fort pour tous les professeurs stagiaires, Pierre a sollicité l'aide de son tuteur pour s'assurer une visite du corps d'inspection satisfaisante : « *il m'a quand même aidé notamment pour les inspections*⁹⁸ ». La difficulté qu'avait rencontrée Pierre avec son tuteur était son éloignement géographique. Le plus souvent, le tuteur du professeur stagiaire est choisi parmi les enseignants en poste dans le même établissement. Pour Pierre, celui-ci exerçait dans un établissement public de la même ville, mais distant d'environ deux kilomètres. Leurs emplois du temps étaient en plus difficilement compatibles : « *c'est le seul petit souci parce que des fois, pour pouvoir se caler, même s'il est relativement disponible, le fait qu'il soit pas au sein de l'établissement, des fois, c'est pas toujours facile* ». Enfin, son tuteur enseignait en commerce alors que Pierre enseignait en vente : « *il a le même concours que moi, mais c'est deux filières quand même qui sont différentes* ». Malgré cela, ils sont parvenus à se rencontrer environ deux fois par trimestre, même un peu plus souvent en début d'année scolaire.

En vue de l'inspection, leurs échanges se sont intensifiés. Auparavant, Pierre a mentionné seulement deux rencontres avec son tuteur (fin janvier et mi-mars). Mais, au mois de mai, mois de son inspection, Pierre a noté sur son carnet deux rencontres, une la semaine du 30 avril au 4 mai et une autre la veille de son inspection. Selon Pierre, son tuteur lui a prodigué des conseils, un peu de méthodologie notamment pour s'organiser dans ses préparations et pour évaluer la fin de ses séquences : « *j'avais un peu tendance à pas aller jusqu'au bout, c'est-à-dire à travailler un peu au fil de l'eau* ».

Évènement 2 – [10 mai]

Visite de l'inspecteur

Tout comme le rendez-vous avec son chef d'établissement, Pierre a peu commenté la visite de son inspecteur. Il a mentionné cet évènement sur son carnet de bord, mais la note portée pour cette semaine n'est que de 1,5, bien en dessous de sa moyenne de l'année qui est à 2,03. Peut-être que le décès du grand-père de sa compagne et son enterrement le lundi de cette même semaine ont contribué à une note basse : « *absent lundi 7 : enterrement grand-père de ma compagne dans l'Hérault* ».

⁹⁸ Souvent, le professeur stagiaire assimile toute venue dans sa classe d'une personne autre que son tuteur à une inspection. Il en est ainsi des visites-conseils des formateurs qui ne sont pas des inspections. D'où cette marque du pluriel dans les propos de Pierre.

Lors du bilan, il a fait mention de cette inspection finale dans le cadre d'un exemple d'utilisation de son vécu professionnel pour ses cours : *« j'ai été inspecté, là, dernièrement. J'ai pu reprendre des, heu... Mon inspection portait sur la rémunération du commercial. Donc j'ai pu reprendre, si vous voulez, mon contrat de travail avec, voilà, toutes les données qu'il pouvait y avoir là-dessus »*. À cette occasion, il a précisé les attentes de son corps d'inspection : *« les consignes, elles sont claires. Les consignes de l'inspecteur... Et puis je trouve ça d'ailleurs assez logique, c'est travailler sur des activités professionnelles⁹⁹. À partir de là, je peux vraiment m'appuyer sur mes expériences passées »*.

Dans l'entretien bilan, Pierre s'est projeté l'an prochain comme enseignant à la recherche d'un poste. Cela laisse supposer que la visite d'inspection a été positive pour lui.

Période 5 – [mi-mai - juin]

Retour sur une année

Dès le début de l'année, Pierre a indiqué vouloir entretenir de bonnes relations avec ses élèves. Elles sont pour lui l'élément indispensable pour l'adhésion des élèves à son cours. En cette fin d'année, il a noté que ces échanges devaient être à double sens. Il attendait aussi beaucoup de la part des élèves : *« je peux leur apporter, mais les élèves aussi nous apportent véritablement »*. D'ailleurs, parmi les trois mots pour qualifier le choix du métier d'enseignant, Pierre a mentionné en seconde position le mot *« partage »*. En ce sens, il nous a indiqué avoir été satisfait.

Autre préoccupation pour Pierre durant toute l'année : les formations¹⁰⁰. En plus des formations propres à son statut de professeur stagiaire d'un établissement privé, son corps d'inspection l'a contraint à assister aux formations disciplinaires des professeurs stagiaires du public. Au final, il a eu *« plus de 25 jours de formation »*, représentant pour lui, un coût financier important, non remboursé au jour de notre entretien : *« je trouve ça inadmissible que, encore au mois de juin, on est pas eu le remboursement de nos frais. Parce que, mis bout à bout, ça fait des centaines voire des milliers d'euros »*. Concernant la qualité et les contenus des formations, il a distingué celles, disciplinaires, qu'il a jugées satisfaisantes : *« on travaillait sur des cas concrets, on essayait de monter des activités et après on traduisait derrière. Donc ça, c'était constructif »* de celles plus généralistes : *« on est restés assez sur*

⁹⁹ Dans les matières professionnelles, les inspecteurs préconisent à leurs enseignants de se rapprocher le plus possible des activités professionnelles réelles, mettant ainsi en scène l'élève dans son futur métier.

¹⁰⁰ Dans son carnet de bord, sur les 19 semaines commentées, à 10 reprises, il indique le mot *« formation »*.

notre faim, si vous voulez. Parce qu'elle nous a pas apporté ce dont nous avons besoin finalement. On a eu des journées de formation sur Vatican II, sur la pastorale, où, très sincèrement, même si on peut accepter une culture religieuse, enfin, on est pas non plus... À la base, notre métier c'est quand même être enseignant ».

Ces différentes préoccupations se sont retrouvées dans le flux des états affectifs de Pierre. Cette courbe a permis d'avoir un visuel sur la façon dont Pierre a ressenti son année en tant que professeur stagiaire.

2.3 Flux annuel des états affectifs de Pierre

Pierre a commencé à remplir son carnet de bord en novembre 2011 lors de notre première rencontre. Il n'a pas été très assidu (2 semaines sans notes). Comme Pierre a été également peu expansif dans ses commentaires (voir annexes dans carnet de bord), certains sont repris et expliquent les événements saillants et/ou pour lesquelles la notation a fortement varié (pics ou creux).

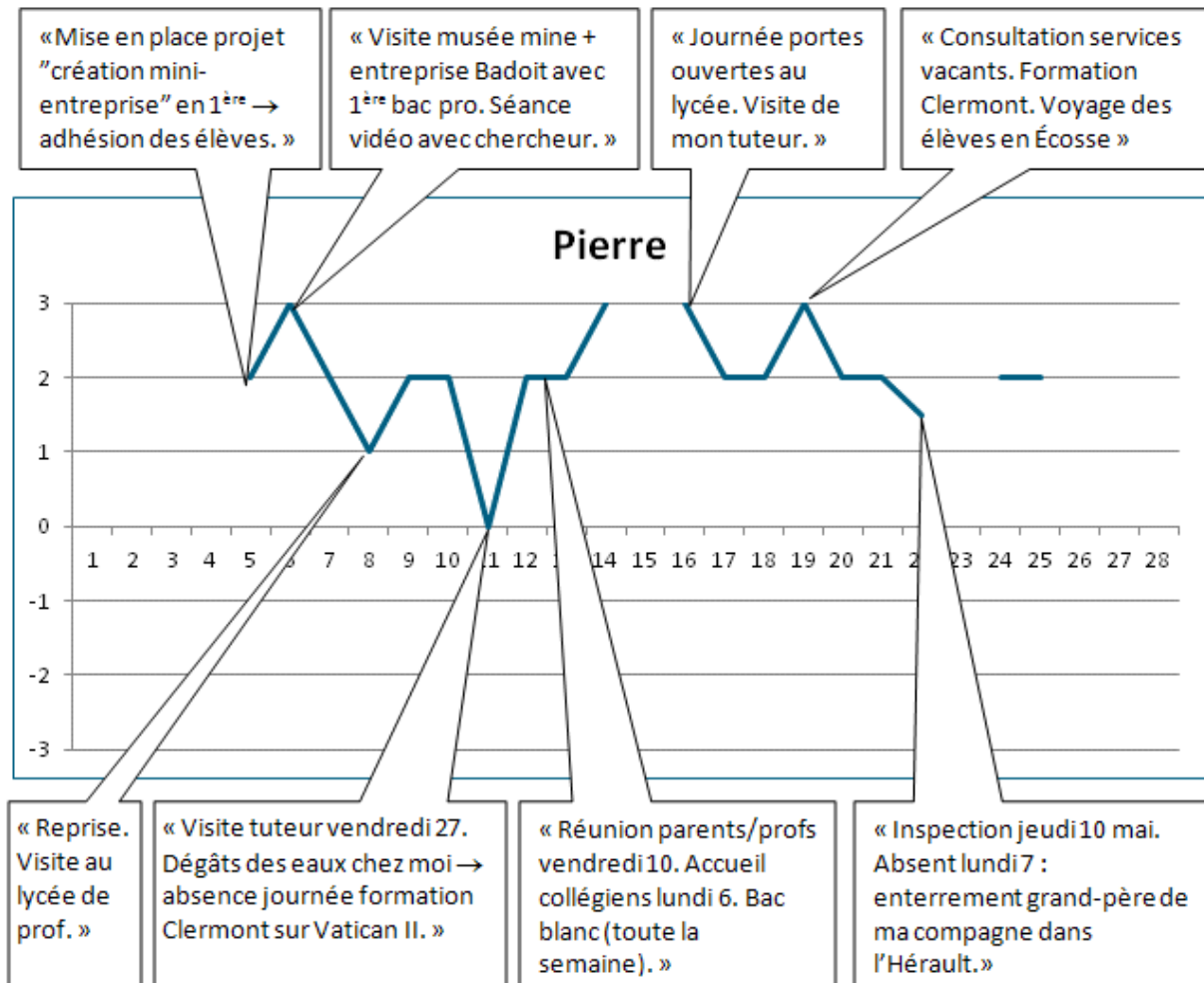


Figure 24– Flux annuel des états affectifs de Pierre.

Même si la courbe présente des ruptures, elle se situe dans son ensemble au-dessus de la barre du 0. Par rapport à la moyenne des PSIE (1,01), Pierre a placé ses états affectifs plus d'un point au-delà (2,03). Plusieurs éléments peuvent expliquer ces notes relativement élevées. Tout d'abord, Pierre est professeur stagiaire dans un établissement qu'il connaissait, qu'il s'agisse des collègues comme de la direction. Ensuite, ses élèves étaient les mêmes que ceux de l'an passé, avec certes un changement de niveau, mais il connaissait leur personnalité. Enfin, Pierre disposait déjà de deux années en tant que maître auxiliaire. La préparation des cours et la gestion des classes étaient déjà une activité connue. Nous pensons donc que ces différents éléments ont concouru à offrir une courbe au-dessus de l'axe médian.

3 Activité en classe

Au cours de deux séances enregistrées dans sa classe de première baccalauréat professionnel vente, plusieurs analyses de l'activité professionnelle de Pierre sont effectuées. Tout d'abord, une présentation générale de chaque séance en classe, puis, à un grain plus fin, des analyses locales du cours d'expérience de Pierre. Suivra une présentation globale de ses deux séances, permettant de noter les éventuelles évolutions, malgré des contextes différents.

3.1 Séance du 6 décembre

Pierre a accepté que nous filmions son cours du mardi 6 décembre 2011. Il s'agissait d'une classe de première baccalauréat professionnel, en groupe. Elle est composée de 12 élèves, 8 garçons et 4 filles. Selon les autorisations parentales obtenues, les élèves ont été positionnés dans ou hors champ de la caméra. Pierre leur a proposé un cours de suivi et fidélisation de clientèle.

3.1.1 Découpage synthétique de la séance

La séance du 6 décembre a pu donner lieu à un découpage extrinsèque des activités en principales et secondaires. Minuté, ce découpage a permis d'établir un diagramme d'évolution de la conduite des cours menés par Pierre.

Temps découpage principal	Découpage	Temps découpage secondaire
	Lors du démarrage de la caméra, l'enseignant a déjà réalisé l'installation de son espace de travail : <ul style="list-style-type: none"> - Titre du chapitre en cours écrits au tableau : « Les techniques de prospection » - Les élèves répartis dans l'espace classe avec regroupés au fond à droite de l'écran, les élèves qui n'ont pas redonné l'autorisation. 	
	U¹⁰¹ 1 : Présentation du déroulement de la séance	
0'48''	U 2 : Rappel des notions abordées lors de la séance précédente	
	a) Un élève est envoyé au tableau. Il doit écrire les techniques déjà abordées.	À 0'48
	b) Aide des autres élèves de la classe.	
	c) Validation des réponses par l'enseignant et aide pour orthographier certains termes techniques	À 1'20
	Pour chaque technique mentionnée, l'enseignant interroge un élève pour connaître	À 3'21

¹⁰¹ U pour Unité de temps.

les avantages et les inconvénients.

Chaque réponse donne lieu à des échanges entre l'enseignant et les autres élèves.

Observations

- | | |
|---|--------|
| 1) Reprise de la classe à voix haute : « S'il vous plaît ! » → Signe 1 | À 3'35 |
| 2) Passage d'une surveillante pour connaître le nom des élèves absents | À 7'19 |

8'30 U 3 : Suite cours précédent « Technique des médias »

Présentation des différentes étapes du travail

- a) Questionnement enseignant/élève
- b) Élève au tableau afin de réaliser la synthèse du cours sous dictée de l'enseignant
- c) Précision/rectification des propos des élèves
- d) Illustrations par des exemples concrets et locaux

Ce schéma de travail a → d est répété pour chacun des médias mentionnés au tableau

Observations

- | | |
|---|---------|
| 1) reprise de Florian : « qu'est-ce qu'il y a Florian ? – Rien. – J'aimerais bien savoir pourquoi vous riez » | À 15'35 |
| 2) À des élèves : « quoi, qu'est-ce qu'il y a de rigolos ? » | À 15'50 |

Fin de la synthèse du cours → **Signe 2** À 19'29

- Mise en relation des notions vues en fonction des lieux de stage des élèves (en PFMP) À 19'40

20'13 U 4 : Activité de synthèse sur le cours actuel et sur les précédents

Distribution d'une feuille aux élèves par l'enseignant → **Signe 3** À 20'29

Réalisation collégiale de l'activité À 21'52

- a) Lecture d'une question par un élève
- b) Réponses individuelles soit par un élève volontaire soit par un élève désigné (souvent inattentif)
- c) Interaction enseignant/élèves avec précision et illustration des propos par l'enseignant
- d) Prise de note par les élèves de la réponse dictée par l'enseignant

Ce schéma de travail a → d est répété pour chacune des quatre premières questions de l'activité.

En plus, régulièrement, l'enseignant souligne l'importance des notions et des méthodologies abordées pour les PFMP.

Observations

- | | |
|--|---------|
| 1) Chute du micro-cravate HD mis à l'enseignant | À 27'50 |
| 2) Reprise en douceur de Kenny → Signe 4 | À 36'33 |
| 3) Reprise d'un élève : « laisse parler Laura » | À 38'41 |
| 4) Reprise d'une élève : « cindy qu'est-ce qu'il y a ? Ça va pas ? » | À 40'59 |
| 5) Reprise d'un élève : « bon, Valentin ! Qu'est-ce qu'il y a ? » | À 43'44 |
| 6) Regard insistant sur un élève | À 45'08 |

46'49 U 5 : Arrêt du cours (durée 1 mn)

Organisation de la prochaine séance : jeudi avec sortie scolaire

Pas de TAF indiqué

3.1.2 Construction et présentation de quatre signes locaux

Le premier cours d'expérience étudié s'est situé pendant la troisième minute. Avec les élèves, l'enseignant a abordé les prérequis du cours précédent sur les différentes techniques de prospection.

Extrait n° 1 du récit réduit du cours d'expérience de Pierre

Temps	Préoccupations (eR)	Unités élémentaires (U)
0'45"	- Rappeler les notions abordées précédemment	Envoie un élève pour noter ces notions au tableau
...		
3'01"	- Vérifier si toutes les informations sont notées au tableau	1. Consulte son classeur
3'10"	- Répondre à une sollicitation d'un élève	2. Donne la parole à un élève
3'20"	- Poursuivre le rappel des notions	3. Remercie l'élève qui retourne à sa place
3'26"	- Reprendre chaque avantage et faire trouver des exemples aux élèves	4. Sollicite Julien afin qu'il trouve un avantage de la prospection physique
3'31"	- Comprendre la réponse de Julien	5. Dis « pardon » pour faire répéter Julien
3'35"	- Obtenir moins de bruits	6. Hausse la voix [signe 1]
3'36"	- Faire répéter la réponse de Julien	7. Demande à Julien de parler un peu plus fort

Signe 1

Comportement en classe

[3:21 – 3:38]

Le cours a commencé. Un élève est au tableau pour noter les prérequis, à savoir les techniques de prospection déjà étudiées. Au terme d'échanges et d'indications de ces techniques au tableau, l'élève retourne à sa place.

Extrait vidéo classe

L'enseignant en retournant vers le tableau : « Julien, est-ce que tu peux me rappeler, euh est-ce que tu peux me donner au moins un avantage de la prospection physique ? »

Ce que dit Julien est incompréhensible.

L'enseignant, en se rapprochant de Julien : « pardon ? »

Julien, toujours incompréhensible.

L'enseignant en se rapprochant encore : « j'ai toujours pas compris, excuse-moi. »

Se retournant face à la classe : « oh, s'il vous plaît. »
[**Signe 1**]



Extrait vidéo autoconfrontation

L'enseignant : « oui, ben après, là, je sentais que le groupe se dissipait. Ça commençait à être bruyant. Alors, c'est difficile de matérialiser un niveau [sonore], mais, là, ça me gênait vraiment. Je n'entendais pas ce que me disait l'élève. Donc, en plus, il ne parlait pas très fort. Il y avait du bruit derrière. Donc, c'était... ça nuisait vraiment à la communication. Et donc, petit rappel à l'ordre. Donc, j'ai une voix qui porte quand même assez bien dans la classe. Donc, en général, quand je hausse un petit peu le ton, ça, ça se calme. Bon après, ça veut pas dire que... Enfin, ça se calme sur le moment. Voilà. »

Le chercheur : « c'est cette graduation-là : d'abord élever la voix, et après il y a d'autres choses plus fortes si jamais il n'y a pas le respect de la part des élèves ? »

L'enseignant : « en général, ça se passe quand même assez bien. Maintenant si vraiment, il n'y a pas de, ça va trop loin alors c'est... »

CONSTRUCTION LOCALE

Signe 1

Engagement (E)

- Faire le rappel des prérequis
- Avancer dans son cours

Représentamen (R)

- Le niveau élevé du bruit qui nuit à la communication
- La réponse de Julien non perçue

↳ Préoccupation(s) (eR)

- Comprendre la réponse de Julien
- Gérer le niveau sonore de la classe
- Recadrer la classe

↳ Actualité potentielle (aR)

- Attentes liées à l'obtention du calme dans la classe
- Attentes liées à l'écoute de la réponse de l'élève interrogé

↳ Référentiel (sR)

- Le fait de hausser la voix calme, en général, les élèves

Unité élémentaire (U)

- Rappelle à l'ordre la classe pour obtenir le silence

Interprétant (I)

- Augmentation de la fiabilité du type : « Hausser le ton en cours permet d'obtenir le silence »
- Augmentation de la fiabilité du type : « La communication en classe peut être difficile s'il y a trop de bruits »

Pierre est gêné par le niveau sonore de la classe. Le bruit ambiant ne lui a pas permis d'entendre la réponse formulée par l'élève interrogé. Aussi a-t-il considéré qu'il était nécessaire de reprendre l'ensemble du groupe afin d'obtenir, si ce n'était le silence, *a minima* un peu moins de bruits.

Conscient que sa voix « *porte quand même assez bien dans la classe* », il a su parfaitement l'utiliser et a jugé qu'en général, elle était suffisante pour calmer les élèves. C'est le cas ici où son intervention a suffi à ramener le calme. Toutefois, il est également conscient que ce calme est relatif et que le risque d'être obligé de recommencer existe.

Pierre est parvenu à bien gérer sa classe et le chahut qui peut parfois s’inviter. Par sa voix qu’il connaît et maîtrise, il a réussi très rapidement à ramener le calme qui lui était nécessaire pour travailler correctement. Beaucoup de jeunes enseignants sont en difficulté dans de telles situations. Cela devient pour eux une source de stress. Ainsi, nous avons observé de la part de Pierre une maîtrise de la classe qui souvent échappe aux débutants.

Extrait n° 2 du récit réduit du cours d’expérience de Pierre

Temps	Préoccupations (eR)	Unités élémentaires (U)
15’27’’	- Faire trouver aux élèves les différents moyens média – actuellement le journal (PQR)	1. Demande des exemples de journaux locaux et leurs zones de diffusion
17’47’’	- Même préoccupation, mais avec des radios locales	2. Demande des exemples de radios locales
17’55’’	- Reprendre les bonnes réponses des élèves	3. Cite les radios locales évoquées
17’55’’	- Recadrer un élève qui rit	4. Interroge un élève sur ce qu’il y a de drôle
18’02’’	- Reprendre le cours de la leçon	5. Recommence à citer les stations de radio
18’09’’	- Faire prendre conscience des différences entre les stations de radio	6. Interroge l’ensemble de la classe sur la grande différence entre stations
18’15’’	- S’appuyer sur les bonnes réponses des élèves	7. Explique de façon détaillée les différences
18’38’’	- Avoir un autre exemple de station de radio	8. Demande un nom de station de radio qui émet dans la ville
18’44’’	- Reprendre les bons exemples des élèves	9. Indique deux noms de stations
18’49’’	- Insister sur les différences évoquées entre stations de radio	10. Reprend les différences évoquées au point 7 et cite d’autres stations locales
19’03’’	- Donner des exemples de radios locales	11. Apporte des précisions sur une radio locale indiquée par un élève [signe 2]
19’40’’	- Clore la partie sur les médias	12. ...

Signe 2

Comportement en classe

[19:03 – 19:29]

L’enseignant évoque les différents médias avec les élèves. Un élève est au tableau afin d’écrire les informations importantes et les noms des principaux médias.

Extrait vidéo classe

Un élève : « Radio Scoop c'est où ? »

L'enseignant : « Radio Scoop, Radio Scoop donc c'est une radio qui est sur Lyon. Qui est basée sur Lyon. Et qui s'est étendue, petit à petit, sur les départements limitrophes. Donc elle a, ensuite, elle a été sur Saint-Étienne, elle a eu des antennes sur Saint-Étienne, sur Clermont, sur Le Puy. Enfin voilà. Mais Radio Scoop, c'est une radio indépendante. Euh, Virgin fait partie du groupe Lagardère. NRJ fait partie du groupe Régie Networks. Donc ça, c'était une petite parenthèse. »

[Signe 2]



Extrait vidéo autoconfrontation

Le chercheur : « on sent que vous étiez dans votre domaine. »

L'enseignant : « oui, je me suis fait plaisir. Clairement [rires de l'enseignant]. »

Le chercheur : « [...] Donc là vous avez évoqué, sans qu'ils le sachent, ce que vous avez vécu professionnellement ? »

L'enseignant : « voilà. Tout à fait. Oui, ben, c'est vrai que le domaine de la radio, de la communication, c'est quelque chose que je, j'ai baigné dedans pendant près de cinq ans. Donc c'est, c'est un univers que je connais, que je connais bien donc, je trouve aussi intéressant de leur en parler. Pas non plus m'étaler sur le sujet, mais de leur en parler comme ça brièvement. Je trouve que c'est aussi intéressant pour eux de le connaître. Ça fait partie de la culture, quelque part. Et voilà. »

Le chercheur : « tout à fait. Et donc là, lorsque vous évoquez ces différentes radios, vous vous revoyez là-bas, dans les locaux ? Non ? »

L'enseignant : « oui, enfin. Oui, ça me rappelle quelque part ce que j'avais pu faire quand j'étais commercial dans les radios, ouais. Sans vouloir, ben m'étaler sur ce que j'ai pu faire. Mais oui, ça avait... Je me suis remémoré l'espace d'un instant ce que j'avais fait quand je travaille chez NRJ notamment, oui. »

Le chercheur : « vous l'aviez programmée cette parenthèse puisque vous avez parlé de petite parenthèse que vous refermiez. Vous l'aviez programmée ? Ou c'est venu naturellement lorsqu'on évoquait les radios ? »

L'enseignant : « euh, je, quand j'ai préparé mon cours, je me suis dit qu'il serait intéressant effectivement, d'apporter, d'illustrer, ben, quand on va parler des radios, de l'illustrer par ça. »

CONSTRUCTION LOCALE

Signe 2

Engagement (E)

- Inciter les élèves à participer oralement
- Mobiliser ponctuellement son répertoire professionnel pour illustrer son cours

Représentamen (R)

- L'exemple pris par l'élève d'une radio
- Le souvenir de son expérience chez NRJ

↳ Préoccupation(s) (eR)

- Donner des exemples concrets de radios locales
- Donner des éléments culturels aux élèves
- Éviter d'étaler son expérience professionnelle
- Rendre son cours vivant

↳ Actualité potentielle (aR)

- Attentes liées à l'intérêt des élèves de références professionnelles
 - Attentes liées à la mobilisation de son expérience professionnelle pour illustrer son cours
-

↳ Référentiel (sR)

- Les illustrations concrètes du cours mobilisent davantage les élèves

Unité élémentaire (U)

- Utilise des exemples de sa vie professionnelle antérieure

Interprétant (I)

- Augmentation de la fiabilité du type : « Des exemples concrets et locaux permettent de rendre le cours plus intéressant »

Pierre n'a pas mis en avant son vécu professionnel directement devant ses élèves. Toutefois, il l'a utilisé pour rendre son cours plus intéressant en citant des informations relativement techniques sur les propriétaires des médias qu'il avait côtoyés dans son précédent métier. Il a souhaité, par ses exemples et par ses réponses, offrir à ses élèves des connaissances supplémentaires et factuelles.

En préparant son cours, Pierre a anticipé le fait d'utiliser cette expérience antérieure pour l'illustrer. En même temps, cette évocation lui a remémoré ses années passées dans deux stations de radio. Il a revécu l'espace d'un instant ses passés professionnels. Pierre a présenté une intervention originale que n'auraient pas faite d'autres professeurs stagiaires. Était-ce nécessaire ? Certainement pas autant, mais cela l'est peut-être pour Pierre et pour son histoire.

Extrait n° 3 du récit réduit du cours d'expérience de Pierre

Temps	Préoccupations (eR)	Unités élémentaires (U)
19'03"	- Donner des exemples de radios locales	11. ...
19'40"	- Clore la partie sur les médias	12. Indique que ces éléments seront repris dans un prochain cours
19'45"	- Se renseigner sur les projets de PFMP de janvier	13. Demande aux élèves les domaines professionnels de leur futur stage
19'52"	- Comprendre les réponses formulées à voix haute par tous les élèves	14. Répète ce qu'il a entendu majoritairement « prospection »
20'01"	- Prendre des exemples par rapport à leurs différents lieux	15. Cite le cas de Cindy qui va travailler sur la prospection physique.
20'10	- Connaître les autres supports qui vont leur servir	16. Incite les élèves à répondre et répète les supports évoqués
20'19	- Changer d'activité	17. Récupère des feuilles sur son bureau
20'22"	- Donner la feuille d'activité aux élèves	18. Distribue l'activité suivante [signe 3]

Signe 3

Comportement en classe

[20:19 – 20:29]

Les principaux médias ayant été présentés, l'enseignant propose un changement d'activité.

Extrait vidéo classe

L'enseignant : « voilà. [Il se dirige vers son bureau et prend des feuilles.] Alors, on va, je vous propose une petite activité qui reprend, qui reprend tout ce qu'on avait vu depuis le début sur ce chapitre-là et même tout ce qu'on a vu depuis le début de l'année. »

L'enseignant récupère un paquet de feuilles et commence la distribution à chacun des élèves. [Signe 3]



Extrait vidéo autoconfrontation

Le chercheur : « donc là, on vous voit en train de passer parmi les élèves, parmi les tables en distribuant la feuille, chacun une feuille d'application [...] »

L'enseignant : « oui, oui. C'est ça. [...] J'ai besoin de circuler dans la salle et ça me permet finalement de voir aussi la prise de notes des différents élèves, donc ce qu'ils ont pu noter. Dans la mesure du possible. S'ils font pas autre chose, s'ils n'ont pas autre chose de sorti. Parce que, au niveau de la configuration de la salle, c'est vrai que c'est peut-être difficile, notamment de, d'aller, ben, là où vous étiez. D'aller dans le petit coin où étaient Florian et Jordan. Donc moi ça me permet, finalement, de voir s'ils ont pu prendre déjà des notes, si la prise de notes a été faite, s'ils ne font pas autre chose pendant ce temps-là. »

CONSTRUCTION LOCALE

Signe 3

Engagement (E)

- Poursuivre le cours
 - Surveiller la nature du matériel présent sur les tables des élèves
 - Gérer le changement d'activité
-

Représentamen (R)

- Le changement d'activité
 - La configuration de la salle
 - Les notes prises par les élèves
-

↪ Préoccupation(s) (eR)

- Donner la feuille d'application aux élèves
- Surveiller les activités des élèves
- Vérifier la prise de notes
- Occuper tout l'espace classe

↪ Actualité potentielle (aR)

- Attentes liées à la mise en application des concepts étudiés précédemment
- Attentes liées au besoin de se déplacer
- Attentes liées à la surveillance des activités des élèves

↪ Référentiel (sR)

- Il est nécessaire de circuler parmi les élèves
-

- Il faut vérifier régulièrement la prise de notes des élèves

Unité élémentaire (U)

- Utilise ses déplacements pour surveiller les activités des élèves

Interprétant (I)

- Augmentation de la fiabilité du type : « Il faut régulièrement circuler dans la classe afin de s'assurer de l'activité des élèves »

Pierre a estimé qu'il avait besoin de circuler. Cela s'observe en visionnant l'enregistrement. Ce besoin physique, qu'il indique éprouver et qui peut provenir de son ancien métier de commercial, a été réadapté à son nouveau métier. En effet, il a utilisé cette nécessité en la transformant notamment pour distribuer les documents (au lieu de les faire passer, par exemple) et également en surveillant les activités de ses élèves. Ainsi, en circulant régulièrement, il a observé si les notes étaient prises ou si des objets non scolaires étaient sortis. Il a donc optimisé des déplacements qui lui sont indispensables à une gestion de l'espace et de l'activité des élèves.

Souvent les jeunes enseignants n'occupent pas l'espace total de la classe, préférant rester proches de leur bureau et/ou du tableau. Pierre n'a pas présenté cette réticence, bien au contraire.

La nouvelle activité proposée par Pierre à ses élèves a concerné une entreprise de vente de stores pour vérandas. Toute une étude de prospection était demandée, l'enseignant a aidé les élèves dans les différentes étapes et dans le choix des méthodes les plus conformes à ce secteur d'activité.

Extrait n° 4 du récit réduit du cours d'expérience de Pierre

Temps	Préoccupations (eR)	Unités élémentaires (U)
34'00"	- Faire recenser aux élèves les différentes cibles	1. Sollicite les réponses des élèves
34'15	- Reformuler la réponse d'un élève pour la rendre intelligible par tous	2. Redit la réponse à voix haute
34'27"	- Attendre que les élèves notent la réponse	3. Circule pour vérifier la prise de note
34'36"	- Comprendre la question d'un élève	4. Demande des précisions sur ses propos
34'45"	- Rebondir sur la proposition amusante d'un élève	5. Questionne sur la remarque amusante
35'20"	- Avoir des solutions pertinentes	6. Écoute les réponses formulées
35'33"	- Interroger un élève ingénieux	7. Demande à Jordan sa solution
35'55"	- Calmer les échanges	8. Reprend la main sur les échanges
36'09"	- Continuer le cours	9. Donne des solutions concrètes

36'30" - Répondre à la question du cours	10. Demande aux élèves ce qu'il faudrait noter
36'42" - Interroger Kenny	11. Demande à Kenny de redire les réponses [signe 4]

Signe 4

Comportement en classe

[36:33 – 36:45]

L'enseignant est debout dans la classe et circule une feuille la main. Il continue de faire l'application avec les élèves.

Extrait vidéo classe

L'enseignant : « donc, on répond à cette question ? Donc, vous avez mis. Dans quels sont les critères que vous allez prendre en compte pour déterminer votre cible de prospection ? Qu'est-ce qu'on a mis là, Kenny ? » [Signe 4]

Kenny : « agences immobilières, propriétaire de l'habitation avec véranda sans store. »

L'enseignant : « d'accord. »



Extrait vidéo autoconfrontation

Le chercheur : « donc là, vous demandez à un élève qu'il vous rappelle ce qui avait été mis sur la feuille. [Acquiescement de la tête de l'enseignant.] [...] »

L'enseignant : « alors là, Kenny en l'occurrence, je me suis pas... Je me suis adressé à Kenny. Ça faisait un petit moment qu'il n'avait pas parlé. Il était un petit peu avachi sur sa chaise. Je savais pas s'il avait pris la correction et puis, moi aussi, de mon côté, bon j'ai tendance aussi à, à partir sur plusieurs pistes. Je voulais bien finalement recentrer le débat, enfin quelque part, et de reprendre finalement les éléments importants. Donc finalement c'est une reformulation de la part de l'élève pour savoir effectivement s'il est bien, bien écrit ce, et ben, ce que j'attendais finalement. Bon, ça a été le cas et donc voilà. »

Le chercheur : « d'accord. Donc c'était une manière de le faire un petit peu redresser ? »

L'enseignant : « oui. »

Le chercheur : « de voir s'il avait bien pris le travail sans aller l'espionner par-derrière, pour regarder exactement sur sa feuille et pour resituer où tout le monde devait en être ? »

L'enseignant : « exactement. »

Le chercheur : « donc trois en un ? »

L'enseignant en souriant : « oui... »

CONSTRUCTION LOCALE

Signe 4

Engagement (E)

- Poursuivre le cours
- Interagir avec les élèves

Représentamen (R)

- L'attitude physique de Kenny
 - L'égarement dans les concepts présentés
-

↳ **Préoccupation(s) (eR)**

- Impliquer Kenny dans le cours
- Recentrer le débat
- Faire reformuler le cours à un élève
- Obliger Kenny à adopter une posture correcte

↳ **Actualité potentielle (aR)**

- Attentes liées à la reformulation des propos tenus
- Attentes liées à l'adoption d'une posture physique appropriée en classe

↳ **Référentiel (sR)**

- Intervenir lorsqu'un élève présente des signes de non-participation
 - Recentrer les échanges sur le thème du cours
-

Unité élémentaire (U)

- Donne la parole à un élève inactif
 - Demande de résumer les échanges verbaux
-

Interprétant (I)

- Augmentation de la fiabilité du type : « Il faut régulièrement solliciter les élèves qui ne participent pas spontanément »
 - Augmentation de la fiabilité du type : « Il faut revenir sur le thème du cours lorsque les échanges ont fait dévier le sujet »
 - Augmentation de la fiabilité du type : « Faire résumer les échanges par un élève permet de vérifier sa prise de notes »
-

Durant cette partie de cours, Pierre a constaté qu'un élève est peu présent en termes de participation. Plutôt que de le réprimander ouvertement, il l'a interrogé pour reformuler les éléments qui ont été étudiés précédemment. Finalement, Pierre, en donnant la parole à son élève, a rempli un triple objectif comme il nous l'a expliqué : a) inviter un élève, qui n'a pas participé aux échanges depuis un petit moment, à le faire ; b) vérifier qu'il a bien pris les notes au fur et à mesure de la correction ; c) l'obliger à se redresser sur sa chaise.

Ainsi, sans avoir recours à un recadrage formel, Pierre a obtenu ce qu'il souhaitait, à savoir une reprise en main de Kenny tout en douceur, mais quand même bien efficace. Pierre a utilisé des techniques de gestion de classe qui lui ont permis d'obtenir ce qu'il désirait sans heurter la sensibilité de ses élèves. Ces techniques sont souvent présentes parmi les enseignants disposant de plus d'expérience que Pierre. En cela, il est possible de considérer que Pierre se dénote d'autres jeunes enseignants.

3.2 Séance du 27 mars

Pour l'enregistrement de la seconde séance de cours, Pierre nous a accueillis avec la même classe de première baccalauréat professionnel vente. Elle n'est composée, ce jour, que de 11 élèves, 8 garçons et 3 filles.

3.2.1 Découpage synthétique de la séance

La séance du 27 mars a pu donner lieu à un découpage des activités en principales et secondaires. Minuté, ce découpage a permis d'établir un second diagramme des cours menés par Pierre.

Temps découpage principal	Découpage	Temps découpage secondaire
	U 1 : Installation physique	
	Les élèves sont déjà installés dans la salle lorsque l'enregistrement vidéo commence. Ils sont placés un par table	
0'00'02	U 2 : Activité Renault – Rappel des notions abordées	
	Rappel sur les notions déjà étudiées	
	<ul style="list-style-type: none"> a) Questionnement de l'enseignant d'un élève désigné. b) Réponse de l'élève. c) Complément par d'autres élèves. d) Précisions par l'enseignant. e) Pour certains points plus importants, inscription au tableau par un élève. 	
	Ce schéma (a à e) se répète pour les différents points abordés précédemment dans l'activité (17'38)	
	Observations	
	1) L'enseignant reprend un élève (Kenny) afin qu'il s'installe	À 0'17
	2) L'enseignant s'inquiète de la bonne compréhension de sa question : « vous comprenez ma question ou alors ? »	À 1'40
	3) Un élève s'extasie à voix haute sur les connaissances de son camarade : « Waouh, il connaît tout ». L'enseignant : « tu éblouis tout le monde, Valentin. »	À 5'45
	4) L'enseignant souhaite envoyer un élève au tableau. L'élève : « eh, j'étais pas là, j'm'étais fait virer. » L'enseignant : « ah oui, c'est vrai. »	À 12'50
	5) L'enseignant souhaite faire participer un élève → Signe 5	À 16'33
17'40	U 3 : Activité Renault – suite de l'activité	
	<ul style="list-style-type: none"> a) Questionnement de l'enseignant d'un élève désigné. b) Réponse de l'élève. c) Réponses complémentaires d'autres élèves. d) Compléments de l'enseignant assortis d'exemples. e) Dictée par l'enseignant des points à noter. 	
	Ce schéma (a à e) se répète pour les différentes questions de l'activité (16'58)	
	Observations	
	1) L'enseignant signifie qu'il s'adresse à une élève et non à tous	

	→ Signe 6	À 18'02
	2) L'enseignant reprend deux élèves : « bon, Jordan et Valentin, là. »	À 18'38
	3) Explication difficile sur la notion de sponsoring d'un élève aux autres élèves → Signe 7	À 27'03
	4) Discussion entre deux élèves (Florian et Jordan). L'enseignant les reprend en demandant de faire bénéficier leur discussion à l'ensemble de la classe.	À 30'40
	5) Reprise de l'attitude d'un élève (Jordan) : « Jordan, tu te mets comme il faut. »	À 31'50
34'38	U 4 : Activité Renault – Page 15	
	Distribution page suivante	À 36'00
	Lecture d'un document par des élèves à tour de rôle, désignés par l'enseignant → Signe 8	À 36'21
	a) Question lue par l'enseignant.	
	b) Réponse d'un élève désigné.	
	c) Précisions apportées soit par l'enseignant soit par d'autres élèves spontanément ou sous l'impulsion des nouvelles questions de l'enseignant.	
	d) Au terme des échanges, réponse dictée par l'enseignant.	
	Ce schéma (a à d) se répète pour les différentes questions de l'activité (8'04)	
	Observations	
	1) Remarque d'un élève : « c'est pas des cours où l'on écrit, c'est moins chiant. » Réponse de l'enseignant : « c'est peut-être moins chiant, mais il va falloir lire. »	À 35'04
	2) Suite à une remarque d'un élève pensant qu'il n'y avait que PSA qui était constructeur de voitures en France, l'enseignant : « et Renault, c'est belge ? » Petit chahut dans la classe. L'enseignant : « oh, oh. »	À 45'15
	3) Remarque d'un élève : « on aura bien travaillé encore une fois. » Sourire de l'enseignant.	À 46'53
47'08	U 5 : Fin du cours (0'50)	
	Présentation du travail à réaliser lors du prochain cours.	
	Réponse à des interrogations sur d'autres activités (vente de fleurs)	

3.2.2 Construction et présentation de quatre signes locaux

La séance proposée par l'enseignant est la suite d'une étude de cas nommée « Renault ». Comme lors de la séance précédemment filmée, l'enseignant a débuté en revoyant les notions étudiées lors du cours d'avant. Le premier cours d'expérience étudié s'est situé pendant la seizième minute.

Extrait n° 5 du récit réduit du cours d'expérience de Pierre

Temps	Préoccupations (eR)	Unités élémentaires (U)
15'10"	- Faire rappeler aux élèves la distinction entre foire et salon	1. Interroge les élèves sur la distinction entre ces deux manifestations
15'15"	- Reprendre un élève qui se trompe	2. Indique les bonnes caractéristiques de

		chaque manifestation
15'32"	- Faire la même démarche avec le sponsoring	3. Interroge Estelle
15'45"	- Avoir plus de précisions dans la réponse	4. Demande à Estelle de poursuivre dans sa réponse
15'58"	- Obtenir des exemples concrets	5. Attend des exemples
16'09"	- Passer à la catégorie suivante : promotion des ventes	6. Interroge Cindy
16'15"	- Progresser dans le cours	7. Accepte les exemples d'autres élèves
16'33"	- Faire intervenir Alexandre	8. Sollicite Alexandre sur les exemples d'actions promotionnelles [signe 5]

Signe 5

Comportement en classe

[16:33 – 16:45]

Durant ce cours, l'enseignant utilise un cas « Le cas Renault » qu'il a créé. Ce support pédagogique sert à la fois pour aborder les notions et pour réaliser les applications.

Pour ce signe, l'enseignant est debout dans la classe et échange avec les élèves en rappelant les prérequis.

Extrait vidéo classe

L'enseignant : « oui, mais ce n'est pas forcément, la promotion, c'est pas forcément des jeux, hein. Vous avez quoi d'autre ? Ce que font souvent les commerçants, ben Alexandre. **[Signe 5]** Ce que font notamment le groupement des commerçants. Ils le font souvent ça, sur la promotion ? »

Alexandre ne répond pas.

Anthony : « des chèques. »

L'enseignant : « oui, des chéquiers. Des couponing, voilà. Les grandes surfaces, également, le font. »



Extrait vidéo autoconfrontation

Le chercheur : « donc là, vous interpellez personnellement Alexandre sur les promotions qui sont faites ou les actions de promotions qui sont faites par les commerçants. » [...]

L'enseignant : « alors, Alexandre a travaillé avec les commerçants de Langogne au cours de son stage. Et donc il s'est intéressé justement aux différentes opérations commerciales que pouvaient mener ses commerçants de Langogne. Et donc je me suis adressé donc à Alexandre parce qu'il me semblait qu'il pouvait m'apporter cette réponse et que c'était évident. Donc, c'était une manière finalement de, ben, de lancer finalement Alexandre sur un sujet, de le faire participer et, quelque part, de le valoriser parce que je savais qu'il connaissait, qu'il était susceptible de m'apporter cette réponse-là. » [...]

Le chercheur : « et le fait que, de parler des promotions comme ça que font les commerçants ou des promotions que peuvent réaliser les municipalités, ça vous rappelait votre vécu professionnel ? Vous y avez pensé à ce moment-là ? »

L'enseignant : « oui. Euh, ben, dans la mesure où tout ce qui est en lien avec la communication, c'est quelque chose que j'ai approché au cours de mes expériences professionnelles. Donc forcément, j'ai ça au coin de ma tête. Ce qui peut me donner, je peux m'appuyer sur des exemples concrets, et voilà, illustrer mes propos dans ce sens. »

Le chercheur : « là, vous avez préféré, plutôt que de parler de votre exemple, faire intervenir un élève pour parler de ce qu'il avait vécu lui ? »

L'enseignant : « tout à fait. Oui, oui, oui. C'est dans ce sens-là que je le voyais, oui. »

CONSTRUCTION LOCALE

Signe 5

Engagement (E)

- Faire le rappel des prérequis
- Valoriser les connaissances professionnelles des élèves

Représentamen (R)

- L'absence de réponse sur le thème des actions promotionnelles
- Le vécu professionnel d'Alexandre relatif aux actions promotionnelles des commerçants

↳ Préoccupation(s) (eR)

- Illustrer le cours par un exemple concret
- Solliciter Alexandre qui connaît bien les promotions évoquées dans le cours

↳ Actualité potentielle (aR)

- Attentes liées à l'obtention de bonnes réponses et d'exemples concrets
- Attentes liées à la valorisation du vécu professionnel d'Alexandre

↳ Référentiel (sR)

- Les élèves sont tous capables de donner de bons exemples de leur période en milieu professionnel
- Il faut tendre à valoriser les élèves qui participent peu

Unité élémentaire (U)

- Donne la parole à Alexandre qui connaît la réponse
- Met Alexandre en position de se valoriser

Interprétant (I)

- Augmentation de la fiabilité du type : « L'enseignant doit impulser des conditions favorables à la prise de parole »
- Augmentation de la fiabilité du type : « L'enseignant peut permettre à un élève timide de surmonter ses craintes »

Pierre dispose d'un vécu professionnel, ses élèves aussi en raison des PFMP. Toutefois, bien que présent dans un coin de sa tête, il a préféré mettre en avant l'expérience professionnelle qu'ont eue les élèves. Ainsi, il a pensé pouvoir les valoriser, les conduire à participer davantage durant le cours.

En choisissant Alexandre, il a su que cet élève pouvait apporter la réponse. Or, ce dernier par timidité ou par manque de réactivité n'a pas répondu à la sollicitation de l'enseignant. Et c'est un autre élève qui a apporté la solution, à sa place. Donc, malheureusement, la tentative de Pierre pour offrir à un élève la possibilité de parler de son vécu professionnel a échoué.

Extrait n° 6 du récit réduit du cours d'expérience de Pierre

Temps	Préoccupations (eR)	Unités élémentaires (U)
16'33"	- Faire intervenir Alexandre	8. ...

16'47"	- Passer à la catégorie suivante : relations publiques	9. Interroge Julien
17'01"	- Compléter la réponse de Julien	10. Détaille la réponse avec des exemples
17'15"	- Passer à la catégorie suivante : marketing direct	11. Interroge Valentin
17'32"	- Conclure sur la réponse fournie	12. Synthétise les propos de Valentin
17'40"	- Reprendre l'activité	13. Indique qu'il faut prendre la page 14
18'00"	- Faire participer Nelly	14. Interroge Nelly
18'14"	- Recadrer les autres élèves	15. Informe qu'il attend la réponse de Nelly [signe 6]

Signe 6

Comportement en classe

[18:00 – 18:14]

L'activité Renault reprend après avoir revu tous les prérequis.

L'enseignant est vers le tableau debout face à la classe, et parle de l'activité. Il souhaite connaître quelle était la question qui avait été traitée en dernier lors de la séance précédente.

Extrait vidéo classe

L'enseignant : « donc page 14, Nelly, est-ce que tu peux nous dire ou c'est qu'on s'en était arrêté ? On en était à la question 37 me semble-t-il ? »

Un élève : « on avait commencé le tableau. »

L'enseignant : « on avait commencé tableau ? »

Plusieurs élèves parlent à la fois pour dire où ils pensent que le cours s'était arrêté la dernière fois.

L'enseignant : « alors, je m'adresse quand même à Nelly. » [Signe 6]



Extrait vidéo autoconfrontation

Le chercheur : « voilà. Donc, vous rappelez aux autres que finalement c'est à Nelly que vous parliez et non pas à l'ensemble ? »

L'enseignant : « oui. Parce que le problème que je rencontre dans cette classe c'est que les élèves n'arrivent pas à se discipliner par rapport à la communication orale. Il y en a qui vont parler spontanément, trop selon moi, sans qu'on leur donne justement la parole. Ça peut être le cas de Jordan, de Maxime, de Kenny, enfin voilà. C'est... Ils parlent un peu à tue-tête. Donc l'objectif aussi c'est de les recadrer. Et, euh, je ne voudrais pas justement que, Nelly en l'occurrence qui est une élève peut-être qui communique moins, qui est un peu plus effacée, euh, je veux pas qu'elle se fasse non plus bouffer entre guillemets par, par ces élèves-là. Donc c'est pour ça que je tenais à recadrer un petit peu les choses et que j'ai fait cette remarque-là. »

CONSTRUCTION LOCALE

Signe 6

Engagement (E)

- Maintenir les règles de vie en classe établies en début d'année

Représentamen (R)

- Le monopole de prise de parole par certains élèves
- L'absence de possibilité de répondre pour l'élève interrogée

↳ Préoccupation(s) (eR)

- Permettre à Nelly de s'exprimer
- Recadrer ceux qui participent trop

↳ Actualité potentielle (aR)

- Attentes liées à l'obtention du silence des élèves bavards
- Attentes liées à la réponse de Nelly

↳ Référentiel (sR)

- Il faut permettre à tous les élèves de s'exprimer dans de bonnes conditions
 - Il faut contenir le comportement de certains élèves trop expansifs
-

Unité élémentaire (U)

- Oblige les élèves bavards à respecter la prise de parole de Nelly
-

Interprétant (I)

- Augmentation de la fiabilité du type : « L'enseignant doit gérer la prise de parole en classe »
-

Comme tout enseignant, Pierre souhaite que ses élèves participent en classe. Toutefois, il a jugé que certains étaient trop exubérants et monopolisaient la parole au détriment d'élèves plus timides. C'est le cas ici où Pierre a considéré qu'il convenait de recadrer certains de ses élèves pour permettre à Nelly, jeune fille plus effacée, de répondre.

C'est donc dans un souci de justice également qu'il est intervenu, en plus du brouhaha qui régnait. Dans ce groupe majoritairement masculin (3/4 de garçons), les filles ont moins souvent pris la parole. Pierre est sensible à cet aspect puisqu'il a précisé qu'il ne voulait pas que Nelly « *se fasse bouffer* » par les garçons. Ainsi, il a essayé de gérer au mieux non seulement la prise de parole, mais le respect de celle-ci lorsqu'elle est donnée nominativement à un ou une élève.

Extrait n° 7 du récit réduit du cours d'expérience de Pierre

Temps	Préoccupations (eR)	Unités élémentaires (U)
26'10"	- Être sûr que les élèves ont compris le sponsoring	1. Questionne les élèves sur leur compréhension
26'18"	- Répondre aux questions	2. Apporte des précisions suite aux questions
26'32"	- Rebondir sur une bonne proposition	3. Compète la réponse formulée
26'56"	- Continuer le cours	4. Commence une question
27'01"	- Gérer un échange entre deux élèves	5. Suspend sa question
27'03	- Laisser un débat s'installer sur le sponsoring	6. Essaie d'arbitrer les échanges [signe 7]

Signe 7

Comportement en classe

[27:03 – 27:34]

L'enseignant est debout derrière son bureau et interroge les élèves sur des notions.

L'une de ces notions est le sponsoring. Un échange s'installe entre deux élèves sur le fonctionnement de cette technique publicitaire.

Extrait vidéo classe

Un élève : « on gagne de l'argent. »

Un autre élève : « non, justement, on en perd. »

Un autre élève : « il faut payer pour... »

L'enseignant : « ah ben oui. »

Des élèves contestent les propos du dernier élève qui a parlé.

Celui-ci réplique : « tu fais ta pub et en plus on te donne des sous. »

Un autre élève contestataire : « attends. Celui qui, celui qui... » La réponse ne vient pas.

L'enseignant : « ah, bon, d'accord, okay. »

L'élève réessaye d'expliquer son idée : « celui qui sponsoring quelqu'un... »

L'enseignant le reprend : « qui sponsorise ? »

L'élève : « oui. Celui qui sponsorise quelqu'un, il gagne de l'argent ».

L'enseignant : « comment ça il gagne de l'argent ? »

Un nouveau propos confus de plusieurs élèves en même temps.

Un élève : « si par exemple Gautier sponsorise une équipe de foot, l'équipe de foot va demander des sous à Gautier. »

[Signe 7]



Extrait vidéo autoconfrontation

Le chercheur : « oui donc là, il y avait un gros débat parce que, visiblement, la notion de sponsor n'était pas bien assimilée par tout le monde ? » [...]

L'enseignant : « c'est ça qui est intéressant aussi. Dans une classe, il y a de la vie, il y a des échanges donc, heu. »

Le chercheur : « et finalement, vous restez un petit peu en retrait ? Vous ne vous en mêlez pas directement ? Puisqu'eux, ils s'expliquent entre eux. » [...]

L'enseignant : « euh, ben, voilà, ce que je trouve intéressant, c'est les échanges qu'il peut y avoir entre les élèves. Hum, ça permet aussi à l'élève qui explique, ben d'être valorisé. Et je voilà. Je préfère effectivement que la réponse vienne d'un élève plutôt que ce soit moi qui fasse le travail finalement. »

CONSTRUCTION LOCALE

Signe 7

Engagement (E)

- Valoriser les connaissances professionnelles des élèves
 - Favoriser les échanges entre élèves
-

Représentamen (R)

- L'instauration d'un débat nourri entre élèves
-

↳ Préoccupation(s) (eR)

- Permettre aux élèves de comprendre la notion de sponsoring
- Offrir la possibilité aux élèves d'échanger entre eux sur cette notion
- Rendre le cours plus interactif

↳ Actualité potentielle (aR)

- Attentes liées à des échanges fructueux entre élèves

↳ Référentiel (sR)

- Il faut laisser les élèves s'exprimer entre eux
- Permettre à un élève d'expliquer à la classe une notion le valorisant

Unité élémentaire (U)

- Permet l'instauration d'un débat informel
- Écoute les échanges pour intervenir à bon escient

Interprétant (I)

- Augmentation de la fiabilité du type : « Les échanges entre élèves peuvent être valorisants pour certains »

Pierre a joué ici le rôle du modérateur dans ce débat informel. Tout est parti de la notion de sponsoring que tous les élèves n'ont pas forcément bien assimilée. S'en sont suivis des échanges verbaux sur les intérêts que peuvent en retirer les entreprises. Pierre a apprécié ces échanges qu'il a considérés comme étant intéressants et sources de dynamisme dans la classe. De plus, il a trouvé que cela a permis aux élèves détenteurs d'un certain savoir ou de connaissances de se sentir valorisés. Il a donc préféré que la réponse provienne des élèves eux-mêmes plutôt que de lui, évitant ainsi de donner l'impression d'être le seul à disposer de connaissances.

Pendant tous ces échanges, Pierre est resté en retrait préférant laisser libre cours aux propos de chacun. Il n'est intervenu que lorsque les informations données ont semblé trop confuses et méritaient des précisions. Il a donc joué pleinement son rôle de médiateur dans ce débat.

Les novices renâclent en général à mettre en place un débat dans leur classe. Source de chahut, de propos qui peuvent dégénérer, d'invectives, le débat n'a pas bonne presse parmi eux. Aussi préfèrent-ils souvent attendre quelques années d'expérience et une bonne maîtrise de leur classe avant de procéder à ce type d'échanges.

Extrait n° 8 du récit réduit du cours d'expérience de Pierre

Temps	Préoccupations (eR)	Unités élémentaires (U)
34'37"	- Progresser dans le cours	1. Distribue le document
34'56"	- Tenir compte des remarques des élèves	2. Interroge les élèves sur l'intérêt de l'activité
35'10"	- Avertir sur le contenu du document	3. Indique la taille du document à lire

35'20	- Faire accepter la taille du document	4. Argumente pour justifier la taille du document
35'30"	- Faire le lien entre les différentes parties du cours	5. Synthétise les notions vues
35'51"	- Avoir tous les élèves à la bonne page	6. Rappelle le numéro du document et la page
35'56"	- Chercher un élève pour lire le texte	7. Demande à Nelly de commencer à lire
36'21"	- Changer de lecteur face à un texte long	8. Demande à Estelle de poursuivre la lecture [signe 8]

Signe 8

Comportement en classe

[36:21 – 36:40]

L'enseignant est debout et circule dans la classe. Il fait lire à tour de rôle les élèves pour découvrir un texte qui est sur les documents distribués.

Extrait vidéo classe

L'enseignant : « Estelle, tu continues ? »

Estelle : « contrairement à la plupart des constructeurs automobiles, Renault doit rendre les véhicules électriques accessibles à tous et de se positionner en véritable alternative aux véhicules thermiques... »

Tout en regardant son texte et en marchant, l'enseignant pousse un profond soupir. [Signe 8]



Extrait vidéo autoconfrontation

Le chercheur : « donc là, [...] vous avez un gros soupir.» [...]

L'enseignant : « j'avais peur que le texte, le texte soit un petit peu long. Euh, plusieurs éléments [élèves] ont pris la parole, enfin, ont lu justement ce texte-là. Et j'avais un peu peur justement que les élèves à ce moment-là s'ennuient ou soit, pensent à autre chose. Donc c'était quand même, j'ai fait exprès de mettre ce texte-là, parce que je me dis que les élèves vont passer une épreuve qui est l'étude de cas où il va y avoir une succession de longs textes. Donc c'est une première approche justement, une première approche, je voulais vraiment donc que les élèves travaillent sur un texte qui soit suffisamment long. Donc là c'était, c'était une première approche. Donc là, j'avais quand même le sentiment que c'était un peu long. »

CONSTRUCTION LOCALE

Signe 8

Engagement (E)

- Mettre les élèves en situation d'examen

Représentamen (R)

- La peur d'avoir mal choisi le support pédagogique
- L'ennui possible des élèves

↳ Préoccupation(s) (eR)

- Changer de lecteur face à la lecture d'un texte long
- Ne pas ennuyer les élèves
- Les préparer à l'épreuve du baccalauréat

↳ Actualité potentielle (aR)

- Attentes liées à la fin de la lecture du texte
- Attentes liées à la préparation des élèves aux épreuves du baccalauréat

↳ Référentiel (sR)

- Il faut préparer les élèves aux épreuves qu'ils auront le jour du baccalauréat
 - Un texte trop long peut conduire les élèves à se déconcentrer
-

Unité élémentaire (U)

- Soupire face à un texte long
 - Manifeste son inquiétude face à la longueur du document étudié
-

Interprétant (I)

- Augmentation de la fiabilité du type : « L'enseignant doit convoquer des supports pédagogiques adaptés aussi bien aux capacités des élèves qu'aux attendus pour les examens »
-

Pierre s'est trouvé confronté ici à l'angoisse d'avoir conçu un document dont, en situation de classe, il a douté finalement de la pertinence. Mon document est-il adapté à cette classe ? Au niveau d'exigence du diplôme ? Pierre s'est trouvé partagé entre le fait qu'un document trop long présente le risque de démotiver ses élèves et le fait que, le jour du baccalauréat, ses élèves auront à composer face à ce type de documents. L'enseignant exprime son doute en soupirant profondément.

Le fait de constater que ce document peut contenir un risque pour l'attention de ses élèves dénote une professionnalité importante pour ce jeune enseignant. En effet, les élèves n'ont nullement manifesté une quelconque plainte ; ils lisaient tranquillement, à tour de rôle, le document. C'est de lui-même qu'il a pris conscience du problème que le document pourrait présenter, avant même son exploitation.

3.3 Représentation graphique des deux séances de cours

Une vue d'ensemble des deux découpages a montré une certaine constance dans le déroulement de l'activité en groupe. Dans les deux cas, le cours a démarré très rapidement, constat retrouvé également chez de nombreux professeurs débutants (Ria, 2012).

Pierre s'est dénoté par un rappel de prérequis particulièrement long. Il a justifié cette étape qui prend entre 16 % (séance du 6 décembre) et 31 % (séance du 27 mars) de la durée du cours. En effets, il nous a indiqué ne pas souhaiter donner du travail à faire à la maison : « *je leur*

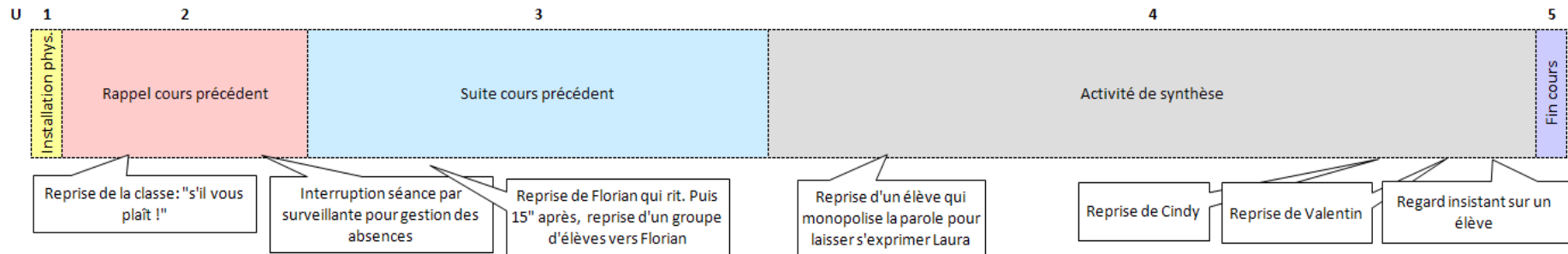
demande pas tous les jours, à chaque fois, chaque séance, de faire des exercices ou de faire des devoirs par ailleurs parce que je sais qu'ils ne le feront pas nécessairement ». Pierre a préféré que ses élèves travaillent beaucoup en classe et avec une attention soutenue plutôt que de leur donner du travail à faire chez eux. Cela nécessite donc de revenir longuement sur les notions vues précédemment puisqu'il n'y a pas de travail personnel. Il a remis les élèves en situation d'immersion dans l'activité : *« je prends du temps quand même à chaque début de séance pour reprendre les prérequis »*.

L'évolution entre les deux séances de cette période de prérequis (temps presque doublé) peut se justifier par la progression dans l'activité. En effet, l'activité, support du cours du 27 mars dispose d'une quinzaine de pages. Pour cette séance, ils en sont à la quatorzième. Donc beaucoup de notions ont été abordées précédemment, ce qui nécessite du temps pour les revoir.

Pierre a repris régulièrement les élèves lorsqu'il a estimé que leur comportement n'était pas conforme à ses attentes. Ses recadrages se sont fait verbalement ou par un regard comme lors du cours du 6 décembre (à 45'08). Les incidents ont été plus nombreux lors de la seconde séance enregistrée : plus de complicité entre les élèves ? Fatigue cumulée du trimestre ? Habitude de la présence de la caméra et du chercheur ?

Les fins de cours de Pierre ont donc semblé assez confuses. Brèves, elles ne sont pas anticipées par l'enseignant qui a reconnu cette faiblesse : *« j'ai du mal à gérer cette fin de séance. Je devrais leur dire : "on attend que je vous dise que vous puissiez prendre vos affaires et puis partir" »*. Il conclut : *« je pense qu'il faut que je retravaille cette partie fin de cours où je dois jouer un petit peu plus sur l'autorité à ce moment-là »*.

Pierre - Séance du 6 décembre



Pierre - Séance du 27 mars

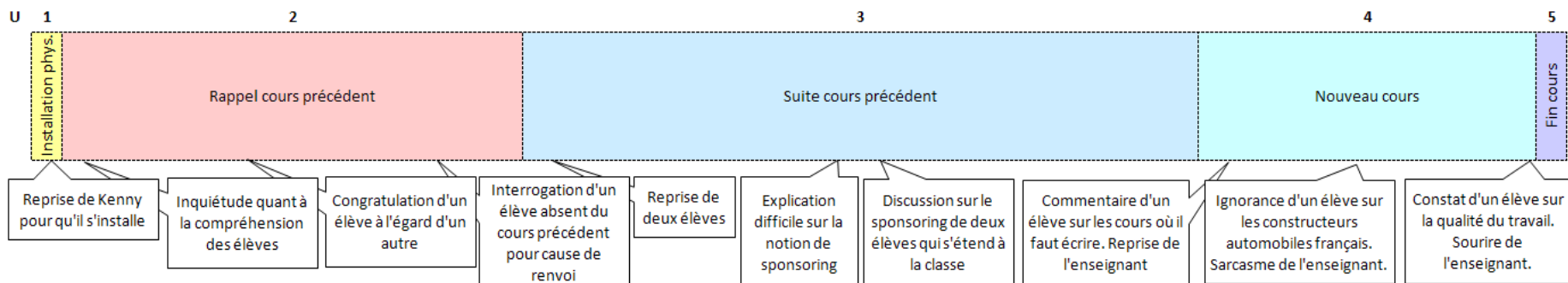


Figure 25 – Découpage des deux séances de cours filmées de Pierre.

4 Bilan et synthèse

Les différents échanges que nous avons eus avec Pierre ont permis de recueillir ses impressions durant l'année, son vécu en classe. Le bilan de fin d'année scolaire donne l'opportunité de revenir sur cette année de stage et de trianguler les informations déjà collectées. Suivra une synthèse des données collectées sur Pierre.

4.1 Recueil du ressenti de Pierre sur l'année de stage

En début d'année, Pierre souhaitait des échanges bilatéraux avec ses élèves. De même, il envisageait de leur transmettre un savoir, l'expérience qu'il a acquise auparavant. Au terme de cette année, il s'est dit satisfait de la relation qu'il a pu construire avec eux : *« ce sont de jeunes adultes, de ce fait, j'ai été satisfait par rapport à ça »*. Il est également satisfait d'être enseignant, mais surtout *« d'avoir un métier aujourd'hui »*. Si Pierre n'a jamais revendiqué d'avoir choisi ce métier par vocation, il a reconnu, à présent, en retirer un certain contentement : *« je m'épanouis dans ce que je fais et, pour moi, c'est vraiment positif »*. Par contre, ce qui lui a procuré un sentiment désagréable, c'est de voir ses élèves en difficulté et, malgré leurs efforts, ne pas réussir : *« quand on passe du temps avec ces élèves-là, et qu'au final, on a l'impression qu'ils avancent pas »*.

Dans son ancien métier, Pierre avait également beaucoup d'échanges avec ses collègues et surtout avec ses clients. Mais il a estimé que ces échanges n'étaient pas de même nature. Ceux qu'il a connus avec ses élèves lui ont semblé beaucoup plus enrichissants d'un point de vue personnel. Dans son poste de commercial, Pierre disposait d'une grande liberté pour gérer son travail à faire, tout comme dans l'enseignement. Mais cette liberté présentait des limites sous forme de comptes-rendus hebdomadaires : *« à la longue, ça commençait à me peser »*. Il a apprécié finalement son nouveau métier : *« aujourd'hui, je m'épanouis mieux et je suis plus serein »*.

De son passé professionnel qu'il a dit ne pas renier, il s'est servi pour construire ses cours, pour partager ses expériences avec ses élèves. Il a apprécié le gain de temps que lui a offert ce passé en construisant ses préparations plus rapidement. Ses pratiques enseignantes correspondent à celles prônées par son corps d'inspection qui conseille de faire travailler les élèves sur des activités professionnelles.

Durant l'année écoulée, Pierre n'a pas connu de moments de plaisirs particuliers, mais, généralement, « *chaque fois que le groupe classe adhère à mes cours* ». Inversement, toutes les fois où il se trouve contraint de « *faire la police* », lorsque les élèves « *chahutent un peu et sont énervés* », Pierre a considéré ses moments comme relativement désagréables.

Pierre a évoqué de bonnes relations avec l'ensemble des personnes composant son environnement éducatif, que ce soit ses collègues, les parents de ses élèves ou son tuteur. Avec ce dernier, il a particulièrement apprécié son professionnalisme et son impartialité : « *il ne me jugeait pas* ». Il a été pour lui un acteur important pour l'acculturation à son activité d'enseignant : « *il a pu me conseiller à certains moments, c'est-à-dire relancer les élèves, couper peut-être les questions et les reformuler* ». Pierre a apprécié cette aide qu'il a trouvée intéressante : « *c'était super enrichissant* ».

En matière de perspectives professionnelles, Pierre sera l'an prochain, dans le même établissement, avec les mêmes élèves. Il a conclu : « *l'année prochaine, ça doit être que du bonheur* ».

4.2 Synthèse de la monographie

En tant que professeur stagiaire, Pierre s'est trouvé dans une situation inhabituelle. Il a effectué son année de stage dans l'établissement où il occupait, pendant deux ans, la fonction de maître auxiliaire. De plus, il s'est retrouvé avec une classe de première dont il connaît bien les élèves puisqu'il s'agissait de ceux qu'il avait l'an passé, en seconde. Son expérience professionnelle en totale adéquation avec les matières qu'il enseigne lui a permis de la convoquer dans la réalisation de ses préparations comme pendant les séances en classe.

Hormis son expérience professionnelle, Pierre a présenté des caractéristiques quelque peu différentes de celles des enseignants débutants décrites dans la littérature. Tout d'abord, Pierre a souhaité que ses élèves aient du plaisir à venir en classe. Pour les motiver et les impliquer personnellement, Pierre a interpellé ses élèves nominativement, s'est intéressé à chacun d'eux, a essayé de les faire participer à tour de rôle, s'est inquiété de connaître leur parcours en entreprise... Il les a distingués et n'a pas vu en eux, uniquement un groupe classe.

Le fait de bien connaître ses élèves l'a amené à avoir conscient aussi de leurs difficultés face aux écrits et de leur faible implication scolaire en dehors du cadre classe. Il a choisi de ne pas leur donner du travail à faire en dehors des cours et a préféré les mobiliser lorsqu'ils sont pré-

sents. Ainsi l'organisation de sa mise au travail s'en est trouvée modifiée. Le temps imparti pour rappeler les notions abordées lors de la séance précédente peut représenter jusqu'à 30 % du temps total d'une séance.

Pour des notions difficiles à comprendre (cas du terme *sponsoring*), son intervention ne l'avait pas pleinement satisfait. Il a profité d'un échange entre deux élèves pour les inviter à débattre à voix haute et, ensuite, a remis les bons mots sur les notions et les idées présentées.

Conformément à son objectif de début d'année, Pierre a entretenu de bonne qualité relationnelle avec ses élèves : « *on est sur des bases qui sont saines et sur une relation quand même de confiance* ». Même s'il a émis des remarques parfois vives à l'encontre de ses élèves, ces derniers l'ont apprécié et le lui ont manifesté par des sourires et des marques de sympathie. Pourtant, il a instauré des règles de vie en commun assez stricte : formuler des phrases en cas de réponses orales, respecter l'autre durant sa prise de parole... Il les a considérés comme indispensables à la fois pour la gestion de la classe, mais aussi pour les préparer à leur futur métier de commercial.

Malgré tous ces éléments énoncés, Pierre a hésité sur ses pratiques. Durant la séance d'autoconfrontation du mois d'avril, en regardant les images, il a manifesté son doute sur la compréhension de son explication. Il a craint que les élèves n'aient pas compris, qu'il soit allé trop loin dans les notions. De même, durant cette séance, il a indiqué ses préoccupations face au texte choisi pour illustrer son activité. Il a souhaité mettre un texte long pour préparer au mieux les élèves à l'épreuve finale du baccalauréat qu'ils subiront l'an prochain. Mais il a redouté que les élèves l'aient trouvé trop long donc qu'ils se soient ennuyés et qu'ils aient pensé à autre chose. Pierre a donc régulièrement remis en cause sa manière d'enseigner.

Chapitre 6

2^e monographie : Violette

1. Violette : son portrait
2. Cours de vie
3. Activité en classe
4. Bilan et synthèse

1 Violette : son portrait

Violette, professeure stagiaire dans un lycée professionnel public, dispose de tout un cursus dans le domaine médical. Elle se caractérise comme étant la seule stagiaire à n'avoir jamais enseigné avant d'être lauréate d'un concours de l'enseignement.

1.1 Fiche signalétique

Pseudonyme	Violette
Nature du concours	CAPLP
Discipline	Sciences et technologies médico-sociales
Âge	40 ans
Expérience hors SÉ	15 ans
Classement dans graphes	Groupe B – Sentiment de vocation avec une expérience professionnelle dans la matière enseignée. Fierté du vécu professionnel estimée à 5. Évocation de son expérience : moyenne = 2,17.
Lieu d'affectation	Lycée professionnel public : - 200 élèves - dispose d'un internat
Localisation géographique	Ville rurale de 3 500 habitants Présence d'un autre établissement du second degré : un collège

1.2 Récit de vie

Dès la fin du collège, Violette a souhaité s'orienter dans le domaine paramédical. Son projet professionnel consistait à devenir soit infirmière, soit assistante sociale. Après un baccalauréat F8 et des études à l'école d'infirmières, elle a occupé un poste dans un centre hospitalier. Durant sept ans, elle est restée sur le pool de remplacement, car elle souhaitait connaître les différentes approches du métier. Au terme de ces sept années, elle a postulé pour un poste qui l'intéressait en chirurgie.

En 2005, Violette a obtenu un congé individuel de formation (CIF) lui permettant de préparer le concours de l'éducation nationale afin d'être enseignante de sciences et techniques

médicaux sociales en lycée professionnel. Ayant raté l'admissibilité, elle est retournée dans son service et a préféré laisser ce projet en suspens. Avec la naissance de son second enfant, elle a choisi de réduire son temps de travail et est revenue pour quelques mois dans le pool de remplacement avant d'obtenir un autre poste fixe. En même temps qu'elle a occupé ces différentes affectations, Violette a participé à l'accueil de jeunes étudiants élèves infirmiers ou aides-soignants. Pour les encadrer au mieux, elle a demandé à suivre des formations liées au tutorat des élèves.

En 2011, elle a pensé que « *c'était le bon moment* », que « *son projet avait mûri* ». Elle a préparé seule le concours. Pour cela, elle s'est inscrite à la bibliothèque sociale de sa ville, s'est munie d'un livre de référence dans le domaine de l'anatomie et de la physiologie humaines. Elle a cherché également des informations auprès des établissements scolaires et de l'IUFM. Malgré ses tentatives par mail et par téléphone auprès de ces organismes, elle n'a pas pu obtenir des informations. Si les épreuves écrites se sont déroulées sans trop de difficulté, l'oral s'est avéré plus compliqué : « *pédagogiquement, ça a été un petit peu catastrophique parce qu'il y avait des termes didactiques que je ne maîtrisais pas du tout. Je ne pouvais pas les inventer* ». Finalement, elle a réussi l'admission.

1.3 Positionnement de Violette dans son groupe

Selon les éléments fournis pour Violette au cours de l'entretien de récit de vie, elle a présenté une réelle fierté pour son métier qu'elle venait d'interrompre, il y a moins de deux mois (note de 5). De même, elle peut être considérée comme une experte dans son domaine avec ses quinze années en milieu hospitalier. Consciente de l'importance de son vécu professionnel, elle l'a évoqué régulièrement avec ses élèves, d'où l'attribution de la note maximale (5). Sur ces trois axes, Violette s'est située au-dessus de la moyenne de son groupe B. Par contre, elle s'est positionnée en deçà de la moyenne du groupe en termes de vocation. Si nous considérons ses deux tentatives pour devenir enseignante, il semble évident que Violette a manifesté le désir d'exercer ce métier. Pour cela, nous considérons qu'elle n'agissait pas par pur opportunisme et lui attribuons la note de 1. Cette note est établie en fonction de ses propos et en comparaison de ceux très dithyrambiques des autres personnes sur leur vocation.

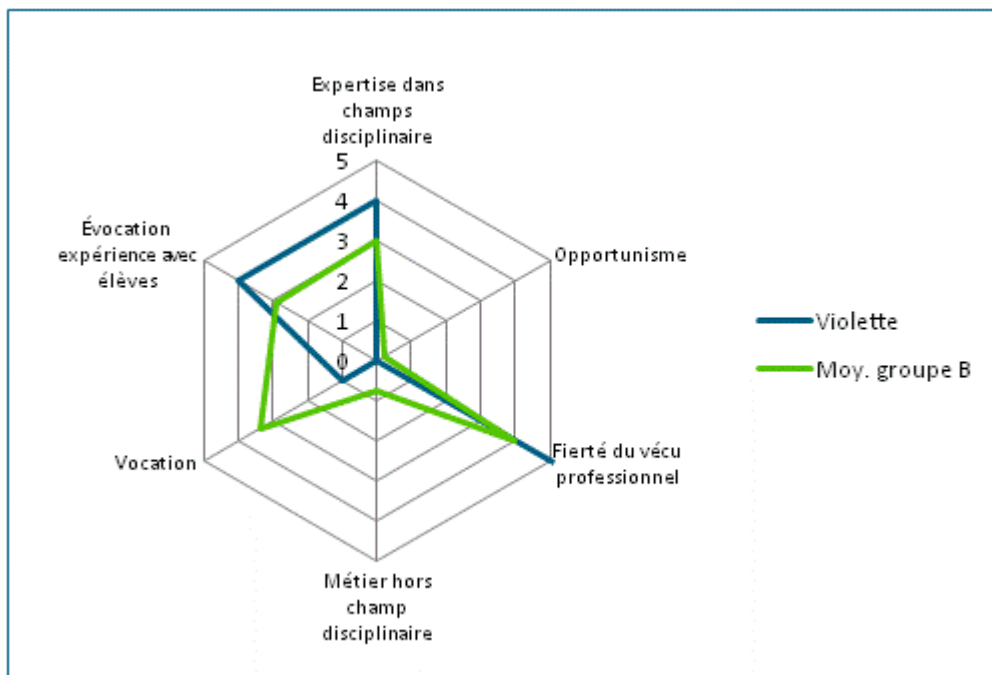


Figure 26 - Positionnement de Violette par rapport à la moyenne du groupe B auquel elle appartient.

1.4 Calendrier de la collaboration de recherche avec Violette

Date	Type collecte	Support	Durée	Retranscription
08/11/11	Récit de vie	Audio	25 mn 50	4 768 mots
15/12/11	Cours en classe de 2nde	Vidéo	53 mn 35	
15/12/11	Autoconfrontation	Vidéo	1 h 03 mn 58	13 381 mots
22/03/12	Cours en classe de 2nde	Vidéo	48 mn 57	
22/03/12	Autoconfrontation	Vidéo	58 mn 57	14 221 mots
12/06/12	Bilan année	Vidéo	24 mn 06	5 085 mots
12/06/12	Carnet de bord	Papier		703 mots

1.5 Son activité en tant que professeur stagiaire

Les classes dont Violette a eu la charge cette année en tant que stagiaire sont réparties sur plusieurs niveaux. Elles se sont décomposées ainsi :

- une classe de préparation concours ;
- une classe d'unité localisée pour inclusion scolaire (ULIS) en cours de biologie ;

- une classe de terminale BEP Carrière Sanitaire et Sociale (CSS) en projet pluridisciplinaire et en cours d'animation ;
- une classe de seconde Accompagnement, Soins et Services à la Personne (ASSP) en cours d'animation.

De tous les cours qu'elle a à assurer, Violette a déploré qu'ils ne correspondent pas davantage à son ancien métier : *« je n'enseigne pas du tout ce que je sais faire »*. Cependant, elle a expliqué quand même son parcours professionnel à ses élèves : *« je pense que c'est, pour eux... de voir concrètement quelqu'un qui fait partie de la profession dans laquelle ils se destinent plus ou moins. Je pense que c'est un plus et que le contact passe bien »*. Elle a profité de faire cours à la classe de préparation concours pour présenter des aspects professionnels des métiers auxquels ses élèves se destinent : *« chaque fois que j'expose un thème sanitaire et social, je l'étoffe avec du professionnel parce qu'elles se destinent à être soit aides-soignantes, soit auxiliaires de puériculture. Donc, chaque fois qu'il est possible de rattacher un élément concret, je le rattache »*.

2 Cours de vie

Nous avons établi le cours de vie de Violette pour son année en tant que professeure stagiaire. Après sa modélisation, nous avons procédé à son analyse puis l'avons comparée avec les notations qu'elle a établies sur son carnet de bord.

2.1 Modélisation du cours de vie de Violette

Des propos échangés lors des entretiens, nous sommes parvenus à identifier ses principales préoccupations, unités de signification et évènements saillants. Ils sont regroupés dans la figure ci-après.

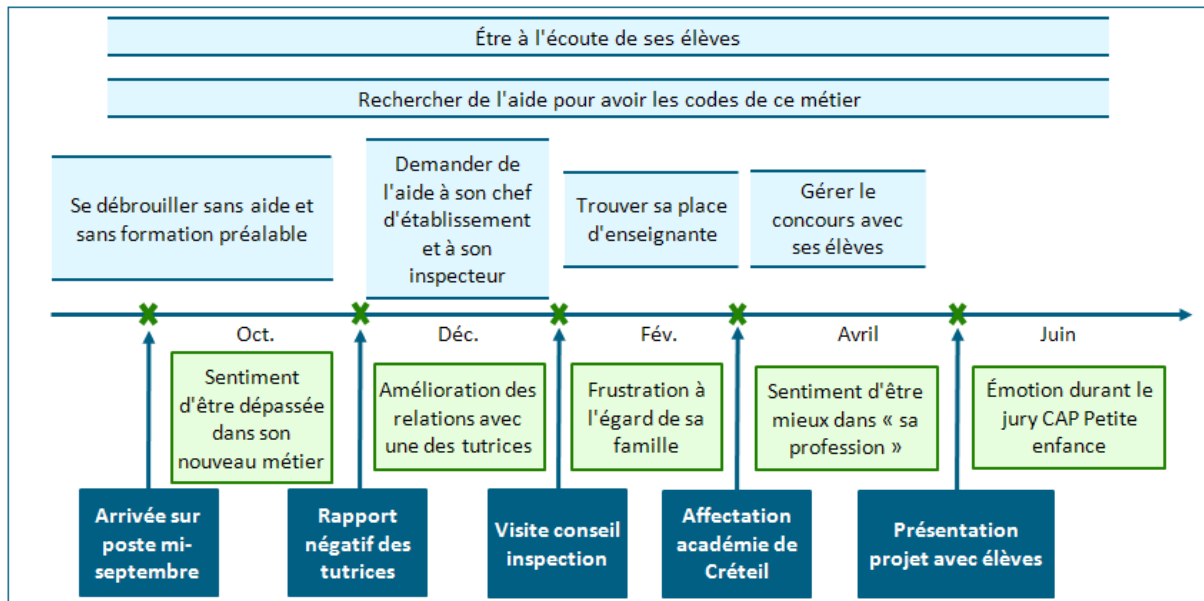


Figure 27 – Modélisation du cours de vie de Violette.

2.2 Analyse du cours de vie

Évènement 1 – [septembre]

Arrivée dans l'établissement

Violette a le statut de fonctionnaire dans l'hôpital où elle a exercé depuis plus de quinze ans. Elle a souhaité donc conserver le bénéfice que lui a octroyé son ancienneté. Pour cela, elle a dû s'abstenir de démissionner. Mais son directeur d'hôpital n'avait envisagé de la libérer professionnellement que fin décembre, date à laquelle devaient partir également six autres de ses collègues. Bien trop tardive, cette échéance n'a pas convenu à Violette dont la prérentrée avait lieu le lundi 29 août dans son académie d'affectation. Elle a recherché, dans les textes administratifs, des motifs de dérogation à cette date de fin d'année. Ainsi, elle a trouvé que la réussite à un concours pouvait permettre de partir en cours d'année : *« je leur ai exposé ça. Donc ensuite, ils m'ont rappelée en me disant qu'ils me libéreraient en octobre. Et j'ai négocié pour être libérée mi-septembre »*. Aucun enseignant n'a assuré le remplacement de Violette avant son arrivée. Elle a donc manqué les formations de prérentrée des professeurs stagiaires ainsi que les étapes lui permettant d'accéder sereinement à ce nouveau métier : *« je suis arrivée comme un cheveu sur la soupe »*.

Période 1 – [mi-septembre – novembre]

Faire face à un nouveau métier

Violette a préparé seule le concours d'enseignante. Elle n'a donc aucune notion sur ce qu'est une progression, comment réaliser une séance, ce qu'est une séquence... Le contact avec les élèves ne l'a pas inquiétée. Ses inquiétudes se sont davantage portées sur la pédagogie : « *pas savoir comment aborder les cours, comment assumer les cours qu'on doit assumer, sans aucune formation* ». Pour elle, une seconde complication s'est annoncée : il n'existe pas de programme pour la classe préparatoire, ce qui a créé une source d'angoisse supplémentaire. Cette entrée dans le métier l'a amenée à conclure : « *quand on arrive, il y a beaucoup de choses. On est un peu débordé, enfin beaucoup même. Et puis après, on prend le pli* ».

Tout professeur stagiaire a d'attribuer un professeur-tuteur dont la mission principale consiste à faciliter l'intégration du débutant dans l'environnement professionnel. Dans le cas de Violette, deux tutrices lui ont été affectées. Selon Violette, ni l'une ni l'autre ne voulant se charger de cette mission, l'inspecteur a tranché en les mettant toutes les deux en cotutelle. Toujours selon Violette, ses tutrices ne lui apporteraient aucun conseil. L'une lui aurait remis un dossier d'aide complètement obsolète. Elle a ajouté : « *quand elles viennent dans mes cours, rien ne va* ». Mais, toujours d'après la professeure stagiaire, elles ne donneraient aucune solution ou aucun conseil.

Évènement 2 – [fin novembre]

Premier rapport des tutrices de Violette

Le tuteur doit rédiger deux rapports intermédiaires en cours d'année scolaire et un rapport final, destinés à l'inspecteur de la spécialité, en vue de la titularisation de son stagiaire. Les tutrices de Violette ont donc élaboré ensemble le contenu du premier.

Comme Violette a estimé les rapports « *plus cordiaux avec une de mes tutrices* », elle a demandé à lire ce que le document comportait. Ce fut une fin de non-recevoir : « *l'une m'a répondu qu'elle pensait que je ne devais pas le voir et [...] la seconde m'a dit qu'on en discuterait lors de notre prochaine rencontre* ». Violette a insisté avec cette dernière pour avoir un « *ressenti* », afin de savoir ce qui n'allait pas et comment progresser : « *elle m'a répondu qu'il était très mauvais* ».

Période 2 – [décembre – mi-janvier]

Recherche aide désespérément

Violette est abattue par le contenu d'un rapport qu'elle n'a pas pu lire (notation du ressenti = - 3), mais dont les commentaires oraux très négatifs l'affectent. Elle a réagi et a cherché de l'aide. Tout d'abord, elle a utilisé ses connaissances et a contacté des amies : *« deux amies qui sont enseignantes, une qui est à la retraite et une qui a passé à l'IUFM trois ans. Donc j'échange beaucoup avec elles »*. Ensuite, elle a proposé à son chef d'établissement de porter un jugement sur son travail : *« j'ai demandé à Monsieur le Proviseur d'assister à mon cours »*. Enfin, elle a sollicité son inspecteur afin qu'il vienne faire une visite-conseil.

Le cours en présence du chef d'établissement s'est déroulé dans de bonnes conditions : *« ça m'a rassurée »*. Avec cette bonne nouvelle pour Violette, une seconde est venue se greffer. Lors d'une rencontre avec une de ses tutrices, elle a constaté une amélioration de leur relation : *« le courant "passe mieux". Elle a corrigé ma séance et je commence à mieux percevoir les "subtilités" de l'enseignement ! »*

Au niveau des formations, Violette les a trouvées *« stériles »* et donc inadaptées à ses besoins. Elle s'est remémoré la dernière formation qu'elle a eue sur la gestion de la classe : *« cette matinée-là, pour moi, ça m'a rien apporté. Mais ceux qui ont exposé de réels problèmes, ils sont repartis avec »*.

Évènement 3 – [16 janvier]

Visite-conseil de l'inspecteur de Violette

Le 16 janvier, l'inspecteur a procédé à une visite-conseil dans la classe de Violette : *« ça s'est bien passé dans l'ensemble, mais je sens que la pression me gagne »*. Face aux difficultés d'entrée dans le métier d'enseignant qu'a rencontrées Violette, la tension nerveuse a commencé à l'accaparer. Aux classes parfois difficiles, aux relations tendues avec ses tutrices, à un manque de notions théoriques liées à l'enseignement, est venu s'adjoindre un isolement familial : *« cela fait plusieurs mois maintenant que je vois ma famille à doses homéopathiques ! »* Violette en est venue à réenvisager son avenir en tant qu'enseignante : *« l'IE¹⁰² a bien senti que j'étais proche de la démission ! »* L'attitude de son inspecteur l'a reconfortée : *« il m'a encouragée à continuer »*. Mais ces encouragements ne l'ont satisfaite

¹⁰² En réalité le titre est IEN, Inspecteur de l'Éducation Nationale.

que partiellement. Violette s'est interrogée sur les sacrifices familiaux qu'elle a réalisés pour ce nouveau métier : « *mais à quel prix ?* ».

Période 3 – [mi-janvier – mars]

Entre la famille et le métier

Même si elle s'est bien déroulée, la visite-conseil de son inspecteur a conduit Violette à réfléchir sur sa situation professionnelle, mais également familiale. Plusieurs fois, elle a évoqué dans son carnet de bord l'éloignement de sa famille. En novembre, elle écrivait déjà : « *mes enfants sont malades et je ne suis pas auprès d'eux* ». Durant des échanges informels, elle nous a confié la souffrance que lui a occasionnée son départ, le dimanche soir, de son domicile, pour être présente le lundi en classe.

Heureusement, les relations avec une de ses tutrices se sont améliorées : « *j'ai des rapports plus cordiaux avec l'une de mes tutrices, donc, je me sens à l'aise* ». Pour la première fois, elle a revendiqué ouvertement le fait d'être enseignante en écrivant dans son carnet de bord : « *je me sens un peu plus à l'aise dans "ma profession"* ». Ce qui lui a permis de mettre la note de 1 (son maximum en notation) pour cette semaine-là.

Évènement 4 – [semaine du 12 au 16 mars]

Affectation pour l'an prochain : académie de Créteil

Violette a déjà mentionné dans son carnet de bord qu'elle est mutée, l'année prochaine, dans l'académie de Créteil. Mais elle espérait qu'une ré-étude de son dossier infirmerait cette mutation. Compte tenu du nombre de points dont elle disposait, elle a difficilement compris l'affectation obtenue : « *avec 1 435,2 points, je me retrouve mutée à Créteil* ». Elle qui s'est interrogée sur les sacrifices qu'elle a réalisés pendant son année de stage en étant à 150 kilomètres de chez elle, a vécu encore plus durement l'idée d'en être à plus de 500 kilomètres pour plusieurs années : « *les résultats des mutations interacadémiques m'ont démoralisée. C'est dur* ».

Période 4 – [mi-mars – mi-mai]

Gérer le concours avec ses élèves

Le concours évoqué par Violette s'appelle « Escalé littéraire ». Basé sur des trinômes lycée professionnel-librairie-bibliothèque, son objectif est de faire découvrir la littérature contemporaine, de développer le goût de la lecture et de conforter les compétences langagières des jeunes scolarisés en lycée professionnel par des activités de projet incluant une dimension professionnelle. Concrètement, les élèves des classes inscrites à ce concours doivent sélectionner deux ouvrages parmi plusieurs proposés. Avec cette sélection, ils réalisent une activité liée à leur domaine professionnel.

Dans le cadre de la classe de Violette, il s'est agi d'adapter le texte des livres sous forme de dialogue puis de réaliser une animation correspondante. Sous l'impulsion forte de sa collègue professeure documentaliste, Violette a été enrôlée dans ce projet : *« j'ai pas eu le choix [petit rire]. Donc, je suis arrivée, on m'a dit : "tu es impliquée dans ce projet-là" »*. Deux autres enseignants ont partagé la responsabilité de mener à bien cette action avec les élèves de la classe de seconde ASSP : le professeur de Français et le professeur d'arts appliqués. Violette a trouvé ses deux collègues masculins moins impliqués : *« le professeur de Français est représentant syndical. Du fait de ses décharges, quand il est là, moi je suis pas là »*. Il en est de même pour le professeur d'arts appliqués : *« il a d'autres projets et il veut finir son programme avant de se lancer là-dedans »*. Heureusement pour Violette, elle a pu compter sur l'instigatrice du projet : *« elle m'a appris beaucoup de choses. On est synchrone toutes les deux »*.

Ce projet a fini par être une contrainte pour Violette. Elle est venue se rajouter en plus de toutes les autres qu'elle a eues en tant que professeure stagiaire : *« je suis la seule qui se met la pression avec ce truc en essayant d'avoir l'adhésion de tout le monde »*.

Évènement 5 – [mi-mai]

Présentation du projet au concours

Au terme de l'année de travail sur les livres, les classes inscrites au concours ont dû se rendre à Clermont-Ferrand pour présenter leur adaptation de l'ouvrage sélectionné à un jury. Violette s'est trouvée confrontée au refus de ses élèves de participer à la présentation : *« si elles ne veulent pas aller à Clermont, c'est parce qu'elles ne veulent pas être ridicules »*. L'attitude de ses élèves a choqué Violette, non pour elle-même et le travail investi, mais pour sa collègue :

« pour moi, c'est pas grave. Mais le pire, la plus ennuyée, c'était la documentaliste ». Finalement, elles parviennent à convaincre les élèves.

Malgré toutes les difficultés rencontrées¹⁰³, Violette et ses élèves se sont donc rendues à Clermont-Ferrand : « elles ont présenté [leur activité] devant d'autres élèves, d'autres sections. Et elles se sont rendu compte qu'il y avait d'autres sections, des élèves qui avaient bien moins travaillé qu'elles ».

Période 5 – [mi-mai – juin]

Fin de l'année

L'affectation de Violette sur l'académie de Créteil est confirmée. Cette nouvelle négative couplée à la fatigue d'une année difficile a fait que son médecin traitant lui a prescrit un arrêt de travail pour huit jours. À cela se sont ajoutés des problèmes personnels : « quelques petits soucis à la maison ».

La semaine suivante, elle a participé au jury du CAP petite enfance. Parmi les candidats à l'obtention de ce diplôme ont figuré des femmes issues de la formation continue. Cette situation a touché Violette qui a écrit : « voir ces femmes, pour quelques-unes d'un âge "avancé", ça m'émeut ». Malgré sa propre fatigue, ses problèmes personnels, sa mutation lointaine, Violette est sensible à la situation de ces candidates.

2.3 Flux annuel des états affectifs de Violette

Violette a commencé à remplir son carnet de bord en novembre 2011 lors de notre première rencontre. Elle l'a restitué lors de son entretien bilan de fin d'année le 12 juin 2012. Les annotations portées sont le plus souvent très fournies. Par contre, lorsqu'elle a appris sa nomination pour l'académie de Créteil, cette semaine-là¹⁰⁴, seule le nom de l'académie a figuré sur le carnet. Les deux semaines suivantes, seule une note a été indiquée. Aucun commentaire n'a été mentionné pour expliquer son ressenti.

La succession importante d'évènements décelée dans le cours de vie s'est retrouvée sur la courbe des états affectifs. Ce flux en dents-de-scie tend à montrer que Violette a vécu une année difficile tant au niveau professionnel qu'au niveau personnel. Cela s'est perçu

¹⁰³ Présentées au paragraphe 3.2.1.

¹⁰⁴ Semaine du 12 au 16 mars 2012.

également dans la notation qu'elle en a réalisée. La note maximale portée par Violette est de 1, sa plus basse, - 3, soit une étendue assez importante de 4 (par rapport, Pierre a une étendue de 3).

Les membres de la cohorte ont présenté une moyenne de l'année à 1,06. Violette a évalué son année avec une moyenne de notation à - 0,6, soit presque deux points en deçà. D'ailleurs, des moyennes calculées suite aux notations émises, elle figure dernière dans ce classement.

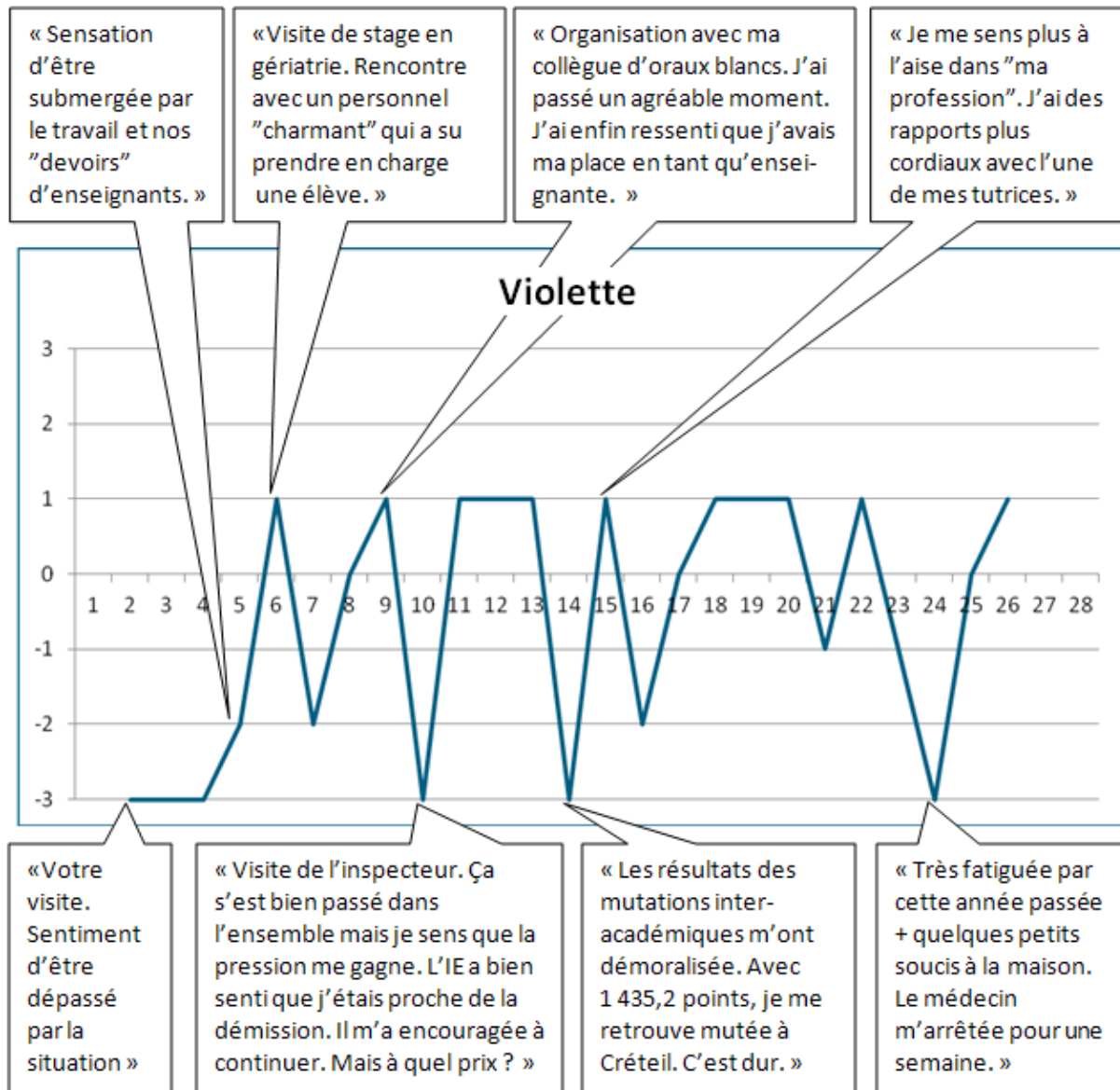


Figure 28 – Flux annuel des états affectifs de Violette.

3 Activité en classe

Au cours de deux séances enregistrées dans sa classe de seconde ASSP, en cours d'animation, nous avons réalisé différents documents permettant d'analyser l'activité de Violette en classe. Tout d'abord, il y a une présentation générale de chaque séance en classe, puis, à un grain plus fin, des analyses locales du cours d'expérience de Violette. Suivra une présentation globale de ses deux séances, permettant de constater les éventuelles évolutions.

3.1 Séance du 15 décembre

Violette nous a conviés dans sa classe de seconde ASSP, en groupe, composée uniquement de filles. Il s'agissait d'un cours d'animation. Ce cours s'inscrit dans le pôle « Techniques professionnelles et savoirs associés », plus précisément dans le pôle 2, Animation – Éducation à la santé – Sciences médico-sociales. Violette nous a indiqué que les élèves considèrent ce cours d'animation comme un espace récréatif : « *elles se disent : “on vient ici, on va faire des cocottes en papier”*. Mais le but, c'est de comprendre pourquoi on va faire des cocottes en papier ».

Durant ses cours, Violette a proposé une activité manuelle avec des objectifs prédéfinis et un public cible auquel est destinée cette activité. Une fois la présentation terminée, chaque élève a réalisé le travail demandé, seul ou en groupe.

3.1.1 Particularité de la séance

En ce jeudi 15 décembre 2011, les enseignants ont pu, s'ils le désiraient, faire grève, un préavis ayant été lancé cinq jours plus tôt. Si Violette a assuré ses cours normalement, ce n'a pas été forcément le cas de ses collègues. Aussi, beaucoup d'élèves ont anticipé les éventuels cours supprimés en étant, eux-mêmes, absents de l'établissement. Seules sept élèves sont présentes dont certaines du groupe suivant. Ces dernières ont demandé à Violette la possibilité de suivre finalement le cours de 13 heures 30 à 15 heures 30, avant leur propre cours de 15 heures 30 à 17 heures 30.

Sur les sept élèves présentes, seules, quatre ont rapporté l'autorisation parentale pour la capture d'images. L'enseignante a regroupé les élèves sans autorisation dans une partie de la

salle de cours. Nous n'avons donc pas filmé cet espace. La séance du 15 décembre a consisté en la réalisation d'un bâton de pluie.

3.1.2 Découpage synthétique de la séance

La séance du 15 décembre a pu donner lieu à un découpage des activités en principales et secondaires. Minuté, ce découpage a permis d'établir un diagramme d'évolution de la conduite des cours menés par Violette.

Temps découpage principal	Découpage	Temps découpage secondaire
	L'enseignante est déjà dans sa salle de classe avant l'entrée des élèves. Elle inscrit au tableau le titre de la séquence :	
	Séquence 3 : Animer une activité comptine Séance 2 : Comptines et instrument de musique « Le bâton de pluie »	
	Comme tous les élèves n'ont pas retourné l'autorisation parentale rendant possible la captation d'images, la caméra reste fixée sur le tableau blanc, le temps de l'installation. À gauche se situent les élèves sans autorisation.	
0'00	U 1 : Installation physique	
	Dès le couloir l'enseignante demande le cahier d'appel	À 0'31
	Entrée des élèves dans la salle de classe	
	Négociation de l'enseignante avec les élèves pour les répartir selon les autorisations obtenues	
	L'enseignante constate qu'il y a peu d'élèves (grève)	À 2'00
	Dernier jour avant les vacances, l'enseignante fait passer un paquet de papillotes pour les élèves	À 2'40
	Liste des absents et gestion des élèves par rapport au droit à l'image	À 2'49
	Observations	
	Contestation des élèves :	À 4'15
	- sur leur présence alors qu'elles ne sont pas payées	
	- sur l'attitude d'une autre enseignante	
	Explication de l'enseignante sur le travail du chercheur	À 4'30
5'37	U 2 : Cadrage séance	
	a) Demande de sortir le matériel adéquat	À 5'37
	b) Demande à une élève de rappeler le travail réalisé lors de la séance précédente	À 5'51
	c) Présentation des objectifs de la séance du jour	À 6'30
	d) Distribution de la fiche technique → Signe 1	À 7'20
8'03	U 3 : Réalisation en commun de la fiche technique	
	a) Lecture par une élève de la question	
	b) Échange sur la question	
	c) L'enseignante reprend les propos incorrects ou précise certaines notions	
	d) L'enseignante dicte la réponse ou la note au tableau (selon les questions)	
	Ce schéma de travail est renouvelé pour les autres questions (4'51)	

	Observations	
	1) L'enseignante constate que les élèves n'ont pas apporté le matériel requis (très peu l'ont fait) ce qui compromet la réalisation de l'activité (2'02)	À 12'54
	2) L'enseignante rappelle qu'elle avait informé sur ce besoin en matériel il y a déjà plusieurs jours. Une élève : « vous mentez, Madame »	À 14'56
15'18	U 4 : Consigne de réalisation de l'activité	
	a) Lecture par une élève de la consigne	
	b) Échange sur la consigne et précision de la part de l'enseignante	
	c) Étapes du travail :	
	- Mettre des pointes sans tête le long du rouleau selon un mouvement hélicoïdal (sur jointure papier)	
	- Faire un cercle de papier d'une taille supérieure au diamètre du rouleau	
	- Obstruer une des extrémités du rouleau	
	- Mettre des grains de riz	
	- Obstruer la deuxième extrémité	
	- Découper une feuille de papier type Canson du format du rouleau	
	- Décorer cette feuille de papier	
	- La coller sur le rouleau	
17'36	U 5 : Réalisation physique du bâton de pluie	
	L'enseignante annonce : « c'est parti »	À 17'38
	Observations	
	1) Précision de l'enseignante : « c'est noté ». Contestation des élèves : « oh, non ! »	À 19'08
	2) Inquiétude de l'enseignante sur l'état de santé d'une → Signe 2	À 19'40
	3) Leçon de modestie de l'enseignante à l'attention des élèves : « quand on est apprenant, on prend ce qu'il y a et de la part de qui ça vient. Moi, j'apprends aussi des choses de plus petits. Si ça se trouve, les petits de 6 ans, ils m'apprennent beaucoup de choses. »	À 27'17
	4) Recherche de complicité avec les élèves : « Manon, elle est pas là, personne lui dira » (fait de prendre son sac de riz)	À 28'12
	5) Une élève (Chloé) manifeste très fortement son énervement : « oh, là, là, ça m'énervé »	À 34'30
	6) Évocation de la part de l'enseignante d'une autre classe de ses classes « les ULISS ». Mise en valeur du travail réalisé par ces élèves	À 43'08
	7) L'enseignante doute sur le mode opératoire qu'elle a fourni aux élèves : « je crois que j'ai fait une erreur. [...] Bon, je vous fais confiance »	À 45'06
53'56	Fin de l'enregistrement	
	Sonnerie d'intercours	À 53'14
	Le cours se poursuit (deux heures continues)	
	Arrêt de l'enregistrement	

3.1.3 Construction et présentation de deux signes locaux

Le premier cours d'expérience étudié se situe en début de séance à la huitième minute.

Extrait n° 1 du récit réduit du cours d'expérience de Violette

Temps	Préoccupations (eR)	Unités élémentaires (U)
0'33"	- Savoir qui est en charge du cahier de textes	Demande à Christelle d'aller le chercher.
...		
7'00"	- Mettre la feuille des absences à la porte de la salle	1. Se rend à la porte de la salle
7'20"	- Donner la fiche technique du cours	2. Distribue la feuille technique
7'21"	- S'informer de l'état de santé d'une élève	3. Interroge Chloé sur sa santé [signe 1]

Signe 1

Comportement en classe

[07:21 – 07:31]

L'enseignante lance le nouveau cours. Elle distribue des fiches aux élèves.

Extrait vidéo classe

L'enseignante : « donc, je vais vous donner la fiche technique. On va commencer par ça. »

L'enseignante part du bureau avec les feuilles à distribuer et se dirige vers la première élève.

L'enseignante : « ça va Chloé ? »

Chloé : « oui, oui, oui. »

L'enseignante : « tu as la gastro ? » **[Signe 1]**

Chloé : « non. C'est que j'ai pas dormi cette nuit. »



Extrait vidéo autoconfrontation

Le chercheur : « donc là, on vous voit en train de distribuer, aux élèves... Bon, en plus, vous vous renseignez sur l'état de santé de Chloé. »

L'enseignante « oui parce qu'elle n'est pas comme ça d'habitude. Elle parle... enfin, elle parle beaucoup. Elle participe. Et puis là, elle trouvait pas. En fait, j'ai su pourquoi après. Elles sont allées à un concert hier. »

Le chercheur : « d'accord. Parce que je sais qu'elle avait dit qu'elle n'avait pas suffisamment dormi. »

L'enseignante : « voilà. Je pensais que, aussi, comme ça peut arriver à n'importe qui. Après, elle m'a dit qu'elles sont allées voir je sais plus quel artiste. »

CONSTRUCTION LOCALE

Signe 1

Engagement (E)

- Obtenir l'adhésion des élèves à son cours

Représentamen (R)

- Le comportement de Chloé

↪ **Préoccupation(s) (eR)**

- Questionner Chloé dont le comportement est différent

↪ **Actualité potentielle (aR)**

- Attentes liées à l'information sur la santé de Chloé

↪ **Référentiel (sR)**

- Un élève qui présente un comportement différent peut avoir un problème de santé

Unité élémentaire (U)

- Interroge Chloé sur son état de santé

Interprétant (I)

- Augmentation de la fiabilité du type : « Un problème de santé impacte sur le comportement de l'élève »

Bien évidemment, le passé professionnel de Violette est ressorti lorsqu'elle a vu qu'une de ses élèves, d'habitude plutôt bavarde, est restée relativement calme. Tout naturellement, elle l'a interrogée tout d'abord d'une manière générale sur sa forme, puis plus précisément en lui soumettant une maladie. Finalement, Violette a obtenu la justification du comportement de Chloé. Avec des amies, elle est allée à un concert la veille au soir. Un manque de sommeil serait donc à l'origine de son comportement.

Souvent les enseignants s'inquiètent lorsque le comportement d'un de leurs élèves est différent de son fonctionnement habituel. Plus rarement lorsque l'élève passe de bruyant à calme. Profitant de cette période de tranquillité, ils ne recherchent pas forcément l'origine de ce calme relatif. Les jeunes enseignants ont tendance à être plus centrés sur eux-mêmes et les nouvelles pratiques qu'ils doivent mettre en place et s'approprier. Le changement de comportement d'un ou d'une élève passe donc au second plan de leurs préoccupations.

Certes, le groupe de Violette était restreint (absence de certains élèves), mais très rapidement elle s'est souciée de Chloé, au point d'envisager même une pathologie. Violette est soucieuse de la santé de ses élèves comme elle devait certainement être soucieuse de la santé de ses patients lorsqu'elle travaillait à l'hôpital. Les réflexes professionnels de son ancien métier ont donc, semble-t-il, disparu dans le nouveau.

Extrait n° 2 du récit réduit du cours d'expérience de Violette

Temps	Préoccupations (eR)	Unités élémentaires (U)
18'38"	- Répondre à une question d'une élève	1. Explique les différentes étapes
18'46"	- Mettre en garde pour positionner les clous	2. Précise qu'il ne faut pas mettre les clous sur les deux premiers points
18'58"	- Savoir si les élèves ont bien compris le positionnement des clous	3. Interroge les élèves
19'07"	- Informer les élèves que cette activité sera notée	4. Indique la future notation et conseille de s'appliquer
19'37"	- Répondre à une proposition d'élève sans matériel	5. Confirme à l'élève qu'elle peut demander à la vie scolaire [signe 2]

Signe 2

Comportement en classe

[19:40 – 19:56]

Une élève n'ayant pas de matériel souhaite aller solliciter les personnes présentes à la vie scolaire pour éventuellement récupérer un rouleau vide d'essuie-tout.

Extrait vidéo classe

L'enseignante : « hé ben va demander si elle a un rouleau. »

L'élève se lève. Une autre élève rappelle qu'elle n'en a pas non plus.

L'enseignante : « ben, demande deux maintenant. »

L'élève sort de la classe en refermant la porte. L'enseignante la regarde sortir, regarde à nouveau la classe puis regarde à nouveau la porte et se dirige vers elle. Elle l'ouvre en grand [Signe 2] puis revient vers les élèves pour vérifier leur travail.



Extrait vidéo autoconfrontation

Le chercheur : « donc, il y a une élève qui envisage d'aller voir, au bureau de la vie scolaire. On sent chez vous de l'inquiétude. D'ailleurs, vous allez rouvrir la porte. »

L'enseignante : « oui. Oui. C'est peut-être idiot comme réflexe, mais c'est juste pour la voir arriver. Ben, le bureau est à côté. Mais c'est vrai que c'est peut-être... »

Le chercheur : « et puis on sent bien ce petit mouvement. Attendez, on va le revoir ensemble [le chercheur repositionne le visionnage en début d'extrait.] Regardez bien : vous allez vous voir réfléchir. Elle [l'élève] s'en va, vous faites demi-tour, non, vous hésitez. »

L'enseignante : « c'est que je n'aime pas quand elles quittent le cours. Enfin là... [...] Euh là, je... Enfin, j'allais dire, c'est d'un point de vue responsabilité. Parce que je me dis : "elle quitte ma classe quand même, elle est sous ma responsabilité. Même si la vie scolaire et juste à côté, euh, voilà. C'est pour ça que, sur le coup, je me suis dit bon..." »

Le chercheur : « c'est pour ça, j'avais perçu cette hésitation. Et je sentais que vous n'étiez pas tranquille. »

L'enseignante : « non. Parce que j'en suis responsable quand même, hein. »

CONSTRUCTION LOCALE

Signe 2

Engagement (E)

- Avoir la responsabilité des élèves durant le cours
 - Surveiller tous les élèves durant le cours
-

Représentamen (R)

- Le départ de l'élève
-

↳ Préoccupation(s) (eR)

- Contrôler le déplacement de l'élève sortie

↳ Actualité potentielle (aR)

- Attentes liées au retour de l'élève

↳ Référentiel (sR)

- Pendant son cours, les élèves sont sous la responsabilité de l'enseignant même s'ils sont hors de la salle de classe
-

Unité élémentaire (U)

- S'inquiète du départ de l'élève
 - Souhaite que la porte soit ouverte
-

Interprétant (I)

- Augmentation de la fiabilité du type : « L'enseignant est responsable des élèves qu'il a dans son cours »
-

Les élèves de Violette n'ont pas apporté le matériel qu'elle avait demandé. Une de ses élèves a proposé de demander aux CPE (Conseillers Principaux d'Éducation) s'ils disposaient de rouleaux d'essuie-tout vides. Violette a accepté le déplacement. Une fois l'élève sortie et la porte refermée, Violette a regardé cette porte, a regardé sa classe, a regardé à nouveau la porte puis a fini par aller l'ouvrir. Elle a indiqué qu'elle n'aimait pas quand ses élèves quittaient son cours. Elle a évoqué sa responsabilité pour justifier son comportement.

Violette a mentionné un réflexe qu'elle avait eu en ouvrant la porte. Elle a ainsi l'impression qu'elle pourrait mieux contrôler le retour de son élève. Il nous semble que cette porte ouverte a servi plutôt à rassurer Violette qui ressentait un léger stress en raison de ce départ. Du fait des murs opaques, elle n'avait aucune possibilité de contrôler les agissements de son élève.

Là aussi, ce besoin de surveillance a pu avoir pour origine l'activité professionnelle antérieure de Violette. Lorsqu'un patient souffre d'une pathologie qui nécessite une surveillance accrue, soit il est placé en unité spéciale, soit, si l'hôpital n'a plus de place dans ce service ou si son état ne l'exige pas impérativement, la porte de sa chambre reste ouverte pour une meilleure surveillance par le personnel médical. Cette hypothèse est confortée par le fait que Violette a évoqué spontanément le mot « *réflexe* ». Un réflexe est un agissement rapide et inconscient face à un évènement qui le provoque. Il fait référence à un mécanisme mis en place par une accoutumance à une situation. Violette a donc peut-être inconsciemment reproduit ce qu'elle faisait en service hospitalier lorsque l'état de santé d'un patient était préoccupant.

3.2 Séance du 22 mars

Pour ce second enregistrement de sa séance de cours, Violette nous a accueillis avec la même classe. Il s'agissait toujours de la classe de seconde baccalauréat professionnel ASSP, en cours d'animation. Elle est composée aujourd'hui de 15 élèves, filles uniquement.

3.2.1 Particularité de la séance

Pour cette séance, il s'agissait de la suite d'une activité déjà commencée précédemment. Les élèves ont dû illustrer le texte aménagé d'un roman dans le cadre du concours qui se nomme

Escale littéraire (voir § 2.2 Période 4). De fortes tensions existaient entre les élèves et le corps professoral en raison de ce concours. Violette nous a signalé que les élèves ont considéré que le concours leur a été imposé et majoritairement l'ont rejeté : « *elles ne sont pas du tout impliquées. Elles veulent pas le faire, elles veulent par lire. Elles sont complètement braquées* ». Le climat en classe s'en est trouvé dégradé et le comportement de certaines élèves difficilement admissible.

3.2.2 Découpage synthétique de la séance

La séance du 22 mars a conduit à réaliser un second découpage des activités de Violette en classe. Il s'est établi en activités principales et secondaires. Minuté, il a permis également de faire un deuxième diagramme d'évolution de la conduite des cours de Violette.

Temps découpage principal	Découpage	Temps découpage secondaire
	U 1 : Installation physique (2'30)	
	Les élèves sont déjà rentrées et réparties en fonction des autorisations dans la salle	
	Explication sur la présence d'une caméra et d'un micro sur l'enseignante	
	Réalisation de l'appel	
	1 ^{ère} demande de sortie des feuilles liées au projet en cours	À 1'10
2'30	U 2 : Suite activité cours précédent	
	Rappel du projet	
	Aménagement matériel de la salle (regroupement de tables pour travailler en groupe)	À 3'15
	Ouverture du placard contenant les fournitures (feuilles, feutres...)	À 5'05
	a) L'enseignante circule parmi les groupes d'élèves,	
	b) conseille et aide à la réalisation du projet	
	c) Recherche et remise du matériel nécessaire	
	d) Recadrage des élèves au niveau du comportement comme du travail	
	Ce schéma (a à d) se répète durant toute l'activité filmée (43'50)	
	Observations	
	1) L'enseignante s'excuse auprès d'une élève (Mélodie) qui n'a pas d'autorisation au droit à l'image qu'elle soit séparée de son groupe	À 5'25
	2) Discussion avec un groupe qui conteste le travail (1'22)	À 5'38
	3) Main sur la table à tapoter pour calmer les filles → Signe 3	À 7'48
	4) Reprise d'une élève (Mélodie) qui a sorti autre chose que son matériel scolaire	À 9'15
	5) Longue discussion avec une élève (Mélodie) pour la motiver sur le travail à faire (2'00)	À 9'30
	6) Échange entre deux élèves : « va te faire foutre, je m'applique ». Propos tenus devant l'enseignante : « chut »	À 13'35
	7) Problème avec l'impression d'un document. Deux élèves demandent à aller au CDI pour imprimer un document sur clé	À 18'03
	8) Rappel du groupe bruyant → Signe 4	À 21'00
	9) Reprise du groupe bruyant : « je ne sais pas à quoi vous carburées »	À 21'46

- 10) Conseil à Mélodie pour réaliser un dessin → **Signe 5** À 22'54
- 11) Toujours avec ce même groupe, l'enseignante demande si le repas de midi est à l'origine de l'excitation. Réponse d'une élève : « c'était dégueulasse ! » À 25'50
- 12) Face à l'insatisfaction d'une élève (Mélodie) de son travail, l'enseignante l'interroge : « dis-moi, est-ce qu'il y a un jour où tu es satisfaite de ce que tu fais ? » (1'11) À 27'05
- 13) Une élève du groupe bruyant demande l'autorisation pour aller récupérer sa convention de stage pendant le cours. La déléguée l'accompagne (6'58) À 34'46
- 14) L'enseignante répond à une interrogation d'une élève sur la couleur du papier : « à la limite, on s'en fout des couleurs. » (mimétisme verbal ?) À 36'46
- 15) Une élève doit passer derrière l'enseignante pour regagner sa place. L'enseignante : « tu passes pas ? » L'élève : « attendez, c'est pas ma faute si vous avez de grosses fesses ! » Réaction de l'enseignante : uniquement un « oh » et un rire À 38'43
- 16) L'enseignante donne l'instruction de travail suivante : « vous voulez pas faire un, heu ». Avant même la fin de la question, réponse des élèves : « non ». L'enseignante : « alors, attend, je recommence : vous allez faire, parce que je vois bien qu'il y a un problème de vocabulaire, là ». Rires À 42'19
- 17) Changement dans la formulation des consignes → **Signe 6** À 42'33
- 18) Main de l'enseignante sur l'épaule d'une élève → **Signe 7** À 45'24
→ **Signe 8** À 45'30
- 19) On entend à voix haute dans la classe « salope ». Interrogé, personne ne se dénonce. L'enseignante : « pas dans ma classe, les filles » À 46'49

48'46 U 3 : Sonnerie d'interclasse

Fin de l'enregistrement

3.2.3 Construction et présentation de six signes locaux

Le premier cours d'expérience étudié pour cette séance s'est déroulé au début de la neuvième minute.

Extrait n° 3 du récit réduit du cours d'expérience de Violette

Temps	Préoccupations (eR)	Unités élémentaires (U)
6'05"	- Conseiller les élèves d'un groupe sur un dessin	1. Amène les élèves à réfléchir sur la représentation du dessin
6'20"	- Donner le matériel aux élèves	2. Distribue des feuilles de dessin
6'38"	- Remotiver une élève	3. Encourage à essayer de dessiner
7'03"	- Circuler dans les autres groupes	4. Regarde le travail produit par une élève
7'38"	- Remotiver le premier groupe	5. Questionne sur le choix du dessin à faire
8'06"	- Ramener au calme dans le premier groupe	6. Tapote sur la table [signe 3]
8'08"	- Rappeler les délais de production de l'activité	6. Informe qu'elle ramasse le travail à la fin des deux heures

Signe 3

Comportement en classe

[7:48 – 8:07]

L'enseignante aide les élèves à la réalisation d'une retranscription d'histoires par le biais de dessin. Elle se déplace vers un groupe d'élèves dont les rires sont sonores.

Extrait vidéo classe

L'enseignante est vers le groupe perturbateur.

Une élève : « on va laisser faire Shaïma. »

L'enseignante : « non, là vous abusez. »

Une élève : « par contre, elle [Shaïma] aime bien dessiner. »

L'enseignante : « non, là vous la déconcentrez... »

Une élève : « on la laisse. »

L'enseignante : « je vous dis que c'est un travail de groupe. »

Une autre élève : « on n'a pas les modèles, on n'a pas le cadrage. »

Rire des élèves de ce groupe.

L'enseignante en tapotant sur la table [**Signe 3**] : « allez. À la fin des 2 heures, je récupère le travail. Je récupère tout. On passe à autre chose la semaine prochaine. »



Extrait vidéo autoconfrontation

Le chercheur : « voilà. Donc, vous tapotez sur la table. »

L'enseignante : « ouais. »

Le chercheur : « vous espérez que ça va être efficace ? »

L'enseignante : « non. Non, parce que, franchement, j'allais dire, je sais pas si on l'apprend l'IUFM ça, mais quand il n'y a pas l'adhésion du groupe, c'est, c'est, c'est stressant. Enfin, je sais pas, j'ai pas l'air stressé là, mais, c'est très, très stressant. [...] Là, c'en était, c'était vraiment trop. »

CONSTRUCTION LOCALE

Signe 3

Engagement (E)

- Faire participer toutes les élèves à l'activité
-

Représentamen (R)

- Le comportement de ce groupe d'élèves
 - La non-adhésion du groupe à l'activité
-

↳ Préoccupation(s) (eR)

- Trouver les mots pour parvenir à faire adhérer ce groupe au projet
- Mettre la pression en précisant que le travail sera ramassé à la fin du cours

↳ Actualité potentielle (aR)

- Attentes liées à l'obtention de solutions/procédures contribuant à l'adhésion du groupe

↳ Référentiel (sR)

- Les situations de classe peuvent être stressantes
 - Le rejet d'une activité par des élèves est une situation stressante pour l'enseignant
 - L'enseignant doit éviter de montrer son stress aux élèves
-

Unité élémentaire (U)

- Face à une situation de rejet du travail, tapote sur la table tout en masquant son irritation face aux élèves
-

Interprétant (I)

- Augmentation de la fiabilité du type : « Il est préférable de dissimuler son stress aux élèves »
- Augmentation de la fiabilité du type : « Donner une limite temporelle pour une activité peut motiver les élèves pour ce travail »

La professeure documentaliste a inscrit la classe de Violette à un concours régional sans avoir, au préalable, consulté les élèves. Elles ont mal accepté cette contrainte et certaines ont réagi en refusant de s'impliquer dans l'activité. Pourtant, Violette a mis tout en œuvre pour que ses élèves comprennent ce travail, l'organisation qui s'y réfère et son importance pour apprendre à travailler en groupe. Pour cela, elle a rappelé régulièrement l'aspect collectif que l'activité devait avoir et a souligné qu'il ne pouvait en aucun cas s'agir de la production d'une seule élève.

Lors de cette autoconfrontation, Violette a souligné les tensions qu'a provoquées, chez elle, cette situation. Elle nous l'a indiqué en regardant les images par ces mots : « *c'était très stressant* ». Pourtant, elle n'a pas élevé la voix. Elle n'a d'ailleurs pas montré non plus son stress pourtant bien présent. Lors de l'entretien, l'observation de son attitude en classe lui a confirmé sa capacité à masquer ses émotions : « *je n'ai pas l'air stressé là* ».

Cette tendance à masquer son stress et à paraître souriante est régulièrement signalée chez les débutants (Ria, 2001). Le masquage des émotions peut être ici doublement interprété : soit, comme tout nouveau débutant, elle a cherché à masquer ses sentiments ; soit, habituée auparavant à masquer ses émotions face à la souffrance des malades notamment, elle a réalisé une « *transférabilité des dispositions* » (Lahire, 2013, p. 12).

Extrait n° 4 du récit réduit du cours d'expérience de Violette

Temps	Préoccupations (eR)	Unités élémentaires (U)
20'12"	- Calmer les élèves du groupe perturbateur	1. Les convie à continuer leurs dessins
20'22"	- Maintenir le calme	2. Reste près des élèves
20'45"	- Mettre une forme de pression sur les élèves	3. Donne une nouvelle feuille blanche pour recommencer le décor du dessin
21'03"	- Circuler vers un autre groupe	4. Interroge une élève sur ses propositions de réalisation
21'42"	- Calmer les élèves du groupe agité	5. Interroge sur ce qu'elles ont pris pour être dans cet état
21'45"	- Circuler vers un autre groupe	6. Prend une feuille.
21'49"	- Trouver autre chose pour les clamer	7. Fait « pff » pour stopper les rires
21'55"	- Connaître la méthode que souhaite utiliser une	8. Interroge sur l'outil prévu pour ce travail

élève

22'00" - Obtenir le calme dans la classe

9. Recherche à apaiser les élèves bruyantes
[signe 4]

Signe 4

Comportement en classe

[21:00 – 22:05]

L'enseignante s'occupe du groupe d'élèves situé au milieu. Elle s'éloigne pour rejoindre son bureau et récupérer des documents. Le groupe des élèves perturbatrices rit très, très fort.

Extrait vidéo classe

L'enseignante de son bureau : « les filles ! Les filles ! Ça y est. Ça y est. » [Signe 4]

Le ton de ces élèves baisse légèrement.



Extrait vidéo autoconfrontation

L'enseignante : « ah, mais là je pense que, j'étais, euh. Là, j'étais en train de me dire : "est-ce que je les envoie", euh, c'est à ce moment-là que je me dis : "est-ce que je les envoie à la vie scolaire ou pas ?" Et j'allais le faire. Et je me suis dit : " non, parce que c'est qu'elles attendent. " Donc, du coup, c'est dur pour nous. C'est dur pour le groupe [l'enseignante montre le groupe d'élèves à l'écran qui, lui, ne pose pas de problème], c'est dur pour moi, mais ce sera aussi dur pour elles [l'enseignante montre à l'écran l'endroit où se situe le groupe perturbateur.] Donc, elles vont rester jusqu'à la fin. »

CONSTRUCTION LOCALE

Signe 4

Engagement (E)

- Gérer les élèves de sa classe
- Permettre aux élèves de travailler dans de bonnes conditions

Représentamen (R)

- Le comportement de ces élèves
- Leur manque de respect à l'égard du collectif classe

↪ Préoccupation(s) (eR)

- Ramener le calme dans la classe
- Réfléchir aux deux solutions possibles

↪ Actualité potentielle (aR)

- Attentes liées à l'obtention du calme

↪ Référentiel (sR)

- Exclusion des élèves perturbateurs ne représente pas forcément la meilleure solution face à des problèmes de comportement

Unité élémentaire (U)

- Regarde les élèves qui rient très fort
- Rappelle à l'ordre un groupe d'élèves
- Préfère ne pas donner satisfaction aux élèves souhaitant être exclues, même si tout le monde en pâtit

Interprétant (I)

- Augmentation de la fiabilité du type : « Exclure un élève perturbateur revient à satisfaire son envie de rejet du cours »

Le groupe des élèves perturbatrices a continué à être bruyant. Des rires sonores émanant de ce groupe se sont fait entendre. Violette les a entendus et a gentiment repris les élèves. Cela a eu pour effet de calmer un peu les rires et autres gloussements.

Cette reprise en main a semblé relativement calme et sereine. Lors de l'autoconfrontation, l'attitude de Violette a été toute autre. Alors qu'elle a montré sur la vidéo un visage serein, qu'elle a masqué son inconfort, elle a décrit l'hésitation qui était la sienne lorsqu'elle a vécu ces instants. Elle a envisagé d'envoyer ces élèves à la vie scolaire puis finalement a renoncé à ce projet, car il s'agissait peut-être de leur objectif. Elle a pensé que s'il était difficile pour la classe et pour elle-même de supporter ces jeunes filles, ces jeunes filles devraient supporter elles aussi des contraintes. Elles devraient donc rester en cours, les deux heures, et réaliser l'activité qu'elles n'avaient aucune envie de faire.

Ainsi, Violette a contrecarré l'éventuel dessein des élèves perturbatrices en les gardant en cours. Elle a montré également un seuil de tolérance très élevé envers ses élèves perturbatrices. Ce seuil est peut-être plus élevé que celui de certains jeunes enseignants.

Extrait n° 5 du récit réduit du cours d'expérience de Violette

Temps	Préoccupations (eR)	Unités élémentaires (U)
22'00"	- Obtenir le calme dans la classe	9. ...
22'11"	- Connaître le système prévu par une élève	10. Montre un exemple
22'25"	- Mettre en garde pour le travail à faire	11. Indique l'importance du scénario pour l'histoire
22'30"	- Savoir ce que veut Christelle	12. Donne une feuille blanche à l'élève
22'40"	- Répondre à une question d'élève	13. Confirme que le travail est correct
22'40"	- Savoir si l'élève a lu le livre	14. Questionne Mélodie
22'48"	- Rappeler les consignes liées à l'histoire	15. Indique de faire un arbre et la pluie
22'54"	- Motiver Mélodie sur cette activité	16. Donne des conseils pour dessiner [signe 5]

Signe 5**Comportement en classe**

[22:54 – 23:10]

L'activité se poursuit. L'enseignante s'occupe d'une élève (Mélodie) et lui explique ce qu'il faudrait qu'elle dessine.

Extrait vidéo classe

L'enseignante : « tu peux faire des feuilles qui tombent, tu peux faire des filets de pluie. »

Mélodie : « je sais pas dessiner un arbre. Je crains le pire. »

L'enseignant en soupirant : « ah, ah, tu es... Tu es Mélodie. » [Signe 5]

L'enseignante rejoint une autre élève et lui explique la séance.

L'enseignante : « donc, tu vois, elles ont lu un livre, enfin plusieurs livres. Cinq, cinq livres à lire, elles en ont lu deux. »



Extrait vidéo autoconfrontation

L'enseignante en se montrant à l'écran : « vous voyez là, je suis désespérée. » [Rires de l'enseignante]

Le chercheur : « vous êtes désespérée là ? »

L'enseignante : « je suis désespérée. Là, je me dis : "c'est pas, c'est pas possible". Entre une qui veut pas travailler [elle montre l'endroit où se situe Mélodie], les autres qui mènent le bal [elle montre le groupe perturbateur], je... »

CONSTRUCTION LOCALE

Signe 5

Engagement (E)

- Faire adhérer toutes les élèves à cette activité

Représentamen (R)

- Le manque de motivation de Mélodie

↪ Préoccupation(s) (eR)

- Convaincre une élève de travailler

↪ Actualité potentielle (aR)

- Attentes liées à la réalisation de l'activité

↪ Référentiel (sR)

- Il est difficile de motiver des élèves pour un projet qu'elles ont rejeté dès le départ

Unité élémentaire (U)

- Désespérée, part vers une autre élève
- Soupire en s'éloignant de Mélodie

Interprétant (I)

- Augmentation de la fiabilité du type : « L'adhésion des élèves à un projet est une phase incontournable pour sa réalisation »

Violette a donc travaillé avec ses élèves depuis déjà une séance sur ce projet. Elle a dû continuellement les solliciter pour obtenir un travail *a minima*. Ici, elle devait convaincre Mélodie de dessiner un arbre. Malgré ses encouragements, l'élève a opposé une certaine résistance pour réaliser le travail demandé. Face à cela, Violette a soupiré et s'est éloignée.

Lors de l'autoconfrontation, Violette a évoqué son désespoir face à la situation. Non seulement une élève n'a pas voulu dessiner, mais il y a toujours le groupe des autres élèves

qui perturbe l'ensemble de la classe. Pourtant, en regardant le visage de Violette, aucun signe n'a montré à quel point elle était désemparée face à cette situation. Elle a gardé son sourire et a continué de prodiguer ses conseils à une autre élève.

Extrait n° 6 du récit réduit du cours d'expérience de Violette

Temps	Préoccupations (eR)	Unités élémentaires (U)
41'20"	- Montrer un travail réalisé	1. Tient la feuille verticalement et suffisamment haute
41'34"	- Évaluer si les élèves pourront finir	2. Regarde sa montre
41'44"	- Voir le travail fait par une élève	3. Se rend vers cette élève
41'47"	- Comprendre la signification du dessin	4. Interroge l'élève
41'55"	- Mettre en garde sur l'acte irrémédiable du découpage	5. Informe du risque de couper avant les retouches
42'02"	- Tenter de clamer le groupe perturbateur	6. Interroge sur le dessin à faire
42'22"	- Aider les élèves à dessiner une puce	7. Commence à suggérer
42'33"	- Faire réaliser le travail demandé	8. Reformule sa consigne [signe 6]

Signe 6

Comportement en classe

[42:22 – 42:38]

L'enseignant est vers le groupe perturbateur. Les élèves parlent entre elles à voix haute et rient. Une seule dessine sur les quatre.

Extrait vidéo classe

L'enseignante s'adressant au groupe : « euh, vous, vous voulez pas en faire un ? »

L'enseignante n'a pas le temps de finir sa question que les élèves l'interrompent et lui disent non. Rires de l'enseignante et des élèves.

L'enseignante : « attends. Je recommence. Vous allez faire [rires des élèves] parce que je vois qu'il y a un problème de vocabulaire, là. C'est dans le contrat. D'accord. » **[Signe 6]**



Extrait vidéo autoconfrontation

L'enseignante : « ah là, j'en pouvais plus. »

Le chercheur : « là, oui. Donc, vous reformulez pour bien leur préciser que, de toute façon, elles n'avaient pas trop le choix ? »

L'enseignante : « oui. Parce que quand je leur dis : “est-ce que vous pouvez ?” Donc, c'est tout de suite : “non”. Après je leur dis : “non, c'est : vous devez !” Donc, là. Et j'arrive pas à comprendre pourquoi ces quatre-là qui n'adhèrent pas. Les autres, elles n'adhèrent pas, mais elles le font. »

CONSTRUCTION LOCALE

Signe 6

Engagement (E)

- Faire participer toutes les élèves à l'activité

Représentamen (R)

- La réponse négative de ces élèves
- Leur attitude insolente

↳ Préoccupation(s) (eR)

- Recadrer les élèves du groupe perturbateur
- Obtenir une attitude correcte de ces élèves
- Montrer qui décide dans la classe

↳ Actualité potentielle (aR)

- Attentes liées à la réalisation du travail demandé

↳ Référentiel (sR)

- L'enseignant doit choisir les mots justes lorsqu'il donne une consigne de travail aux élèves

Unité élémentaire (U)

- Explique aux élèves qu'elles doivent faire le travail
- Ressent un profond épuisement à cause du comportement de ces élèves

Interprétant (I)

- Augmentation de la fiabilité du type : « Les termes employés dans les consignes de travail doivent être clairs et ne pas prêter à confusion »

Les quatre élèves du groupe perturbateur travaillaient peu et riaient beaucoup. Leur travail n'a pas suffisamment avancé. Violette, qui se situait juste à côté, a souhaité les conseiller et les guider dans leur activité. Elle a tenté de leur suggérer, par le biais d'une phrase interrogative négative, une manière de travailler. L'utilisation de ce type de phrase est plurielle. Ici, Violette a utilisé cette formulation comme suggestion courtoise d'une réponse dans un sens attendu. Le sens attendu serait, dans ce cas, un acquiescement des élèves. Or, la réponse s'est avérée être « non ». Violette ne s'attendait pas à cela et a donc reformulé immédiatement en supprimant la politesse et la courtoisie initiales et en imposant le travail à faire.

En regardant les images, Violette a précisé spontanément qu'elle « *n'en pouvait plus* ». Il est aussi intéressant de noter que, dans la vidéo, Violette a utilisé les mots « *vous allez faire* » pour leur imposer de réaliser le travail. Dans l'autoconfrontation, alors qu'elle venait de s'entendre dire ces mots-là, Violette les a changés et a choisi « *vous devez* » pour citer ses propos. Ce verbe connote d'une obligation morale à réaliser le travail demandé. Violette, toujours dans cette tendance naturelle à l'empathie, a modéré quand même sa demande face aux élèves. Lorsqu'elle n'est plus en contact direct avec elles, elle a employé les mots qu'elle aurait certainement dû utiliser afin que l'ordre soit compris et exécuté.

Extrait n° 7 du récit réduit du cours d'expérience de Violette

Temps	Préoccupations (eR)	Unités élémentaires (U)
44'24"	- Utiliser un transparent couleur	1. Interroge les élèves sur cette possibilité
44'50"	- Envisager des solutions possibles	2. Émet des suggestions
45'06"	- Embarrasser par les propos désobligeants des élèves à l'égard de sa collègue professeure documentaliste	3. Se gratte longuement le bras en répondant
45'24"	- Exposer le travail de sa collègue	4. Met la main sur l'épaule d'une élève signe 7]

Signe 7

Comportement en classe

[45:24 – 45:28]

L'enseignante a appuyé sa main gauche sur le dossier de la chaise d'une élève pour envisager avec elle des solutions possibles pour la réalisation de son travail. Une autre élève intervient sur un ton assez véhément pour remettre en cause l'intérêt des dessins. L'implication de la professeure documentaliste est remise en cause par la première élève (Shaïma). L'enseignante précise qu'elle a beaucoup de travail à côté du concours. Une élève lui fait remarquer qu'elle tient ces propos parce qu'elle est filmée.

Extrait vidéo classe

L'enseignante : « si tu veux. »

Une élève : « avec le micro, on va reconnaître ta voix. »

[L'enseignante se rapproche d'une élève, lui met sa main gauche sur l'épaule et continue son propos - **Signe 7]**

L'enseignante : « non, non. N'oublie pas que c'est un projet qui lui a demandé beaucoup de temps. »



Extrait vidéo autoconfrontation

Le chercheur : « non, là vous avez carrément mis votre main sur l'épaule de l'élève. Vous ne voyez pas ? »

L'enseignante : « je ne sais pas pourquoi. Oui, oui. Je n'en pouvais plus : “Tu vas m'écouter !” [...] Si vous analysez bien, je ne vais pas vers les autres. Et dans le groupe, celle qui donne des signes quand même de positivité, d'adhésion même très minime, c'est Shaïma. Les autres, elles adhèrent pas du tout. Puisque c'est Shaïma qui a fait tous les dessins et tout ça. Donc je me dis : si elle [elle montre Shaïma à l'écran.], j'arrive à l'avoir, elle, à l'accrocher. C'est elle. Voilà, du coup, si j'arrive à l'avoir elle, et ben, je n'aurais pas tout perdu. »

Le chercheur : « vous aurez l'adhésion des autres ? »

L'enseignante : « non. L'adhésion des autres ? Non. Faut pas rêver. »

CONSTRUCTION LOCALE

Signe 7

Engagement (E)

- Obtenir l'adhésion des élèves au projet

Représentamen (R)

- La motivation de Shaïma

↳ Préoccupation(s) (eR)

- Exposer le travail réalisé par la professeure documentaliste
- Conserver l'adhésion de Shaïma
- Capter l'attention de Shaïma par un contact physique

↳ Actualité potentielle (aR)

- Attentes liées à la conservation de la motivation d'une élève

↳ Référentiel (sR)

- Il n'est pas toujours possible de faire adhérer tous les élèves à un projet
 - Conserver l'adhésion d'au moins une élève suffit pour motiver un enseignant
-

Unité élémentaire (U)

- En parlant, touche l'épaule de Shaïma
-

Interprétant (I)

- Augmentation de la fiabilité du type : « Shaïma est une des seules du groupe à travailler »
-

Les élèves du groupe perturbateur ont montré leur désapprobation envers le projet en contestant l'utilité du travail réalisé et en remettant en cause l'implication et le sérieux de la professeure documentaliste. Violette a soutenu sa collègue et a expliqué son engagement dans ce concours en plus de son travail de documentaliste.

Violette a souhaité réellement que le groupe écoute ses propos. Pour cela, elle a posé sa main sur l'épaule de Shaïma. À l'analyse, elle a indiqué qu'elle a souhaité que cette élève l'écoute. Elle a pensé en effet que c'était la seule de ce groupe qui l'écoutait encore et qu'il fallait conserver son attention. Cette main posée a permis ainsi d'avoir un contact physique plus fort, plus direct que de simples paroles. D'ailleurs, Violette a employé le terme d'« *accrocher* » pour maintenir Shaïma dans ce travail. Concernant les autres élèves, elle a semblé avoir renoncé. Cependant elle a souhaité faire des efforts pour une élève qui présentait des signes de positivité, élément rare dans ce groupe.

Extrait n° 8 du récit réduit du cours d'expérience de Violette

Temps	Préoccupations (eR)	Unités élémentaires (U)
45'24"	- Exposer le travail de sa collègue	...
45'28"	- Exposer le travail de sa collègue	5. Maintient la main sur l'épaule
45'30"	- Convaincre les élèves de l'utilité de ce projet	6. Change de main sur l'épaule en partant [signe 8]

Signe 8

Comportement en classe

[45:30 – 45:44]

Image faisant suite à celles du signe 7.

Extrait vidéo classe

L'enseignante : « oui, aussi. Franchement, elle a usé beaucoup d'énergie et beaucoup de temps. Oui, mais à l'école il y a des choses où nous aussi, on nous a pas demandé notre avis. On était bien content de les faire par la suite. S'il fallait toujours vous demander votre avis... »

Une élève : « on est dans le désert californien. »

[L'enseignante s'éloigne et met sa main droite sur l'épaule de la même élève en partant - **Signe 8**]

L'enseignante à une élève d'un autre groupe situé à côté du précédent : « oui, bien... »



Extrait vidéo autoconfrontation

Le chercheur : « voilà. Même en repartant, vous changez de main, mais vous remettez encore votre main sur l'épaule de la jeune fille. »

L'enseignante : « oui, c'est vrai que ça c'est des habitudes. [...] C'est vrai qu'à l'hôpital, quand on parlait aux gens, on est habitués à toucher. [L'enseignante fait le geste en se touchant elle-même plusieurs fois.] Donc, je veux dire, seize ans de pratique, je vais pas les laisser tomber. [...] Mais c'est vrai que moi je suis, je suis très mal à l'aise parce que mes collègues ne touchent pas les élèves et puis il y a même une distance. »

Le chercheur : « théoriquement oui. »

L'enseignante : « voilà, donc. Du coup, je me suis dit : "bon, peut-être que...". [...] C'est vrai que c'est une manière de communiquer. »

Le chercheur : « qui vous est nécessaire ? À ce moment-là, vous en éprouviez le besoin de la toucher ? »

L'enseignante : « ah oui. Je voulais... »

CONSTRUCTION LOCALE

Signe 8

Engagement (E)

- Convaincre les élèves de l'utilité du projet

Représentamen (R)

- Le besoin de contact avec l'épaule de Shaïma

↳ Préoccupation(s) (eR)

- Communiquer avec Shaïma par le toucher, comme dans son précédent métier

↳ Actualité potentielle (aR)

- Attentes liées à l'adhésion des élèves

↳ Référentiel (sR)

- Les enseignants n'ont pas pour habitude de toucher les élèves pour communiquer, mais au contraire de construire une distance vis-à-vis d'eux
- Il n'est pas facile de travailler en utilisant des conduites différentes de celles en usage à l'Éducation nationale. [analyse réflexive située]

Unité élémentaire (U)

- Touche avec sa main droite l'épaule de Shaïma

Interprétant (I)

- Augmentation de la fiabilité du type : « La communication avec les élèves n'est pas uniquement verbale »

Violette a continué de défendre le travail de la professeure documentaliste. Mais elle a dû

aussi gérer les autres groupes de la classe. Il lui a donc fallu s'éloigner du groupe perturbateur. En partant, elle a pivoté sur sa gauche et a donc dû enlever sa main gauche qui était sur l'épaule de Shaïma. Plutôt que de partir ainsi, elle a éprouvé le besoin de mettre sa main droite, certes moins longtemps, mais toujours sur l'épaule de la jeune fille.

Face à l'extrait vidéo, Violette s'est souvenue des habitudes professionnelles qu'elle a acquises à l'hôpital et a indiqué ne pas souhaiter les oublier : « *je vais pas les laisser tomber* ». Son identité professionnelle s'est ainsi trouvée malmenée entre les deux métiers. Elle a éprouvé de vives tensions et même des résistances à son changement professionnel. Ce remaniement identitaire est d'autant plus difficile qu'elle s'est trouvée confrontée à des pratiques opposées. Dans le milieu hospitalier, un des gestes professionnels consiste à « *toucher* » le patient pour le rassurer, pour communiquer ainsi avec lui. Dans le milieu scolaire, tout contact physique hors nécessité disciplinaire (par exemple, en éducation physique et sportive) est à éviter voire proscrit. Violette s'est donc trouvée entre ces deux cultures professionnelles ce qui lui a provoqué un sentiment de malaise.

3.3 Représentation graphique des deux séances de cours

La confrontation des deux séances de cours de Violette semble difficile. Nous avons été face à deux séances différentes dans leur organisation. La première a consisté en une nouvelle séance d'où cette nécessité pour la professeure stagiaire de présenter et d'expliquer l'activité, ce qu'elle a parfaitement réalisé. La seconde a été la suite et la fin d'une activité découpée en deux séances d'où une mise au travail plus rapide.

L'implication des élèves s'est avérée être totalement différente d'une séance à l'autre. Quelques remarques ont donné lieu à notation lors de la séance du mois de décembre. Par contre, celle du mois de mars s'est trouvée submergée par la quantité de reprises faites par l'enseignante pour ramener un semblant de travail dans la classe.

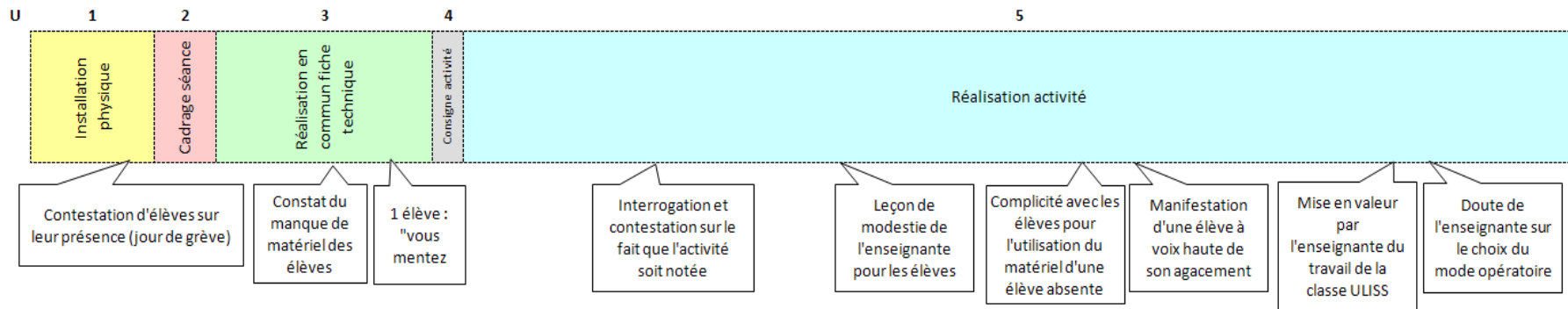
La résistance d'un groupe de filles au travail imposé par la professeure documentaliste a perturbé l'ensemble du cours et a mis sous pression Violette. Elle a essayé de canaliser leur attitude négative en alternant différentes méthodes :

- l'humour : « *je sais pas à quoi vous avez carburé, mais respirez, hein !* » ;
- la notation : « *une note de groupe veut dire un travail en groupe. Elle va pas tout faire, Shaïma. Je vais pas lui mettre vingt et à vous modeste participation* » ;

- la persuasion : « *les filles ! Les filles ! Ça y est. Ça y est* » ;
- le chantage : « *tu sais quoi ? Je vais montrer [ton dessin] à Monsieur X [professeur d'arts appliqués]. Je marquerai bien ton nom* » ;
- l'ordre : « *attends, je recommence. Vous allez faire parce que je vois qu'il y a un problème de vocabulaire, là. C'est dans le contrat. D'accord ?* » ;
- la compassion : « *n'oubliez pas que c'est un projet qui lui [la professeure documentaliste] a demandé beaucoup de temps. Franchement, elle a usé beaucoup d'énergie et beaucoup de temps* » ;
- l'évocation de sa propre histoire : « *à l'école, il y a des choses où nous aussi, on nous a pas demandé notre avis. On était bien content de les faire par la suite* » ;
- la pitié : une élève : « *chaque fois qu'elle [Violette] nous explique un truc, on écoute pas jusqu'à la fin* ». Violette : « *oh, moi, c'est pas grave* ».

Elle a essayé au mieux de dissimuler son désespoir (signe 5), mais cette situation de classe l'a énormément stressée. Elle nous a indiqués qu'elle « *n'en peut plus* » (signe 6).

Violette Séance n° 1



Violette Séance n° 2

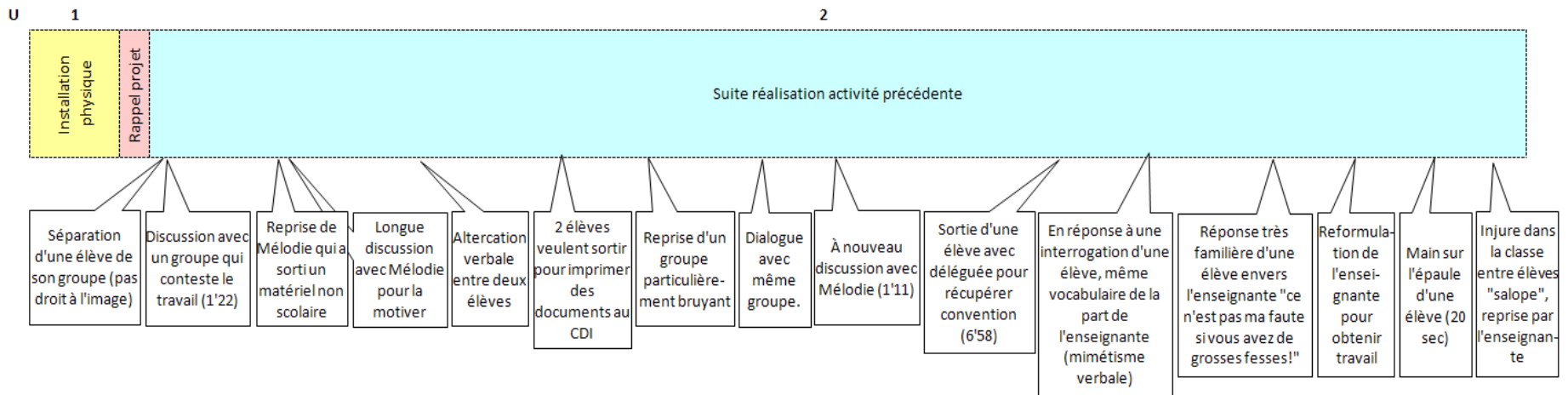


Figure 29 - Découpage des deux séances de cours filmées de Violette.

4 Bilan et synthèse

De différentes rencontres que nous avons eues avec Violette, nous avons pu collecter ses impressions durant l'année et son vécu en classe. Lors du bilan, nous sommes revenus sur cette année de stage en triangulant les informations. Suivra une synthèse de son entrée dans le métier d'enseignante.

4.1 Recueil du ressenti de Violette sur l'année de stage

Lors de notre rencontre en juin 2012, Violette a reconnu qu'elle n'avait pas d'attentes précises sur son nouveau métier. Elle espérait faire partager son expérience du métier d'infirmière : *« moi, ce qui m'intéressait, c'était le côté professionnel et c'était, en gros, de faire partager et un vécu et une formation avec des nouveaux, enfin avec des élèves »*. Par son parcours atypique, Violette n'a pas connu la formation préparatoire en IUFM. De ce fait, elle s'est sentie un peu perdue. De plus, la prolifération de codes dans l'Éducation nationale l'a gênée : *« il y avait des codes, je les avais pas tous »*.

Au terme de ses neuf mois en tant que professeure stagiaire, elle a établi une comparaison entre l'entrée dans le métier d'infirmière et l'entrée dans le métier d'enseignante : *« dans le milieu infirmier, vous avez trois ans pour vous y faire. Vous faites des stages. Moi, comme ça s'est produit, j'avais pas de formation particulière »*. Si la formation au métier diffère selon elle, Violette nous a indiqué retrouver dans le métier d'enseignante le même sentiment que lors de son arrivée en tant qu'infirmière : *« quand on débute, on imagine le métier d'infirmière et puis après, vous vous retrouvez confronté aux "problèmes du terrain". Ce qu'il y a, c'est que vous composez. Plus vous vieillissez, plus vous composez »*. Pour l'enseignement, elle a composé également. Quand elle a débuté en classe, en septembre 2011, Violette n'avait comme image de l'enseignement que son propre vécu d'élève. Face à la réalité de la classe, elle a dû très rapidement faire le deuil de ce souvenir pour pouvoir gérer ses élèves. Pour son ancien métier, la composition évoquée, face aux réalités professionnelles, se fait sur une échelle temporelle plus longue. Pour l'enseignement, Violette a été contrainte de, rapidement, renormaliser sa posture.

Malgré les difficultés qu'elle a rencontrées durant l'année, dans la préparation des cours, comme dans ses relations avec ses tutrices, elle s'est déclarée globalement satisfaite :

« satisfaction, parce que, mine de rien, c'est sympa. Oui, ça va. Y a pire ». Elle a souligné cependant une petite critique dans l'organisation de l'année : « il aurait fallu plus de formation et je pense qu'il aurait fallu moins d'heures de cours ».

En choisissant de devenir enseignante après plus de quinze ans en milieu hospitalier, Violette avait comme objectif d'établir un *continuum* indirect entre les deux métiers : « j'ai pas choisi n'importe quel enseignement. J'ai choisi quelque chose en lien avec ma profession ». Or, son service d'enseignante ne lui a pas offert l'opportunité de réinvestir pleinement son expérience : « parce que j'ai pas enseigné du tout ce que je sais faire quoi. Je l'ai pas fait ». Mais son changement a également été motivé par les conditions d'exercice de son ancien emploi. Elle n'a pas voulu finir comme certaines de ses collègues, totalement épuisées physiquement et moralement : « y a des collègues qui partaient, qui arrivaient au bout de ce qu'elles pouvaient donner dans leur travail et je voulais pas en arriver là ».

Lors du bilan de fin d'année, nous avons demandé à Violette de se remémorer son meilleur moment de l'année. Contrairement à ce qu'aurait pu laisser supposer la séance du 22 mars, Violette a évoqué les suites de ce concours. Avec sa collègue, elles ont réussi à convaincre les élèves de seconde ASSP de tester leur projet d'animation face aux enfants d'une classe de maternelle de leur ville : « elles se sont réparti les rôles. Donc, y avait le narrateur, les personnages. Elles se sont présentées aux enfants. C'était vraiment bien ». S'il s'est agi pour Violette de son meilleur moment de l'année, elle a reconnu que les cours avec cette classe ont également été ses souvenirs les moins agréables : « les cours les plus difficiles à mener ont été l'animation ».

Sur son nouvel environnement, Violette a établi un constat mitigé. Face à nos demandes de ressenti, ses réponses ont été laconiques. En classe, « pas trop mal, ça a été » ; en salle des professeurs : « ça va aussi » ; en formation : « je pense qu'on était tous plus ou moins dans les mêmes circonstances d'enseignement. Après pour certaines autres, l'utilité, pfff, c'était discutable » ; en conseil de classe : « bien ». Seule l'évocation des réunions parents-professeurs a donné l'occasion d'un échange plus prolix. Elle a souligné avoir été positivement étonnée de rencontrer les parents d'enfants en grandes difficultés, impliqués dans leur scolarité : « les familles [sont] présentes, on les voit. Bon, y a un suivi, on voit que ça sert à quelque chose ».

Dans le bilan de fin d'année, l'étape suivante a consisté à identifier les relations entretenues avec le professeur-tuteur et la nature de l'aide qu'il a fournie. Malgré les précautions mises dans la question, Violette a manifestement éprouvé beaucoup de difficultés à évoquer cette

relation. Face à son émotion, nous avons choisi de passer directement à la dernière question, celle qui aborde l'année prochaine. Ce fut encore un sujet délicat pour Violette qui espérait obtenir un détachement pour son académie. Ses réponses brèves et empreintes d'émotion nous ont conduits à terminer rapidement cet entretien.

4.2 Synthèse de la monographie

Comme tout débutant dans l'enseignement, Violette a éprouvé des difficultés inhérentes à ce nouveau métier. Comme elle n'a pas suivi de formation en amont du concours, elle est encore plus en situation de recherche d'aide et d'informations pour ses cours, de décodage des codes de l'Éducation nationale. De même que la majorité des autres novices, elle a cherché à masquer au mieux ses émotions (Ria, 2001). Le facteur temps est également un élément préoccupant pour elle. Durant les séances enregistrées, à plusieurs reprises, le film a montré qu'elle a jeté fréquemment des regards furtifs à son bracelet-montre. Enfin, Violette est arrivée dans son nouveau métier avec comme unique représentation de ce qu'il est, le souvenir de ses années d'école, comme ce peut être le cas pour d'autres débutants. Par contre, pour Violette, son souvenir est plus lointain que pour des débutants plus jeunes...

À côté de ses similarités coexistent des caractéristiques propres à Violette, peu retrouvées dans la littérature. Travailler dans le milieu de la santé nécessite pour le personnel soignant de disposer de fortes qualités empathiques à l'égard de leurs patients (Lecomte, 2010 ; Morse, Anderson, Borttorff, Yonge, O'Brien, Solberg, Hunter McIlven, 1999 ; Phaneuf, 2014 ; Simon, 2009) ; d'où le constat de Lecomte (2010, p. 6) : « *une activité de soins dépourvue de sensibilité à autrui perdrait toute sa raison d'être* ». Face à la pléthore de définition, nous retenons celle de Phaneuf (2014). Il en résume l'utilisation commune de ce terme, à savoir « *une capacité naturelle que possède l'humain à saisir chez l'autre, par le ton de sa voix, par ses paroles, son regard, son expression faciale et les mouvements de son corps, les émotions et les souffrances dont il fait l'expérience* » (*ibid.*, p. 9) Lecomte (2010) souligne que l'empathie peut également s'exprimer par un comportement non verbal tel que regarder dans les yeux, se pencher vers la personne, hocher la tête, poser la main sur le bras, etc. Durant toutes nos observations en classe, Violette a montré des caractéristiques propres à l'empathie. À l'égard de ses élèves, elle a semblé très à leur écoute, se préoccupant de leur état de santé, se souciant de leur bien-être en proposant de quitter leur manteau, par exemple. Elle a cherché

à leur redonner confiance, à les préparer au mieux pour que leur stage se déroule dans de bonnes conditions... De telles préoccupations à l'égard de ses élèves peuvent peut-être sembler normales pour tout enseignant. Elles sont plus rares chez les débutants et pourtant, très présentes chez Violette. Suite à la démission d'une élève, elle s'est reproché un manque d'attention à son égard : « *la pauvre, avec toute la somme de travail qu'on nous demande de faire, je ne suis peut-être pas très à l'écoute de son mal-être* ».

Mais Violette ne s'est pas limitée à ses élèves pour manifester son intérêt, sa sympathie. Elle a témoigné également beaucoup d'empathie à l'égard de sa collègue professeure documentaliste. Lorsque les élèves l'ont invectivée indirectement durant la séance du 22 mars, Violette a pris immédiatement sa défense en rappelant le temps qu'a consacré sa collègue pour mener à bien le projet. De même, vis-à-vis de ses jeunes collègues professeurs débutants, Violette a compatie à leur situation. Elle a évoqué une matinée de formation pendant laquelle chaque novice intervenait pour évoquer ses difficultés : « *ceux qui ont exposé de réels problèmes sont repartis avec leurs problèmes. Pour moi, c'est important, ils sont repartis avec de réels problèmes* ». Enfin, elle a fait part de son émotion face à des candidates qu'elle a évaluées dans la cadre du diplôme CAP Petite enfance. Les mots portés dans son carnet de bord ont été : « *voir ces femmes, pour quelques-unes d'un âge "avancé", ça m'émeut* ». S'est-elle retrouvée dans ses personnes en situation d'examen ?

Comme nous le précise Lecomte (2010), l'empathie se manifeste également par une communication non verbale. Lors des deux séances de classe filmées, Violette a touché à plusieurs reprises ses élèves au bras ou à l'épaule (signe 7). Il pourrait donc s'agir d'une forme d'empathie de sa part. Mais elle a évoqué également son vécu de soignante et le fait qu'il lui était difficile d'évacuer les nombreuses années où elle a pratiqué ce geste d'apaisement à l'égard ses malades. Le geste soignant rejoint ainsi le geste que pourrait avoir un enseignant, comme le préconise Barrier (2008) pour retenir l'attention d'un élève et l'impliquer davantage dans son cours.

Violette a éprouvé des difficultés à s'extraire de son ancien métier pour s'acculturer au nouveau. Elle a évoqué son positionnement face à un nouveau public. Celui-ci, composé de jeunes adolescentes en lycée professionnel, a adhéré difficilement à ses cours et aux projets proposés. Mais Violette s'est comportée davantage comme dans son ancien métier, lorsqu'elle était infirmière et qu'elle accueillait des stagiaires : « *c'est vrai que je suis plus dans le rôle de tuteur que dans le rôle d'enseignante* ». Elle a comparé également son entrée dans les deux métiers, déplorant qu'il n'y ait pas trois ans de formation comme pour celui d'infirmière. Elle

a occulté complètement le fait qu'en se préparant au concours sans formation spécifique, elle a ainsi court-circuité les formations dispensées pour devenir enseignante. L'économie qu'elle a réalisée en termes de temps et d'argent a détérioré considérablement son entrée dans le métier. Si elle avait réalisé, comme la majorité des autres professeurs stagiaires, un master MEEF, elle aurait eu l'opportunité d'être formée à la pédagogie, à la gestion des classes... tout ce qui lui aurait permis d'intégrer confortablement l'enseignement. Par le biais de stages en établissement, le choc de la réalité aurait été amenuisé, voire inexistant. Alors qu'il lui a fallu passer, mi-septembre 2011, d'un poste d'infirmière à celui, le lendemain, d'enseignante. Les différentes étapes évoquées par Balleux (2006) se retrouvent condensées dans le cas de Violette. De même, son identité professionnelle a subi des tensions, partagée entre continuité et changement (Perez-Roux, 2011a). Dans ses écrits, Violette a noté progressivement son appartenance au métier de l'enseignement : fin novembre, elle a évoqué « *nos devoirs d'enseignant* », s'incluant avec les autres professeurs stagiaires ; mi-janvier, elle a écrit : « *j'ai enfin ressenti que j'avais ma place en tant qu'enseignante* » ; début mars, elle a mentionné : « *je me sens un peu plus à l'aise dans "ma profession"* » et mi-mai, elle a conclu : « *je dois dire que je me sens bien mieux dans "ma profession"* ». L'année lui a été nécessaire pour parvenir à écrire que son métier, maintenant, est l'enseignement. Même si les notes représentant son flux affectif n'ont pas forcément reflété ce positionnement professionnel, les mots ont montré la graduation psychologique qu'elle a vécue pour accepter son nouveau métier.

Violette a été particulièrement démunie face à son nouveau métier en termes d'aides. Elle n'a pas disposé des bases du métier qu'elle aurait pu avoir en formation avant-concours et elle a indiqué avoir deux tutrices peu enclines à l'aider. Face à un rapport qu'elle n'a pu lire, mais qu'une de ses tutrices lui a annoncé comme particulièrement mauvais, elle a connu certes une phase de découragement, mais a très vite réagi. Elle a sollicité son inspecteur pour bénéficier d'une visite-conseil et a demandé à son chef d'établissement d'assister à un de ses cours. Ainsi, elle a obtenu deux autres avis pour la conforter ou non dans son choix professionnel. Ses deux supérieurs, hiérarchique et pédagogique, lui ont confirmé qu'elle devait poursuivre dans cette voie. Le passé professionnel de Violette a probablement contribué aux démarches qu'elle a rapidement mises en place pour obtenir l'opinion d'autres personnes¹⁰⁵. Il lui a

¹⁰⁵ En milieu hospitalier, il est d'usage de solliciter d'avis d'un collègue lorsqu'un cas médical s'avère délicat ou que le professionnel doute de la conduite à tenir. Peut-être que ce réflexe professionnel qui consiste à faire part de ses incertitudes professionnelles, élément ne faisant pas forcément partie de la culture du milieu éducatif, à inciter Violette à requérir l'aide de ses supérieurs ?

permis d'avoir le recul nécessaire pour ne pas s'arrêter aux premières remarques négatives émises par ses tutrices et d'avoir le courage de solliciter ses supérieurs.

Pendant son année en tant que stagiaire, Violette a connu un phénomène de balancier entre rester ou partir. À plusieurs reprises, elle a évoqué son projet d'abandonner son nouveau métier. Elle s'est interrogée sur l'intérêt de rester enseignante et sur le coût personnel que cela représentait. Pourtant, elle a écrit qu'elle se sentait bien dans sa nouvelle profession. Plusieurs éléments expliquent ses oscillations. La vie familiale de Violette est déjà bien établie. Mère de deux jeunes enfants scolarisés, elle a vécu difficilement son année de stage, loin de son domicile personnel. Dans son choix de bifurquer, ses anciennes conditions de travail ont certainement joué un rôle : travail en horaire décalé (matin, après-midi, nuit), week-end de garde (un sur deux), peu voire pas de jours de repos pendant les vacances scolaires, vacances d'été en roulement sur quatre mois (de juin à septembre)... Elle espérait, certainement, en intégrant l'Éducation nationale, trouver un cadre professionnel plus confortable pour vivre avec ses enfants. Mais, en plus de difficultés temporaires (maladies des enfants, problèmes familiaux), son affectation dans une académie très éloignée de son domicile a accru son questionnement professionnel. Avec un nombre conséquent de points (1 435,2), elle a pensé logiquement obtenir un poste dans son académie. Par ailleurs, elle a su qu'il existait des postes vacants dans sa discipline, occupés par des enseignants contractuels. Elle n'a donc pas compris le résultat du mouvement interacadémique. Là aussi, son choix professionnel a été atteint. Elle a évoqué en aparté son souhait de démissionner de l'Éducation nationale si son poste dans l'académie de Créteil était confirmé. Violette a été confrontée, comme les autres enseignants débutants, à l'affectation nationale lors du premier poste en tant que titulaire.

Chapitre 7

3^e monographie : Pauline

1. Pauline : son portrait
2. Cours de vie
3. Activité en classe
4. Bilan et synthèse

1 Pauline : son portrait

Pauline, professeure stagiaire dans un lycée général et technologique, a connu principalement des emplois dans le domaine de la santé et dans celui du tourisme. Par la suite, elle a occupé la fonction de surveillante dans un collège, lui permettant ainsi de connaître différemment le système éducatif.

1.1 Fiche signalétique

Pseudonyme	Pauline
Nature du concours	CAPES
Discipline	Histoire - Géographie
Âge	29 ans
Expérience hors SÉ	2 ans
Classement dans graphes	Groupe D – Sentiment de vocation et discipline sans lien direct avec l'ancien métier Fierté du vécu professionnel estimée à 2 Évocation de son expérience antérieure avec les élèves, collègues, chef d'établissement → non abordée lors des différents entretiens
Lieu d'affectation	Lycée général et technologique public. Il comporte : <ul style="list-style-type: none"> - 103 professeurs, - 1 140 élèves (environ), - des sections technologiques et post-bac dans le domaine tertiaire, des classes préparatoires aux concours du secteur social et d'écoles d'infirmiers, - un internat mixte.
Localisation géographique	Ville de 20 000 habitants Préfecture Présence d'un LGT privé, de deux LP publics

1.2 Récit de vie

Fille d'une mère infirmière et d'un père technicien, Pauline estime qu'elle a connu une enfance studieuse et culturelle, ses parents l'emmenant régulièrement avec son frère au musée.

Petite, elle faisait *« l'école à mes poupées, pour apprendre mes leçons, généralement »*. Adolescente, Pauline rêvait de devenir archéologue, le contact physique avec les anciennes civilisations lui plaisait : *« je voulais mettre les mains dans le cambouis »*. Mais la conseillère en orientation lui a déconseillé cette filière, qu'elle estimait *« complètement close »*. Comme elle aime beaucoup l'histoire, le projet professionnel d'enseigner cette matière lui est venue tout naturellement. Elle a donc opté pour des études qui l'ont conduite jusqu'à un master de recherche en histoire. En même temps, elle a profité de ses mois de vacances d'été pour travailler dans des secteurs bien spécifiques. Tout d'abord pendant trois ans, elle a occupé un poste d'agent de service hospitalier (ASH) dans un hôpital public. Elle était affectée au service des grands enfants notamment pour faire le ménage dans les chambres des malades. La confrontation à des situations humaines délicates a été, de son point de vue, une expérience très constructive : *« c'est au fur et à mesure qu'on a des contacts qu'on apprend comment réagir face à certaines situations. Et je pense que, là-dessus, plus on a de contacts différents avec les personnes, plus c'est enrichissant »*.

Après ses trois années en milieu hospitalier, Pauline s'est rapprochée de sa discipline de prédilection en trouvant un emploi d'été comme guide dans un château privé. Durant trois ans également, elle a occupé ses étés à accueillir les visiteurs et à assurer les visites du lieu. De cet emploi, elle a retenu l'aide que cela lui a apporté : *« être devant des gens qu'on ne connaît pas et pouvoir leur parler aisément. C'est quelque chose qui me vient pas directement, ça a été un apprentissage »*. Avec ce second emploi hors système éducatif, Pauline a développé également ses compétences linguistiques : *« ça m'a aidée aussi pour augmenter mon niveau d'Anglais »*.

Au terme de ses études, Pauline a essayé de passer plusieurs fois le concours pour devenir professeure d'histoire-géographie. Mais chaque fois, elle a échoué en raison de ses notes trop basses aux épreuves orales. Elle a fait le choix de ne pas préparer le concours au sein de l'université, *« j'avais eu de très mauvais échos de l'IUFM. J'ai fait une formation au CNED¹⁰⁶ pour me remettre à niveau pour la géographie »*. En même temps qu'elle préparait par correspondance le concours, elle a occupé un emploi de surveillante dans un collège. Elle a apprécié ce travail qui lui a permis d'avoir un premier contact avec des élèves et de pouvoir les aider *« en permanence ou dans des heures d'accompagnement personnalisé »*. En juin

¹⁰⁶ CNED – Centre National d'Enseignement à Distance – Établissement public français dépendant du ministère de l'Éducation nationale et offrant des formations à distance d'enseignements généraux comme professionnels.

2011, elle a réussi enfin le concours et s’est retrouvée à neuf cent cinquante km de chez elle en tant que professeure stagiaire.

1.3 Positionnement de Pauline dans son groupe

Même si les emplois occupés par Pauline ne sont pas directement en lien avec la discipline qu’elle enseigne, elle a manifesté une certaine fierté à les évoquer devant nous. Qu’il s’agisse de son emploi en tant qu’ASH où elle a apprécié le contact humain ou celui en tant que guide, qui lui a permis d’acquérir une certaine aisance pour la prise de parole, Pauline a raconté facilement son vécu. Ces éléments nous ont permis d’octroyer le chiffre deux pour la fierté du vécu, ce qui la situe au-dessus de la moyenne du groupe D (vocation / discipline sans lien direct avec l’ancien métier). Le chiffre cinq se trouve deux fois affecté, pour le sentiment de vocation évoqué par Pauline et pour la nature hors champ disciplinaire des emplois qu’elle a occupés. Pour ces deux axes, Pauline se situe également au-dessus de la moyenne de son groupe.

Lors de nos entretiens, Pauline n’a jamais indiqué avoir parlé de ces emplois dans son nouvel environnement professionnel. Pour cela, son positionnement se situe donc à zéro, en dessous de la moyenne des autres membres de son groupe.

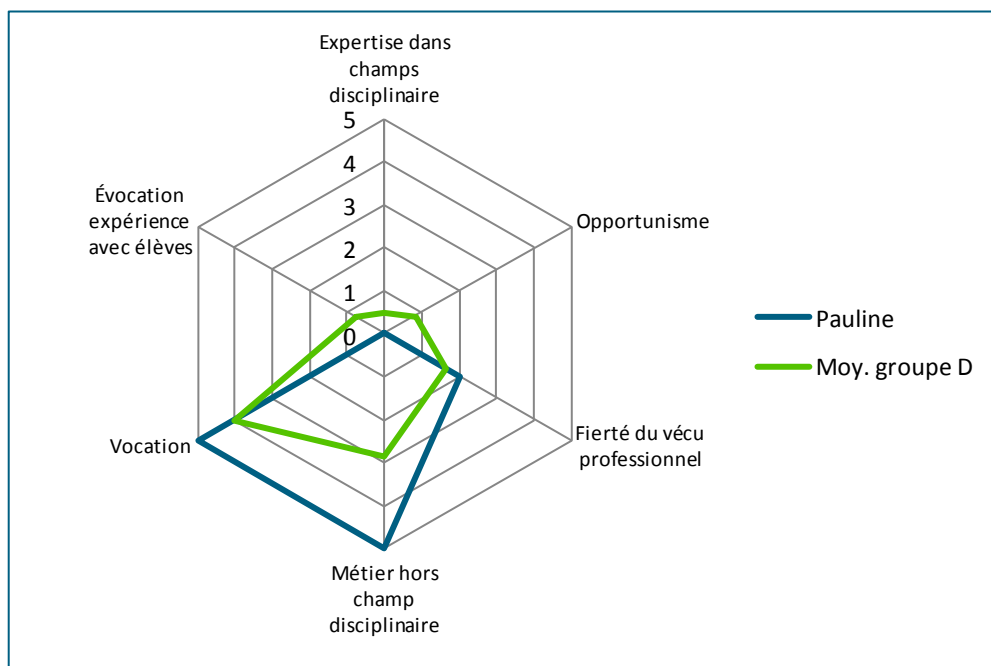


Figure 30 - Positionnement de Pauline par rapport à la moyenne du groupe D auquel elle appartient.

1.4 Calendrier de la collaboration de recherche avec Pauline

Date	Type collecte	Support	Durée	Retranscription
22/11/2011	Récit de vie	Audio	25 mn 03	3 939 mots
13/12/2011	Cours en classe de 2 ^{nde} 5	Vidéo	53 mn 26	
13/12/2011	Autoconfrontation	Vidéo	1 h 01 mn 34	13 649 mots
03/04/2012	Cours en classe de 2 ^{nde} 5	Vidéo	52 mn 27	
03/04/2012	Autoconfrontation	Vidéo	1 h 30 mn 43	20 184 mots
05/06/2012	Bilan année	Vidéo	51 mn 40	9 320 mots
Fin juin 2012	Carnet de bord (expédition par voie postale)	Papier		777 mots

1.5 Son activité en tant que professeur stagiaire

Avant de nous présenter les classes dont elle a la charge cette année, Pauline est revenue sur les conditions de sa nomination. Trois jours avant la prérentrée, elle a reçu un courrier à son domicile l'informant qu'elle est affectée dans l'académie de Clermont-Ferrand, dans un lycée général et technologique. Elle a vite réservé un hôtel pour trois jours dans sa nouvelle ville, a pris sa voiture et a conduit pendant les dix heures de trajet. Son établissement d'affectation n'a pu lui proposer que des chambres d'élèves, « *ce qui ne m'arrangeait pas beaucoup* ». Elle a finalement trouvé un appartement et ses parents ont amené ses meubles le week-end suivant. Dans son lycée, Pauline a dû assurer des cours en histoire-géographie et en éducation civique, juridique et sociale (ECJS) devant :

- deux classes de seconde : la classe de seconde 5 et la classe de seconde 7 ;
- deux classes de première : une classe de première économique et sociale (ES) et une classe de première sciences et technologies de la gestion (STG).

Elle s'est déclarée très satisfaite du comportement de ses élèves : « *les élèves, ici, ils sont bien. Ils sont pas méchants pour deux sous* ». Si elle a reconnu que tous ne sont pas des passionnés d'histoire, elle a apprécié le fait qu'« *ils ont assez de correction pour ne pas le montrer* ».

2 Cours de vie

Le cours de vie de Pauline s'établit à l'échelle de son année de professeur stagiaire. Dans un premier temps, son cours de vie a été modélisé puis analysé et mis en exergue avec les notations qu'il a réalisées durant son année de stage.

2.1 Modélisation du cours de vie de Pauline

En fonction des données recueillies lors des entretiens, ses unités de significations, ses principales préoccupations et les évènements saillants sont apparus et regroupés dans la figure ci-après.

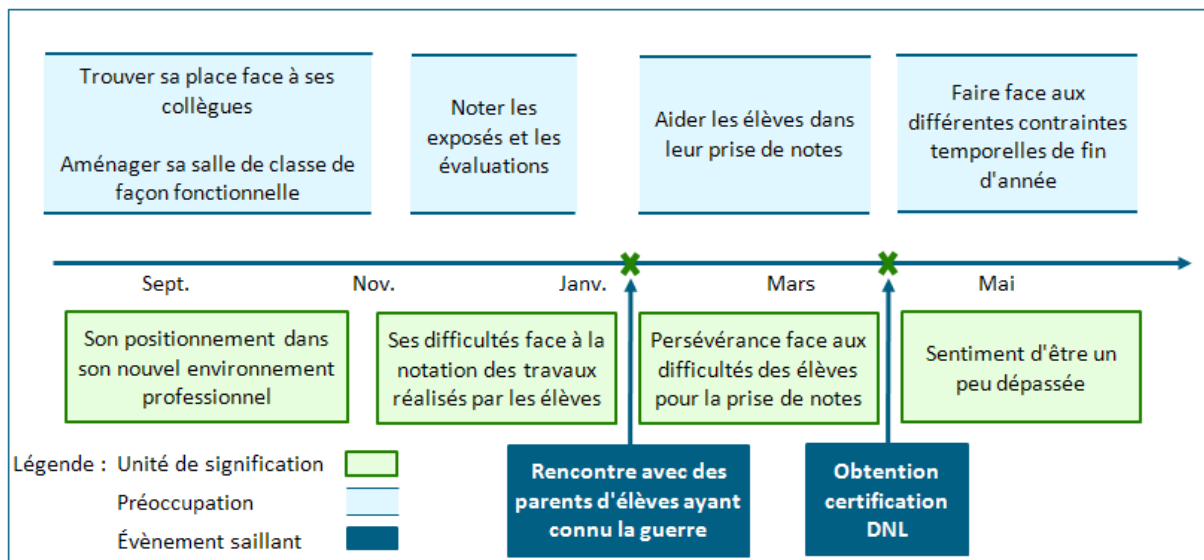


Figure 31 - Modélisation du cours de vie de Pauline.

2.2 Analyse du cours de vie

Période 1 – [septembre – novembre]

S'adapter à son nouvel environnement professionnel

À son arrivée dans le lycée où elle est affectée en tant que professeure stagiaire, Pauline a été inquiète quant à l'attitude à adopter : « *je ne sais pas trop comment me positionner par rapport à mon tuteur, par rapport aux autres profs, par rapport aux stagiaires* ». Ses appréhensions ont vite été balayées par l'accueil qu'elle a reçu : « *dès que je veux demander*

un conseil, ils [les autres professeurs] sont toujours là ». Elle a apprécié également le professeur tuteur qui lui a été affecté. Elle a jugé qu'il s'agissait d'« *une perle* ».

Concernant les locaux, Pauline a enseigné, le plus souvent, dans la même salle de cours ; « *il n'y a que deux ou trois cours où j'ai pas cette salle* ». Cette salle dispose d'un élément architectural encombrant : « *le problème de cette salle, c'est que j'ai un énorme pilier, là* ». Tout de suite, elle a perçu l'inconvénient que représente ce poteau. En plus, elle souhaitait utiliser régulièrement le vidéoprojecteur dans ses cours : « *j'avais pas la place pour le mettre assez loin pour que tous les élèves puissent voir ce qu'il y avait au tableau* ». Elle a donc cherché la meilleure organisation possible : « *on jouait tous un petit peu avec les tables pour essayer de voir quelle serait la meilleure façon de les organiser* ». Au final, elle a pensé avoir trouvé un bon compromis.

En début d'année, Pauline a souhaité s'investir dans la préparation de ses cours : « *au départ, quand je préparais mes cours, je me disais : "bon, il faut que j'innove un peu donc je vais faire en sorte de prendre, de chercher tous les documents sur d'autres livres"* ». Son tuteur lui a rappelé que les élèves possédaient des manuels scolaires que leurs parents avaient achetés. Il convenait donc aux enseignants de les utiliser. Sous l'impulsion de son tuteur, Pauline a revu son positionnement à l'égard des manuels : « *ils sont là pour être une aide et, en tant que professeur, qu'on soit professeur stagiaire ou titulaire, notre rôle, c'est vraiment de faire aussi un choix dans les documents* ».

Si, dès notre première rencontre, Pauline s'est félicitée du comportement de ses élèves, elle a quand même déploré le faible niveau pour certains d'entre eux : « *ils ont des difficultés, il y a des lacunes qui se sont accumulées* ». Pour d'autres, elle a constaté qu'il s'agissait simplement d'un manque de travail : « *il y en a qui ont une queue de vache dans la main* ». L'hétérogénéité de niveau dans ses classes l'a perturbée. Pour combler les manques de niveau de certains élèves, elle a souhaité bien expliquer les notions. Elle a rapidement constaté qu'elle ne pouvait poursuivre ainsi : « *en première partie de l'année, j'ai perdu du temps, justement, parce que je voulais bien faire les choses, bien expliquer* ».

L'entrée dans ce nouveau métier s'est déroulée relativement bien pour Pauline. Arrivée dans une équipe d'enseignants prêts à l'aider, avec d'autres jeunes professeurs stagiaires, elle a trouvé rapidement sa place. Toutefois, elle a noté dans son carnet de bord qu'elle ressentait l'effet quelque peu déstabilisant « *de passer de l'autre côté du miroir* ».

Période 2 – [novembre – janvier]

Ressentir des difficultés pour noter les travaux des élèves

Avec les premières évaluations de ses élèves ainsi que les premiers exposés, Pauline a éprouvé quelques difficultés pour noter les travaux réalisés : *« je pense que c'est quelque chose qui va rester délicat. Parce que c'est jamais facile de mettre une mauvaise note à un élève »*. Jusqu'en novembre, Pauline a donné beaucoup de travail à faire à la maison qu'elle notait. Mais cela lui a procuré un surcroît de travail difficilement gérable : *« en termes de gestion de la masse de travail, c'est pas possible »*. Sur les conseils de son tuteur, elle a opté pour une récupération aléatoire de quelques copies et pour une notation par le biais de lettres : *« mon tuteur m'a dit : "tu ramasses quelques exercices, tu notes avec des A, des B et des C ou zéro si jamais ils ont pas fait leur travail" »*. Si les élèves sont assidus dans la réalisation de leurs travaux, Pauline a envisagé que cela se répercute positivement sur leur moyenne : *« si je vois qu'un élève est juste avant la moyenne et qu'il a des A, qu'il a bien fait son travail [...] j'augmente un petit peu sa moyenne, pour faire en sorte qu'il ait 10 »*.

Malgré la mise en place de cette forme de régulation des notes, Pauline a regretté qu'il ait subsisté dans la notation des formes de disparités : *« moi, je reste très stricte : ceux qui méritent neuf, ils ont neuf, ceux qui méritent dix, etc. [...] Mais je trouve ça dommage, je n'intègre pas dans ma notation ce qui est du ressenti. Je trouve ça très dommage pour les élèves dont je sais qu'ils travaillent »*. Pauline s'est trouvée donc partagée entre une notation stricte qu'elle a jugée nécessaire et l'impossibilité d'évaluer l'implication de l'élève dans son travail. Par ses appréciations sur les copies comme sur le bulletin scolaire, Pauline a essayé de contrebalancer une notation moins favorable à l'élève. Mais elle savait pertinemment que les mots portés sur la copie sont souvent secondaires : *« c'est vrai que l'appréciation, ça reste accessoire en fait. Y en a certains qui vont la regarder, mais pas tous »*. Pourtant, Pauline n'a pas négligé cette partie de la correction : *« je prends beaucoup de temps, j'annote beaucoup les copies »*. Mais, elle a conclu sur ce qu'elle a estimé être une des caractéristiques du système éducatif français : *« le poids de la note est extrêmement important en France »*.

Évènement 1 – [fin janvier]

Rencontres parents-professeurs

Les réunions parents-professeurs font partie de la charge de travail de tout enseignant. Pauline a participé à ses premières réunions fin janvier. À leur propos, elle a entendu des échos pas

toujours très positifs de la part de certains collègues : *« tu sais, les rencontres parents-profs, pff, moi, j'ai eu des parents qui étaient pas sympas »*. C'est donc avec une petite appréhension qu'elle s'est rendue à sa première réunion. Et finalement, l'historienne, qu'elle est, s'est retrouvée plongée dans le conflit des Balkans. À deux reprises, elle a rencontré des parents d'élèves originaires des pays de l'Europe de l'Est : *« la premières fois, quand j'ai discuté avec la maman qui parlait assez mal le Français. Donc, il y avait la fille qui traduisait. Elle me disait qu'elle avait connu la Yougoslavie et elle me racontait un petit peu comment ça s'était passé »*. Par la suite, elle s'est entretenue avec un couple qui a vécu cette guerre : *« ils l'ont vécue très, très mal. La maman me racontait comme ça s'était passé, etc. Elle avait les larmes aux yeux. C'était impressionnant »*. Pauline avait pensé qu'elle aurait des entretiens classiques avec les parents de ses élèves, échangeant sur le manque de travail ou sur le sérieux de leurs enfants. Elle s'est trouvée à échanger sur des événements importants surtout pour elle, historienne : *« c'est vraiment la rencontre entre l'histoire et le vécu de ces personnes. Parce que là, j'avais un témoignage »*. Cette expérience fut particulièrement marquante pour elle. Non seulement elle l'a évoquée dans son carnet de bord, mais elle nous en a reparlé lors des deux entretiens que nous avons eus par la suite.

Période 3 – [février – mars]

Persévérer dans l'aide à la prise de notes des élèves

Pour les élèves des classes de seconde de Pauline, des cours de méthodologie ont eu lieu. Ses élèves de première ont également eu ce type de formation. Pourtant, lors de nos entretiens, Pauline a déploré que la prise de note ne soit pas acquise par tous : *« il y a les deux tiers de la classe qui s'en sort »*. C'est elle qui devait signaler aux élèves lorsqu'il fallait qu'ils écrivent ses propos : *« que ce soit le fait de prendre des notes, c'est-à-dire le fait d'écouter l'enseignant et de sélectionner ce qu'il y a d'important, ça, c'est pas acquis. Et même le fait de prendre en note, c'est-à-dire de mettre des abréviations dans ce que je dis, ça, c'est pas acquis non plus »*. Pour les aider en plus de la méthodologie, Pauline a mis en place des stratégies. Par exemple, elle se dirigeait vers le tableau, mettait un tiret au feutre, les élèves comprenant qu'il convenait de prendre ses propos en note. Mais elle a dû demeurer vigilante sur ses paroles : *« que ce soit pour les secondes ou pour les premières, si jamais je reformule, ils sont perdus »*.

Évènement 2 – [fin mars]

Obtention de la certification DNL¹⁰⁷

Dès notre premier entretien, Pauline nous a fait part de son intérêt aussi pour les langues. Son emploi en tant que guide de musée lui a permis d'améliorer son niveau personnel. Elle nous a indiqué également son souhait de faire la certification DNL. Elle a précisé qu'elle a sollicité l'avis de ses collègues de langues pour avoir des informations sur cette certification : « *j'ai discuté avec eux [professeurs d'Anglais] et un des intérêts d'enseigner une matière dans une autre langue, c'est de faire prendre conscience aux élèves que cette langue-là, c'est quelque chose d'utile* ». Lors de l'enregistrement de la séance en classe de décembre, elle a donné aux élèves un travail à faire à la maison pour lequel ils devaient exploiter un site en Anglais.

En même temps qu'elle a assouvi son intérêt pour les langues, Pauline a tiré un autre avantage d'avoir la certification DNL. En effet, avec cette mention complémentaire, elle a pu postuler à des postes spécifiques en section européenne et ainsi choisir plus précisément l'établissement où elle sera nommée la prochaine rentrée scolaire : « *j'ai fait mes vœux sur Internet. Y avait assez peu, au final, de lycées qui proposaient la DNL. J'ai été assez surprise. [...] Surtout que je trouve très stimulant d'enseigner en Anglais* ». L'effort que Pauline a fourni pour obtenir sa certification lui permettra donc d'obtenir un poste conforme à ses espérances.

Période 4 – [avril – juin]

Finir l'année scolaire : un empan temporel difficile

En fin d'année, Pauline a ressenti la fatigue d'une année difficile, non en termes de gestion de classe, mais en termes de diversité et d'intensité des activités professionnelles à conduire : « *une année fatigante, c'est sûr* ». Et cette fin de troisième trimestre s'est avérée être un *continuum* de l'année. Il est resté beaucoup de choses à faire pour clore le trimestre. Pauline s'est sentie submerger par le nombre d'activités pédagogiques et administratives à faire en si peu de temps, d'où une litanie d'interrogation dans son carnet de bord au mois de mai : « *où placer les derniers devoirs pour avoir assez de notes et de temps pour les corriger ? Et de compléter l'ENT¹⁰⁸ ? Et de compléter les appréciations ? Etc.* ». Avec les vacances de printemps et beaucoup de jours fériés, le troisième trimestre comporte peu de jours pour

¹⁰⁷ DNL – Disciplines non linguistiques. Pour enseigner dans les sections européennes, l'enseignant doit passer une certification complémentaire.

¹⁰⁸ ENT – Espace Numérique de Travail. Ensemble intégré de services numériques, choisis, organisés et mis à disposition de la communauté éducative par l'établissement scolaire.

terminer les programmes, pour positionner des évaluations, pour les corriger... Pauline n'avait pas imaginé une fin d'année avec ce rythme soutenu alors qu'elle cumulait déjà la fatigue de son année en tant que stagiaire. D'ailleurs elle a mentionné une seconde fois dans son carnet de bord, la masse de travaux à réaliser : « *semaine des conseils de classe. Beaucoup de choses à faire : ENT, dossiers, corrections* ».

L'excitation de la fin de l'année a gagné aussi les élèves. Alors qu'elle n'avait évoqué que quelques problèmes avec une classe, elle a noté fin mai cette agitation passagère : « *élèves devenant plus difficiles à tenir, mais restant largement gérables* ».

2.3 Flux annuel des états affectifs de Pauline

Pauline a commencé à remplir son carnet de bord en novembre 2011, faisant suite à notre premier entretien. Elle a été très assidue. Les commentaires qu'elle a mentionnés sur la semaine écoulée ont porté essentiellement sur le travail en classe et les relations qu'elle a entretenues avec ses élèves. Elle a indiqué peu ses ressentis, se limitant aux éléments factuels. Avec une moyenne de l'année à 2,43 sur 23 semaines évaluées, Pauline présente la meilleure moyenne de la cohorte. La notation de son ressenti s'est située en général entre les chiffres 2 et 3. Seule la semaine du 26 au 30 mars a différé et s'est située à - 1. Elle a expliqué cette note par son état de fatigue auquel sont venus se cumuler plusieurs éléments qu'elle a jugés négativement : le fait de coller pour la première fois un élève, le comportement d'une classe qui l'a déçue, son retard dans les programmes qui l'a stressée et la formation au C2i2e qu'elle a jugée « *gonflante* ». C'est également durant cette semaine qu'elle a établi ses choix de mutation. Elle n'a commenté ni positivement ni négativement cette information. Il en a été de même pour l'obtention de la certification d'Anglais, qui pourtant représentait beaucoup d'enjeux pour elle. Ce dernier élément a peut-être contrebalancé les autres points plus négatifs et a conduit Pauline à octroyer la notation de - 1 à cette semaine.

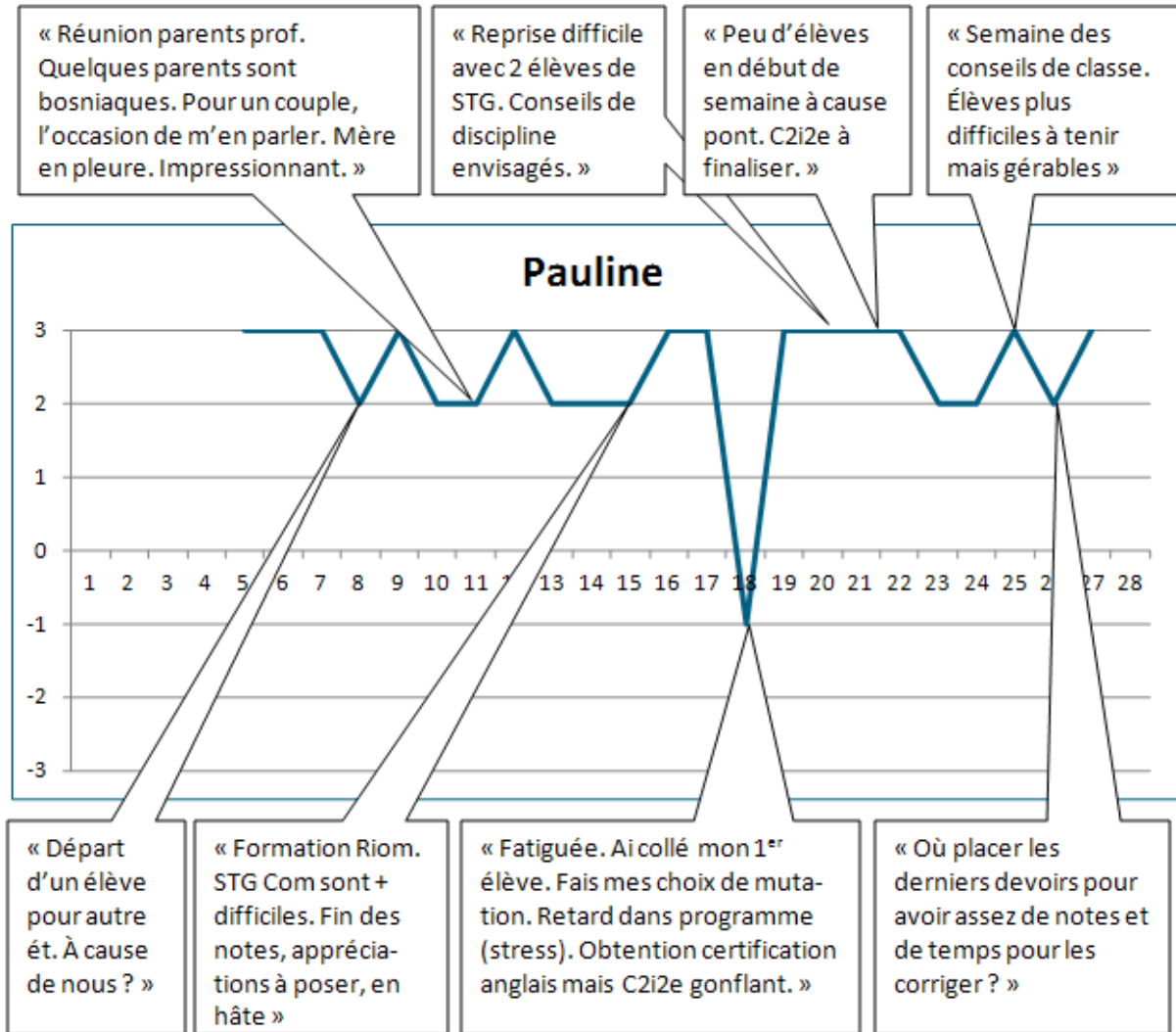


Figure 32 – Flux annuel des états affectifs de Pauline.

3 Activité en classe

Au cours de deux séances enregistrées en classe entière de seconde 5, plusieurs analyses sémiologiques de l'activité professionnelle de Pauline sont réalisées. Tout d'abord, une présentation générale de chaque séance en classe, puis, à un grain plus fin, des analyses locales du cours d'expérience de Pauline. Pour faire suite à la présentation détaillée de ses deux séances, un graphe a permis de noter les éventuelles évolutions.

3.1 Séance du 13 décembre

Pauline a accepté que nous filmions son cours du mardi 13 décembre 2011. Le cours a eu lieu face à une classe de seconde générale, en classe entière. Elle était composée de 34 élèves, 19 garçons et 15 filles. Selon les autorisations parentales obtenues, Pauline a réorganisé la classe pour ne conserver devant la caméra que les élèves ayant fourni le document signé. Les autres élèves se sont situés dans une partie de la classe où nous nous sommes abstenus de diriger le caméscope. Le thème du cours était sur l'agriculture commerciale et plus particulièrement sur la gestion des ressources terrestres.

3.1.1 Découpage synthétique de la séance

La séance du 13 décembre a pu donner lieu à un découpage des activités en principales et secondaires. Minuté, ce découpage a permis d'établir un diagramme d'évolution de la conduite des cours menés par Pauline.

Temps découpage principal	Découpage	Temps découpage secondaire
	U 1 : Installation physique (2'10)	
	Consigne pour le comportement du fait de la présence d'une caméra et d'un micro	
	Gestion des absences	
	Regard sur cours précédent → Signe 1	À 0'48
	L'enseignante : « là, le cours commence ! »	À 1'02
	Recherche ses affaires	
2'10	U 2 : Rappel de la séance précédente	
	Rappels des notions étudiées sur le dernier cours	À 2'20
3'45	U 3 : Suite cours précédent	
	Cours dicté avec explication unilatérale de l'enseignante	
	Échange par le biais de questions avec les élèves	À 7'06
8'02	U 4 : Nouveau grand paragraphe	
	« II – Face aux inégalités, comment assurer la sécurité alimentaire pour tous ? »	
	a) Description déroulement de la partie (10'')	
	b) « A. Quels sont les enjeux de la sécurité alimentaire au Brésil ? »	À 9'10
	c) Rappel des notions déjà abordées	À 9'54
10'43	U 5 : Collecte du travail fait à la maison	
	a) Rappel des références documentaires (21'')	À 11'04
	b) Ramassage de certaines productions d'élèves (5 copies)	À 11'30
	Remarque à un élève suite à ces propos : « déjà, c'est pas un mot à utiliser en classe et ensuite, tu fais ce que je te dis »	
	c) Rappel des conditions dans lesquelles le travail fait à la maison doit être réalisé et sera noté	À 11'55
	d) Vérification du travail réalisé par l'ensemble des élèves en passant dans les	À 12'20

rangs	
13'00	U 6 : Exploitation du travail préparé à la maison
	Plusieurs questions ont été réalisées sur un dossier du livre. Elles vont permettre de construire le cours. Pour cela, l'enseignante va pour chaque question (4) utiliser la boucle de travail suivante :
	a) Présentation question/réponse par un élève b) Questionnement, précision, correction par l'enseignante c) Dictée des notions à retenir avec inscription au tableau des mots forts ou compliqués utilisés dans la synthèse Observations 1) Remarque à deux élèves : « vous causez beaucoup et vous écrivez pas quand il faut. » À 18'02 2) Reprise de Mathilde → Signe 2 À 18'08 3) Correction bon enfant de la part des élèves suite à une erreur de l'enseignante lors de la dictée de la synthèse « On produit ce que l'on mange » au lieu de « on mange ce qu'on produit. » À 25'40 4) Remarque générale de l'enseignante suite à trop de réponses des élèves : « ça part dans tous les sens et ça ne me va pas. » À 34'25 d) Conclusion sur le paragraphe À 36'00 Précision de certains termes (50'') Dictée d'un résumé (1'31)
39'46	U 7 : Nouvelle sous partie (fin de l'utilisation du travail fait maison)
	a) Mention du titre au tableau « B. Autosuffisance alimentaire et souveraineté alimentaire : un enjeu pour les États » À 40'07 b) Phases de doute pour l'enseignante : sur l'orthographe du mot « enjeu » → Signe 3 À 41'04 sur l'heure : inquiétude également indiquée aux élèves À 41'26 sur l'utilité de commencer cette sous-partie du cours À 41'49 c) Explication des termes du sous-titre À 42'24
43'17	U 7 bis : Analyse d'un document (document 2 page 82 du livre)
	a) Désignation par l'enseignante de deux élèves pour lire le document À 43'21 b) Lecture du document par deux élèves À 43'51 (l'enseignante n'a pas le livre sous les yeux. Elle est debout dans l'allée centrale et regarde les élèves qui lisent) c) Fin lecture – Questionnement des élèves par l'enseignante sur les informations du document À 44'66 Observation Reprise d'une élève (Mathilde) qui n'écoutait pas. L'enseignante repose la question. Réponse partielle de l'élève. Réponse complétée par d'autres élèves de la classe. Précisions de l'enseignante sur la solution attendue À 45'33 d) L'enseignante dicte la réponse aux élèves À 47'06 Inscription au tableau des mots difficiles ou importants
49'36	U 8 : Arrêt du cours et distribution TAF
	a) Indication sur les deux documents qui vont être distribués À 49'46 b) Précision sur la nature du travail à faire pour le 1 ^{er} document À 49'56 c) Précision sur la nature du travail à faire pour le 2 ^{ème} document À 51'16 d) Distribution des feuilles À 51'46 e) Sonnerie de fin de cours À 51'51 f) Implication d'élèves dans la distribution des feuilles À 52'06

g) Départ des premiers élèves

À 52'21

53'25 Fin de l'enregistrement

3.1.2 Construction et présentation de 4 signes locaux

Le premier cours d'expérience étudié se situe pendant la première minute du cours. Après l'installation physique des élèves, Pauline a mis en place son rituel de début de cours.

Extrait n° 1 du récit réduit du cours d'expérience de Pauline

Temps	Préoccupations (eR)	Unités élémentaires (U)
0'00"	- Mettre les élèves sans autorisation hors champ caméra	1. Cherche Bastien
0'10"	- Ranger les autorisations	2. Retourne à son bureau
0'25"	- Donner les recommandations pour le cours	3. Indique les consignes : faire comme s'il n'y avait pas de caméra et pas de micro
0'48"	- Commencer rapidement le cours	4. Rappelle les activités de début de cours [signe 1]

Signe 1

Comportement en classe

[00:48 – 01:00]

Les élèves viennent juste de rentrer dans la salle de classe. Ils sont répartis en fonction des autorisations obtenues. L'enseignante rappelle que les élèves doivent avoir un comportement normal en faisant abstraction de la caméra et du micro.

Extrait vidéo classe

L'enseignante retourne vers son bureau. Puis elle vérifie le nombre d'élèves présents.

L'enseignante : « alors, 2, 4, 6, hé, hé, hé. Chut, chut. Le temps que je vois s'il y a des absents, vous regardez vos cours comme d'habitude. Et vous sortez... et vous en profitez aussi pour sortir votre livre. » [Signe 1]



Extrait vidéo autoconfrontation

L'enseignante : « ils s'installent, je leur dis : "sortez vos affaires et regardez votre cours." Et j'ai pris ça en fait d'une collègue qui fait pareil. Et c'est, voilà, parce qu'il y a toujours un temps d'attente, le temps que nous, on pose nos affaires, on fasse en fait comme les élèves. On pose nos affaires, on fait l'appel. Généralement maintenant je les compte. Je ne fais plus l'appel, je les compte. Et c'est vrai que là, c'est un moment où ils parlent, où ils... Le matin, par exemple, ils vont se dire : "qu'est-ce que tu as fait ce week-end ?" Enfin, ça peut très rapidement, ça peut partir. Donc, ben, c'est pour ça que je leur ai dit, à partir en fait de la troisième semaine de l'année, j'ai commencé à leur dire : "ben, vous prenez vos affaires, vous regardez votre cours." Et en fait,

maintenant, ils le font très bien. J'ai toujours besoin de redire la même phrase, mais c'est un petit peu comme un rituel en fait. »

CONSTRUCTION LOCALE

Signe 1

Engagement (E)

- Gérer les absences sereinement
- Rappeler les consignes de début de cours
- Mobiliser un rituel de début de cours

Représentamen (R)

- La gestion des absences
- Le début de la mise au travail

↳ Préoccupation(s) (eR)

- Mettre rapidement les élèves dans le contexte du cours
- Inciter les élèves à lire le cours de la séance précédente

↳ Actualité potentielle (aR)

- Attentes liées à la fin des formalités de début de cours (appel)

↳ Référentiel (sR)

- Veiller à contenir le comportement des élèves durant l'appel

Unité élémentaire (U)

- Demande le silence
- Rappelle l'activité de début de cours

Interprétant (I)

- Augmentation de la fiabilité du type : « Le début du cours est toujours un moment délicat pour l'enseignant »

Entre le moment où les élèves s'installent en classe et celui où le cours débute réellement se déroule une période de flottement potentielle. Pauline a observé une collègue qui avait mis en place un début de cours avec temps de révision. Cela lui a paru intéressant. Elle l'a donc à son tour institué, très rapidement après la rentrée (trois semaines après). Ainsi, elle a pu plus tranquillement procéder à l'appel. D'autant plus, qu'elle a indiqué que cet appel n'est plus nominatif, mais un simple comptage qu'elle a réalisé, à vue, avec le doigt.

Toutefois, elle a rappelé les risques que comporte le début de classe pour un enseignant. Selon elle, c'est un moment propice aux bavardages, notamment si le cours est le premier de la journée. Elle a insisté aussi sur le fait que, très vite, ce moment peut dégénérer. Donc, avec une activité à réaliser, à savoir relire le cours, les esprits sont moins enclins à s'échauffer et les langues à s'agiter.

Cependant, en même temps que les élèves se sont installés, Pauline a souligné qu'il fallait qu'elle rappelle systématiquement les activités de début de séance : sortir les livres et relire le cours. Elle a indiqué que son rituel n'était pas encore totalement ancré. Si cela l'était vraiment,

elle n’aurait pas eu à répéter ces consignes. Pourtant, il y a presque dix semaines que Pauline a mis en place ce fonctionnement.

Extrait n° 2 du récit réduit du cours d’expérience de Pauline

	Préoccupations (eR)	Unités élémentaires (U)
17’10”	- Faire comprendre ce qu’est l’agriculture vivrière	1. Donne une définition de ce terme
17’24”	- Conforter un élève dans sa comparaison avec l’agriculture familiale	2. Acquiesce pour la comparaison
17’34”	- Retrouver la suite des informations à donner	3. Cherche sur ses notes la suite du cours
17’46”	- Parvenir à continuer le cours	4. Demande aux élèves s’ils ont terminé leur prise de notes
17’49”	- Apporter une précision	5. Dicte la suite de la prise de notes
18’02”	- Recadrer deux élèves	6. Fait une remarque aux deux élèves
18’08”	- Suivre les éléments du cours	7. Regarde ses notes
18’22”	- Interroger une élève sur la question 5	8. Demande nommément à Mathilde de répondre
18’34”	- Développer l’idée de la question 5	9. Interroge l’ensemble de la classe
18’37”	- Donner la parole à un élève	10. Tend la main pour donner la parole [signe 2]

Signe 2

Comportement en classe

[18:08 – 18:37]

Après avoir étudié un document, l’enseignant donne une brève synthèse des éléments importants de cette partie.

Extrait vidéo classe

L’enseignante : « pour accroître la productivité. Et vous allez compléter ; c’est votre question cinq normalement. [Elle regarde sur les documents d’une élève.] Oui, c’est la question cinq. Alors, rappelez-moi la question cinq, Mathilde ? [Cette élève était en train de parler avec sa voisine] »

Mathilde : « identifier et caractériser les deux agricultures présentes au Brésil. »

L’enseignante : « identifier et caractériser les deux agricultures présentes au Brésil. Alors, la première celle qui produit beaucoup ? »

Un élève lève la main. L’enseignante le regarde et tend la main pour le désigner. **[Signe 2]**

L’enseignante : « oui. »



Extrait vidéo autoconfrontation

L’enseignante : « voilà, dès que je vois qu’y en a un qui parle, c’est vrai que pour attirer l’attention j’ai tendance à dire le nom. Et par contre, quand c’est quelqu’un qui attire mon attention en levant la main pour prendre la parole, j’ai tendance au contraire à dire : “vas-y.” [en même temps, l’enseignante faisait le geste de montrer avec

le doigt] »

Le chercheur : « vous lui laissez la parole sans forcément le citer nommément. »

L'enseignante : « oui. Oui, oui. [...] Maintenant que j'y pense, c'est comme ça que ça fonctionne. »

CONSTRUCTION LOCALE

Signe 2

Engagement (E)

- Gérer la classe par les prises de parole des élèves
-

Représentamen (R)

- La gestion de la prise de parole
-

↳ **Préoccupation(s) (eR)**

- Donner la parole à un élève
- Rester attentif aux comportements du groupe-classe

↳ **Actualité potentielle (aR)**

- Attentes liées à l'obtention d'une classe sans bavardage intempestif

↳ **Référentiel (sR)**

- Il est nécessaire de valoriser la prise de parole des élèves qui la demandent selon les codes scolaires
-

Unité élémentaire (U)

- Désigne de la main l'élève qui peut parler
-

Interprétant (I)

- Augmentation de la fiabilité du type : « L'enseignant doit être celui qui gère la prise de parole des élèves »
-

Dans cet extrait, Pauline a utilisé deux manières différentes de donner la parole. Dans le cas de Mathilde, elle a cité son prénom lorsqu'elle lui a posé une question. Ainsi, elle a souhaité lui montrer qu'elle a bien perçu son bavardage avec sa voisine et donc la reprendre. Elle l'a désignée nommément afin qu'il n'y ait aucune erreur sur la personne. Il s'est bien agi d'une reprise en main du comportement de l'élève concernée. Dans le cas du jeune garçon au deuxième rang, il a levé la main pour répondre à la question. Il n'y a aucun recadrage à effectuer à son encontre. Pauline lui a donc donné la parole tout naturellement en le désignant de la main, sans même citer son prénom.

Ce n'est qu'en regardant les images que Pauline a constaté une différence dans la manière dont elle a géré la distribution de la parole dans sa classe. Pauline n'avait pas réfléchi à sa pratique professionnelle dans ce domaine. Elle a réalisé de manière spontanée ce passage de parole d'un élève à l'autre suivant leur comportement.

Il est souvent très difficile de se rendre compte des gestes professionnels mis en œuvre dans l'activité. Trop près de la situation, trop impliqué dans le geste, l'enseignant ne parvient pas toujours à l'analyser.

Extrait n° 3 du récit réduit du cours d'expérience de Pauline

Temps	Préoccupations (eR)	Unités élémentaires (U)
18'37"	- Donner la parole à un élève	...
18'45"	- Interroger les élèves sur la productivité agricole	11. Questionne la classe entière
18'48"	- Donner la parole à un élève	12. Tend le doigt en direction de l'élève
18'50"	- Attendre des réponses complémentaires	13. Tend les deux mains pour solliciter la prise de parole
18'57"	- Approfondir la notion	14. Reprend la réponse tout en la complétant
19'00"	- Avoir des explications sur l'implication des OGM	15. Questionne les élèves
19'08"	- Avoir la certitude de la compréhension du sigle OGM	16. Demande la signification
19'12"	- Valider la réponse collective correcte	17. Confirme la signification du sigle
19'15"	- Donner la parole à un élève	18. Permet à un élève d'apporter des précisions
19'26"	- Valider la réponse de l'élève	19. Reformule la réponse de l'élève
19'36"	- Entendre un bavardage	20. Tourne brusquement la tête
19'37"	- Interrompre un élève dans son bavardage	21. Regarde l'élève [signe 3]

Signe 3

Comportement en classe

[19:25 – 19:41]

L'enseignante poursuit son cours. Pour les besoins de celui-ci, elle questionne les élèves sur la notion d'OGN.

Extrait vidéo classe

Un élève : « ce sont des plantes qui résistent à certaines maladies. Ça revient moins cher. »

L'enseignante : « voilà. Le but des OGM est effectivement d'avoir des semences qui vont donner des plantes qui vont, qui vont être, qui ne vont pas attraper certaines maladies. Ils sont résistants à certaines maladies. [L'enseignante regarde un élève et s'interrompt dans son explication. **Signe 3**] Donc c'est ça le but des OGM. »



Extrait vidéo autoconfrontation

Le chercheur : « vous aviez un regard particulier là ? »

L'enseignante : « oui. Parce que l'élève parlait, donc voilà. »

Le chercheur : « et le regard a suffi pour le faire taire ? »

L'enseignante : « ah oui, totalement. Ouais. Ça, je fais assez souvent. Je n'ai pas forcément besoin non plus de... Si c'est dans le, si je suis en train de faire quelque chose, si je vais interroger un élève et que je vois qu'il y en a un qui parle et ben je vais interroger celui qui parlait. Comme ça il prend conscience aussi que... [...] Et par contre, quand je suis en train de parler et que je suis pas forcément en train d'interroger, mais d'expliquer quelque chose, et que j'entends un élève qui parle et qui parle pas forcément de ce qu'on fait en cours, et bien dans ce cas-là je le regarde, oui. »

CONSTRUCTION LOCALE

Signe 3

Engagement (E)

- Gérer les bavardages des élèves
-

Représentamen (R)

- L'élève qui parle à son voisin
-

↳ **Préoccupation(s) (eR)**

- Interrompt un élève dans son bavardage sans pour autant arrêter le cours totalement
- Poursuivre l'explication de la notion d'OGN

↳ **Actualité potentielle (aR)**

- Attentes liées à l'obtention de l'arrêt du bavardage
- Attentes liées à la poursuite du cours

↳ **Référentiel (sR)**

- Il faut interrompre le comportement déviant l'élève en le réinscrivant directement dans le cours par un jeu de questionnement
 - Il est possible de réimpliquer dans le cours un élève perturbateur sans forcément signifier un comportement disciplinaire
-

Unité élémentaire (U)

- Regarde l'élève qui bavarde
-

Interprétant (I)

- Augmentation de la fiabilité du type : « Un regard peut suffire pour arrêter un bavardage en classe sans arrêter totalement le cours »
-

Pauline a expliqué une notion importante pour son cours actuel. Durant cette explication, elle a perçu sur sa gauche un bavardage entre élèves. Elle s'est interrompue en plein milieu de cette explication. Grâce à son regard, sans paroles, elle a obtenu en 4 secondes l'arrêt du bavardage et donc le silence espéré.

Elle a rappelé dans cette autoconfrontation les deux manières qu'elle a utilisées pour gérer ce type d'incident : soit elle est en phase d'interrogation de la classe, auquel cas, elle interroge l'élève bavard [voir signe n° 2], soit elle s'interrompt et regarde l'élève concerné. Dans les deux cas, elle a jugé ces techniques de gestion du comportement des élèves comme efficaces.

Ce type de gestion est plutôt réservé aux enseignants exerçants depuis quelques années. Sa maîtrise des situations de classe par l'usage de la communication non verbale, économique et efficace, se rapproche davantage de l'expertise professionnelle acquise par les enseignants débutants. Ces derniers, focalisés par les questions de tenue de classe, en oublient parfois même d'enseigner (Ria, 2012). Son expérience dans plusieurs registres professionnels (guide de musée et ASH en milieu pédiatrique hospitalière) a nécessité l'adoption de compétences en communication, langagière et non langagière. Cela a certainement pu contribuer à une acculturation précoce, ou, tout au moins, à l'efficacité de la modalité adoptée dans un contexte

de classe relativement favorable (très éloigné des conditions d'enseignement rencontrées par les débutants dans les établissements scolaires situés à la périphérie des grandes villes).

Extrait n° 4 du récit réduit du cours d'expérience de Pauline

Temps	Préoccupations (eR)	Unités élémentaires (U)
39'47"	- Passer à la suite du cours	1. Dicte le titre du paragraphe B)
39'54"	- Écrire le titre du paragraphe au tableau	2. Efface les informations précédemment écrites
40'04"	- Aider les élèves dans l'organisation du plan du cours	3. Écrit le titre du paragraphe au tableau
41'02"	- Vérifier les mots écrits	4. Regarde le tableau
41'10"	- S'interroger sur l'écriture d'un mot	5. Indique à voix haute son doute
41'16"	- Avoir confirmation de l'écriture d'enjeu	6. Questionne les élèves sur la présence d'un x à la fin du mot enjeu [signe 4]
41'21	- Retrouver l'orthographe correcte d'enjeu au singulier	7. Annonce à voix basse le mot enjeu

Signe 4

Comportement en classe

[40:45 – 41:22]

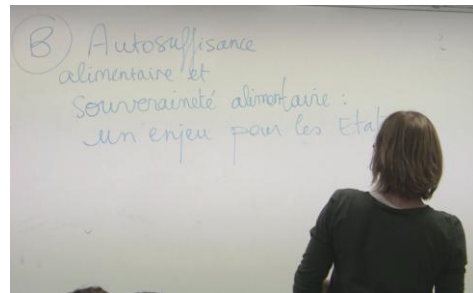
La première partie du cours est terminée. Maintenant, l'enseignante écrit le titre de la seconde partie : « B. Autosuffisance alimentaire et souveraineté alimentaire : un enjeu pour les États ». À la fin de la phrase, elle s'éloigne du tableau, redit le titre et regarde à nouveau le tableau. Elle reste en arrêt devant un mot.

Extrait vidéo classe

L'enseignante : « j'ai un doute. Un enjeu [elle se retourne vers les élèves d'un air interrogateur.] Il y a un x ? »

Les élèves ne répondent pas franchement à son interrogation. Elle s'éloigne du tableau en réfléchissant à voix haute. **[Signe 4]**

L'enseignante : « un enjeu. Il n'y en a qu'un. Un enjeu. C'est bon, ça doit être ça. »



Extrait vidéo autoconfrontation

Le chercheur : « voilà, c'est à ce moment-là que vous restez quand même quelques secondes. »

L'enseignante : « oui, j'ai un doute. »

Le chercheur : « et finalement, vous interrogez aussi les élèves. »

L'enseignante : « oui parce que, de temps en temps, effectivement, j'ai écrit au tableau et c'est vrai que ben, quand on écrit au tableau c'est plus difficile que quand on écrit sur une feuille. Sur une feuille, je ne fais pas de fautes. Et quand j'écris au tableau, ben j'oublie des s... [...] J'ai un doute. [...] Ben, je ne sais pas pourquoi, mais c'est peut-être parce que je ne suis pas très sûre de moi au tableau. Mais, euh... [...] Mais ça, ça m'arrive de temps en temps en cours, comme ça. Il y a un doute, le doute s'installe et le doute, il est paniquant pour les profs, enfin je trouve en tout cas. »

CONSTRUCTION LOCALE

Signe 4

Engagement (E)

- Écrire au tableau sans fautes d'orthographe

Représentamen (R)

- L'orthographe du mot « enjeu » au singulier
- Le caractère exposant de se tromper

↳ Préoccupation(s) (eR)

- Douter de l'orthographe d'un mot
- Avoir confirmation de l'écriture d'enjeu
- Masquer son inconfort dans une situation anxiogène

↳ Actualité potentielle (aR)

- Attentes liées à la confirmation de l'écriture du mot « enjeu »

↳ Référentiel (sR)

- Il est primordial d'écrire au tableau sans fautes d'orthographe
- Les fautes d'orthographe sont moins visibles au tableau que sur une feuille
- Le doute peut être vécu de manière très anxiogène lorsqu'il est exposé aux élèves

Unité élémentaire (U)

- Doute de l'orthographe du mot « enjeu »
- S'interroger et interroger les élèves sur l'orthographe d'un mot

Interprétant (I)

- Augmentation de la fiabilité du type : « Les mots écrits au tableau, que les élèves recopient, doivent être sans fautes d'orthographe »
- Augmentation de la fiabilité du type : « Une situation de doute en classe crée un sentiment de panique pour l'enseignant »

Comme tout enseignant, Pauline a à écrire au tableau. Il peut s'agir de titre de chapitre, de titre de partie comme dans cette scène ou de mots difficiles. Dans tous ces cas, elle souhaite que l'orthographe des mots soit correcte. Ici aussi, c'est cette préoccupation qu'elle a évoquée. L'hésitation qu'elle a manifestée à l'égard des mots qu'elle vient d'écrire est évidente. Elle a confirmé cette impression en faisant part à haute voix du mot sur lequel elle a un doute : « enjeu ». Pauline a même demandé l'approbation à ses élèves pour l'écriture du mot. Face à l'absence de réponse, elle s'est confortée dans son choix d'écriture en citant une règle grammaticale.

Pauline a souligné la difficulté qu'elle éprouve d'écrire au tableau. Il est vrai que c'est un exercice nouveau pour un jeune enseignant. Cela nécessite à la fois une graphie correcte, mais également une orthographe impeccable. Ainsi se crée une certaine pression pour l'enseignant. Pauline a semblé la ressentir également. Mais pour elle, la situation s'est aggravée avec le doute qui s'est insinué dans son esprit quant à l'orthographe d'un mot. Elle a précisé qu'une fois que ce sentiment de doute s'était immiscé, il avait accru son incertitude et créé

certainement, en cela, une sorte de cercle vicieux. Toutefois, Pauline a masqué l'inconfort qu'elle a vécu, rien ne pouvant laisser deviner sa panique intérieure.

3.2 Séance du 3 avril

Pauline nous a reçus avec la même classe de seconde pour ce deuxième enregistrement. Cette fois, la classe n'est composée que de 31 élèves, 17 garçons et 14 filles. Le cours filmé a relevé du domaine de l'histoire. Il s'agissait du second volet d'une séquence consacrée aux nouveaux horizons géographiques et culturels des Européens à l'époque moderne.

3.2.1 Découpage synthétique de la séance

La séance du 3 avril a pu donner lieu à un découpage des activités en principales et secondaires. Minuté, ce découpage a permis d'établir un second diagramme des cours menés par Pauline.

Temps découpage principal	Découpage	Temps découpage secondaire
	Lors du début de l'enregistrement du cours, les élèves sont installés à leur place dans la salle.	
	U 1 : Fin de l'installation de la classe	
	Liste des élèves absents → Signe 5	À 1'55
1'10	U 2 : Rappel séance précédente (5'30)	
	Retour sur des notions peu claires abordées la veille Questions d'élèves Réponses et précisions de l'enseignante Fin du rappel des notions abordées précédemment et mise en place suite du cours → Signe 6	À 6'35
6'40	U 3 : Suite cours précédent (25'00)	
	B – Des relations globales difficiles (document n° 2 page 151) Vérification du bon déroulement de la mise au travail Lecture individuelle du texte	À 9'10
	Répondre à la question du livre – Reformulation détaillée de l'enseignante	À 9'25
	Demande de réponse aux élèves	À 11'35
	a) Questionnement pour préciser les notions b) Réponses des élèves c) Synthèse dictée par l'enseignante d) Mots importants ou difficiles notés au tableau	
	Ce schéma (a à d) se répète pour les différentes questions du document (19'45) L'enseignante conseille de regarder à la maison le dossier pages 152-153 (manque de temps)	À 20'25

Observations

- | | |
|---|----------------|
| 1) L'enseignante indique à un élève de noter la référence du document. | À 10'08 |
| 2) Précision de l'enseignante pendant la phase de travail individuel : « n'hésitez pas à demander s'il y a des problèmes de vocabulaire. Ça devrait aller. » | |
| 3) Hésitation sur la gestion de la prise de notes → Signe 7 | À 15'48 |
| 4) Demande d'une élève pour l'orthographe du mot « conquistador ». | À 19'33 |
| 5) L'enseignante reprend un élève : « Dylan » | À 19'50 |
| 6) Anecdote sur l'origine du chocolat et donc l'absence de « Nutella » à l'époque. | À 24'18 |
| 7) Quelques rires dans la classe. L'enseignante : « chut, chut, chut. » | À 24'37 |
| 8) Le comportement d'un élève déplaît à l'enseignante qui le reprend : « Yo-hann ! » | À 26'40 |
| 9) Une précision sur les notions abordées : « retenez juste à l'oral, on va pas le noter. » | À 28'10 |
| 10) À l'attention d'un élève : « tu te tiens bien, s'il te plaît, enfin. » | À 28'45 |
| 11) Explique qu'elle devait faire un choix pour aborder une période historique : art ou sciences : « j'ai décidé qu'on ferait la partie sciences. Ouais ! Ça à l'air de faire plaisir à certains. » | À 31'20 |
| 12) Recadrage de la classe → Signe 8 | À 32'20 |

31'40 U 4 : Nouvelle leçon – L'essor d'un nouvel esprit scientifique et technique (19'14)

- | | |
|---|---------|
| Localisation de la zone temporelle de la période historique étudiée | |
| I – Nouvelle conception du savoir | À 35'03 |
| A. L'expérimentation comme base du savoir | |
| Distribution d'un petit document (1/3 feuille A4) | À 36'04 |
| Explication de fonctionnement du document servant à la fois de cours et d'exercice. | À 37'10 |
| Présentation de la vidéo servant de support au cours | À 38'59 |
| a) Visionnage d'un extrait de la vidéo | |
| b) Lecture question portée sur la feuille | |
| c) Réponse des élèves | |
| d) Compléments/précisions de l'enseignante | |
| e) Écriture de la réponse sous dictée enseignante | |
| Ce schéma (a à e) se répète pour différents extraits de la vidéo (9'52) | |

Observations

- | | |
|---|---------|
| 1) À un élève : « sans les jeter, merci Cyril. » | À 36'39 |
| 2) À une élève : « au lieu de rigoler, continue d'écrire. » | À 37'54 |
| 3) Problème de son avec le matériel multimédia (1'10) | À 41'14 |
| 4) Suite au problème de son, un brouhaha s'est légèrement installé. À la classe : « chut. » | À 42'39 |
| 5) Arrêt de la vidéo pour indiquer les bornes chronologiques. | À 43'34 |
| 6) L'enseignante précise le salaire de Galilée à la cour des Médicis. S'en suivent des questions (0'57) | À 49'31 |

51'04 U 5 : Organisation de la fin du cours

- | | |
|---|---------|
| Présentation du programme de la prochaine séance | |
| Incident : | |
| 1) L'enseignante aux élèves : « non, non, vous rangez pas vos affaires, ça a pas sonné. » | À 51'09 |
| Sonnerie | À 51'22 |
| Début départ des élèves | À 51'57 |

3.2.2 Construction et présentation de 4 signes locaux

Pauline a débuté son cours par la gestion des absences. Durant ces quelques secondes s'est situé le premier cours d'expérience étudié.

Extrait n° 5 du récit réduit du cours d'expérience de Pauline

Temps	Préoccupations (eR)	Unités élémentaires (U)
0'00"	- Noter les élèves absents	1. Récupère sur son bureau le carnet des bulletins d'absence
0'10"	- Mentionner les informations d'identification du cours	2. Dit les informations notées
0'26"	- Vérifier le nombre d'élèves présents par rapport aux absents notés	3. Compte les élèves en classe
0'40"	- Rechercher l'élève absent non noté	4. Interroge les élèves sur l'absent non identifié
0'45"	- Identifier l'élève absente	5. Obtient le nom par les élèves
0'50"	- Positionner le bulletin d'absence à la porte	6. Met le bulletin après la porte [signe 5]

Signe 5

Comportement en classe

[00:40 – 01:00]

C'est le début du cours. Du matériel audio vidéo est installé sur une table roulante vers le bureau de l'enseignante. L'enseignante est debout au milieu de la classe et regarde ses élèves en train de s'installer. Puis elle compte les élèves deux par deux. Les élèves aident l'enseignante à trouver les élèves absents. Ils proposent des noms.

Extrait vidéo classe

L'enseignante : « non, Husty Kariss je l'ai déjà. »

D'autres noms sont évoqués.

L'enseignante : « Léa. Léa Youkeur ou Léa Lopez ? Léa Youkeur. »

L'enseignante note le nom sur la feuille.

L'enseignante : « OK. »

Elle positionne le bulletin d'absence sur la porte de la classe. [**Signe 5**]



Extrait vidéo autoconfrontation

L'enseignante : « j'ai l'impression de prendre beaucoup de temps à faire le début administratif. »

Le chercheur : « regardez [le chercheur montre le temps écoulé sur le compteur de l'ordinateur à l'enseignante], ça fait même pas une minute. »

Le visionnage du cours continue quelques secondes lorsque l'enseignante reprend la parole.

L'enseignante : « c'est des minutes qui sont longues, en fait. »

Le chercheur : « vous les trouvez longues ces minutes-là ? »

L'enseignante : « ouais, parce qu'en fait pendant qu'on fait tout ce qui est informatique, enfin pas informatique, mais... Ne serait-ce que la mise en place de la tourelle, faire en même temps l'appel et tout ça, on a fait trois choses en même temps. Ça paraît très long parce que pendant ce temps-là, les élèves... On se dit : "oui, ils ne sont pas au travail, ils sont en train de parler entre eux. Et, euh, moi je trouve ces minutes-là longues, oui. [...] Mais j'ai toujours l'impression que pendant ces minutes-là que ce sont des minutes de perdues. En fait pas du tout, mais, voilà... C'est pour ça que je trouve ces minutes-là longues. C'est mon impression en tout cas. »

CONSTRUCTION LOCALE

Signe 5

Engagement (E)

- Réaliser les formalités administratives de début de cours
- Commencer rapidement le cours

Représentamen (R)

- La recherche du nom des élèves absents

↳ Préoccupation(s) (eR)

- Identifier l'élève absent
- Éviter que les élèves discutent trop entre eux

↳ Actualité potentielle (aR)

- Attentes liées au démarrage du cours

↳ Référentiel (sR)

- Les tâches administratives font partie des obligatoires professionnelles d'un enseignant en début de séance
- Ces tâches prennent beaucoup de temps
- La notion de temps semble différente selon que les élèves travaillent ou qu'ils discutent entre eux
- Il faut vite mettre au travail des élèves

Unité élémentaire (U)

- Note le nom des élèves absents
- Trouve qu'il existe une différence temporelle selon la nature de l'activité des élèves

Interprétant (I)

- Augmentation de la fiabilité du type : « La durée de l'appel est un temps perdu pour le travail des élèves »

Les formalités administratives de début de cours ont, semble-t-il, pesé pour Pauline. Celle-ci a commenté les premières images en mettant l'accent sur cet élément. Même après la suite de la diffusion, elle est revenue sur ce début de cours qui lui a posé problème.

Pauline a trouvé que le temps où elle a fait l'appel a été long. Elle a évoqué le fait qu'elle a perdu beaucoup de temps. Or, dans les faits, cela a représenté moins d'une minute. Elle a expliqué sa remarque en trouvant que c'était une minute qui était longue. Façon particulière de considérer l'existence de minutes longues en opposition à des minutes qui, elles, seraient courtes. Avec ses mots, Pauline a certainement souhaité indiquer que le peu de temps qui s'est écoulé lui a semblé bien plus long en fait. Que ses élèves ne soient pas dans une activité pédagogique, mais en train de bavarder a constitué, pour Pauline une perte de temps. C'est ce

qui l'a dérangée et l'a perturbée dans l'évaluation du temps.

Elle a souligné également que plusieurs activités enseignantes ont été réalisées presque en parallèle : mettre en place la tourelle, faire l'appel. Elle a parlé dans l'autoconfrontation de trois choses, bien que deux seulement aient été citées et visibles à l'écran. Peut-être que la préoccupation de mettre ses élèves au travail constitue la troisième ?

Pauline n'a pas commencé le cours par le rituel explicité lors de la séance du 13 décembre. Plusieurs hypothèses peuvent expliquer ce fait. Tout d'abord, la présence de la tour multimédia qui est demeurée une préoccupation forte pour Pauline durant cette séance. Ensuite, la mise au point qu'elle a souhaité faire sur des notions abordées dans le cours précédent. Notre présence a pu également être un élément qui l'a perturbé dans son mode de fonctionnement habituel. Enfin, l'inconstance des débutants qui les conduit parfois à écarter de leur activité ce qui pourtant fonctionnait bien auparavant.

Extrait n° 6 du récit réduit du cours d'expérience de Pauline

Temps	Préoccupations (eR)	Unités élémentaires (U)
5'25"	- Préciser certaines notions abordées dans le cours précédent	1. Explique les différences de culture sino-européenne
6'26"	- Connaître les besoins des élèves pour d'autres éléments à préciser	2. Interroge les élèves sur leurs besoins
6'30"	- Donner du temps aux élèves pour réagir	3. Dit : « non ? »
6'35"	- Annoncer le cours d'aujourd'hui	4. Indique qu'il va y avoir l'étude des réactions
6'40"	- Récupérer ses notes pour le cours d'aujourd'hui	5. Va à son bureau
6'46	- Informer les élèves sur ses agissements	6. Indique qu'elle prend son cours [signe 6]

Signe 6

Comportement en classe

[06:35 – 06:46]

L'enseignant est debout face à ses élèves. Elle vient de terminer une explication. L'enseignante attend les réactions des élèves. Il n'y en a pas.

Extrait vidéo classe

L'enseignante : « bon. Donc, ça c'était notre exemple de, d'hier. Maintenant ce qu'on va voir, c'est les, les réactions... »

Elle quitte le centre de la classe pour récupérer dans son cartable des documents. Elle se retourne face aux élèves avec ceux-ci.

L'enseignante : « si je prenais mon cours, ça serait un petit peu plus facile. » [Signe 6]



Extrait vidéo autoconfrontation

[Rires de l'enseignante face aux images]

L'enseignante : « oui, oui. Le problème, c'est que je suis extrêmement désordonnée. Généralement, je me force à préparer mes feuilles d'appel avant, avant le début des cours. Je me force aussi à sortir mes feuilles et tout ça. Mais parfois, je commence, parce que je commence sur ma lancée, je me rends compte que j'ai pas mes feuilles de cours et que j'ai pas mon livre sur la bonne page, quoi. Donc généralement, j'ai mon cours en tête. Mais c'est vrai que je suis plus à l'aise quand j'ai les feuilles devant moi. »

Le chercheur : « oui. Mais vous auriez très bien pu ne pas le dire aussi. »

L'enseignante : « ouais. Mais avec eux, je peux le faire. [...] C'est un humour qu'ils comprennent. Voilà, ça ne pose pas de soucis. Ça les fait sourire, mais c'est tout. [...] Avec eux, j'hésite pas. Par contre, avec une autre classe de seconde, ça, je ne le fais pas. J'adapte de toute manière. Je suis obligée d'adapter... »

CONSTRUCTION LOCALE

Signe 6

Engagement (E)

- Disposer de ses supports pédagogiques pour faire cours

Représentamen (R)

- Le confort d'avoir le plan de la leçon

↪ Préoccupation(s) (eR)

- Avoir le cours devant les yeux
- Signaler aux élèves son oubli de prendre son cours
- Adapter son attitude à celle de la classe

↪ Actualité potentielle (aR)

- Attentes liées à la lecture de la trame de son cours

↪ Référentiel (sR)

- Il est plus facile de faire cours avec la feuille de sa préparation
- L'enseignant peut adopter des fonctionnements différents selon le public auquel il doit faire face
- Il est possible avec les élèves de cette classe de leur faire confiance

Unité élémentaire (U)

- Indique aux élèves la recherche de son cours dans son cartable

Interprétant (I)

- Augmentation de la fiabilité du type : « Avoir sous les yeux son cours facilite l'enchaînement des notions à aborder »
 - Augmentation de la fiabilité du type : « Selon les classes, il faut adapter son comportement d'enseignant »
 - Augmentation de la fiabilité du type : « Avec les élèves de cette classe, il est possible de leur faire confiance »
-

Pauline a souhaité rapidement commencer le cours. Après une mise au point sur une notion abordée à la séance précédente, elle a continué sur le nouveau cours. Là, elle s'est rendu compte qu'elle ne savait plus exactement ce qui allait être étudié. Aussi, a-t-elle récupéré, dans son cartable, son dossier de cours. Non seulement elle a fait l'action, mais elle a indiqué à ses élèves son oubli.

Elle a évoqué le fait d'être désordonnée et peut-être distraite. Même si son cours est bien présent dans son esprit, il lui a semblé nécessaire de l'avoir devant elle. Tout naturellement, elle a dit à voix haute son oubli. En visualisant les images, cela l'a amusée. Elle a évoqué la complicité qu'elle a avec ses élèves, l'humour qu'ils partagent sur ce genre d'oubli. Mais elle a également indiqué le fait que si elle a dit ces propos devant cette classe, ce ne serait pas le cas avec d'autres. Elle a employé le terme d'adaptation de son comportement selon les classes. Elle a utilisé même celui d'obligation. Cela signifie peut-être qu'elle a précédemment été contrainte de changer de manière de fonctionner avec certaines classes moins conciliantes que cette classe de seconde.

Pour les jeunes enseignants, nouveaux dans les établissements, ils doivent découvrir par eux-mêmes les classes à problèmes, les comportements des élèves de leurs classes. C'est leur rapidité à s'en rendre compte et à s'adapter à ce nouvel environnement qui permet à ces jeunes enseignants, dont Pauline fait partie, de passer une année relativement confortable ou particulièrement chahutée. Cependant, l'explication des actions devant une classe est un des signes de confiance émanant d'enseignants plus expérimentés. Pauline tendrait donc à montrer des indices d'une activité divergente de celle des novices.

Extrait n 7 du récit réduit du cours d'expérience de Pauline

Temps	Préoccupations (eR)	Unités élémentaires (U)
14'40"	- Vérifier leur compréhension du texte sur les conquistadors	1. Interroge les élèves sur les motivations des conquistadors
14'42"	- Écouter la réponse d'un élève	2. Donne la parole à l'élève
14'46"	- Confirmer la bonne réponse formulée	3. Reprend les propos de l'élève en les complétant
14'48"	- Continuer la progression du cours	4. Interroge sur d'autres menaces vécues par les Amérindiens
14'56"	- Rebondir sur une bonne réponse	5. Questionne sur le nom donné aux maladies véhiculées par les envahisseurs
15'10"	- Enclencher les souvenirs des élèves	6. Précise que la notion a été vue en début d'année

15'18"	- Aider pour trouver la bonne réponse	7. Découpe syllabiquement la réponse
15'25"	- Faire prendre en note les informations importantes	8. Indique aux élèves qu'il faut noter
15'34"	- Prendre un feutre pour écrire au tableau	9. Fait un tiret sur le tableau
15'40"	- Construire la phrase à noter	10. Commence à dicter
15'48"	- Écrire des mots de la phrase dictée	11. Retourne au tableau
15'52"	- Préciser les attentes en termes de prise de notes	12. Indique que tout ne doit pas être noté
16'00	- Continuer à dicter	13. N'écrit rien au tableau [signe 7]

Signe 7

Comportement en classe

[15:48 – 16:10]

L'enseignante est au centre de la rangée principale. Elle dicte le cours que les élèves doivent noter sur leur cahier. L'enseignante regarde la prise de notes des élèves. Elle hésite puis retourne au tableau.

Extrait vidéo classe

L'enseignante : « en Amérique du Sud. L'arrivée des Européens en Amérique du Sud ». Arrivée au tableau, elle se retourne et précise aux élèves.

L'enseignante : « vous prenez en note [elle fait le geste d'écrire pour montrer aux élèves visuellement ses propos]. Mettez pas forcément tout ce que je dis. »

L'enseignante se retourne à nouveau vers le tableau comme si elle souhaitait écrire, mais finalement ne le fait pas. [**Signe 7**] Elle se retourne vers la classe et continue sa dictée.

L'enseignante : « l'arrivée des Européens en Amérique du Sud a provoqué. »



Extrait vidéo autoconfrontation

L'enseignante : « oui, parce qu'ils ont commencé à noter. Et en fait, quand ils commencent à noter moi, si je leur dis de prendre des notes et que je continue rapidement ma phrase. Et ben eux, ils se sont dit : "ah bon, on en commence une autre phrase." Et du coup, ben, ils sont perdus. »

Le chercheur : « d'accord. Et si en plus de ça vous écrivez des mots qui ne sont pas tout à fait les mêmes au tableau... »

L'enseignante : « voilà. Donc dans ce cas-là, c'est perdu. Donc du coup, je continue ma phrase et après on passe à la prise de notes. [...] Je suis obligée de fonctionner comme ça parce que la prise de notes, c'est vrai que c'est pas automatique. »

CONSTRUCTION LOCALE

Signe 7

Engagement (E)

- Gérer les prises de notes durant le cours

Représentamen (R)

- La difficulté liée à la prise de notes

↳ **Préoccupation(s) (eR)**

- Continuer à dicter la phrase commencée
- Hésiter sur la manière de gérer les mots à marquer au tableau
- Éviter de gêner la prise de notes

↳ **Actualité potentielle (aR)**

- Attentes liées à la fin de la phrase
- Attentes liées à l'acquisition par les élèves d'une autonomie dans leur prise de notes

↳ **Référentiel (sR)**

- L'enseignant doit veiller à ne pas perturber les élèves dans la dictée du cours
- Les élèves éprouvent des difficultés à prendre en notes le cours

Unité élémentaire (U)

- Souhaite que les élèves prennent en note ses propos

Interprétant (I)

- Augmentation de la fiabilité du type : « Les élèves de seconde ont des difficultés dans la prise de notes »

Pauline a souhaité que ses élèves de seconde acquièrent correctement la prise de notes. Pour eux, cela a semblé difficile malgré les cours de méthodologie qu'ils ont eus en accompagnement personnalisé (AP). Consciente de leur difficulté, Pauline a veillé à ne pas trop modifier leur habitude. Ici, elle a commencé par dicter le cours en répétant plusieurs fois des tronçons de phrases. En même temps, elle leur a donné comme consigne de ne pas prendre tout ce qu'elle dit en notes. À ce moment-là, elle s'est rendu compte que les élèves n'étaient pas dans la phase prise de notes, mais dans la phase de cours pris sous dictée. Elle a donc rapidement changé son projet initial afin de terminer cette dictée pour ensuite passer à la prise de notes réelle. Ainsi, elle a montré une capacité à se réadapter promptement aux contraintes pédagogiques.

En observant attentivement ses élèves, Pauline a perçu leur faiblesse dans ce type d'activité. Aussi, plutôt que de poursuivre dans son projet initial de prise de notes immédiate, elle a sursis en terminant d'abord la dictée simple du cours. Le plus souvent, les enseignants débutants restent centrés sur leurs propres préoccupations (Ria, 2001). Ainsi, ils occultent partiellement les difficultés réelles de leurs élèves. Avec ses déplacements réguliers et sa bonne gestion de l'espace classe, Pauline a semblé être plus à même de voir comme ses élèves travaillent.

Extrait n° 8 du récit réduit du cours d'expérience de Pauline

Temps	Préoccupations (eR)	Unités élémentaires (U)
31'10"	- Expliquer la suite du cours	1. Présente le contenu de la 2 ^{ème} partie du cours

31'34" - Indiquer le titre de cette partie	2. Dicte le titre
31'40" - Mettre le titre au tableau	3. Efface le texte déjà présent sur le tableau
32'01" - Préciser le numéro de la leçon	4. Indique qu'il s'agit de la leçon 2
32'14" - Recadrer les élèves	5. Hausse légèrement le ton
32'20" - Pouvoir expliquer la suite du travail	6. Précise qu'elle ne peut pas expliquer s'ils parlent [signe 8]

Signe 8

Comportement en classe

[32:03 – 32:20]

L'enseignante est debout vers son bureau, face à la classe. Elle continue sa progression de cours.

Extrait vidéo classe

L'enseignante : « on avait marqué leçon 1, je sais plus ce que c'était d'ailleurs. »

Elle regarde sur ses feuilles de préparation de cours.

L'enseignante : « les découvertes, l'élargissement du monde. Donc la leçon 2... »

En se rapprochant des élèves, les bras et les doigts écartés, elle essaye de recadrer la classe dont le fond sonore commence à s'amplifier.

L'enseignante : « hé, si vous partez dans tous les sens [elle se tait quelques instants], je pourrais pas vous expliquer. » **[Signe 8]**



Extrait vidéo autoconfrontation

L'enseignante : « moi, j'entends le niveau sonore qui commence à augmenter. Et ça, c'est lié au fait qu'ils sont en train de se demander : "alors, tiens, regarde sur ta feuille. On est arrivé où... À oui, ça c'est le titre 1 et tout ça." Donc je préfère mettre le holà tout de suite et puis leur dire clairement les choses, quoi. Comme ça, ils passent pas, ils passent pas 10 minutes à regarder sur la feuille de l'un ou de l'autre pour savoir où ils en sont, quoi. »

Le chercheur : « d'accord. Parce que, là, c'est ce qu'ils étaient en train de faire, de se parler mutuellement. »

L'enseignante : « voilà et pas forcément. »

Le chercheur : « du cours ? »

L'enseignante : « voilà, c'est pour ça que j'ai mis le holà, que c'était pas forcément du cours. Certains étaient revenus sur les légumes de... »

Le chercheur : « d'accord. Ça aurait continué crescendo sur les patates et le Nutella ? »

L'enseignante : « voilà. »

CONSTRUCTION LOCALE

Signe 8

Engagement (E)

- Continuer le cours dans de bonnes conditions

Représentamen (R)

- Le niveau sonore de la classe.

↳ Préoccupation(s) (eR)

- Rétablir le calme

-
- Pouvoir expliquer la suite du travail.

↳ **Actualité potentielle (aR)**

- Attentes liées au retour au calme.

↳ **Référentiel (sR)**

- Il faut recadrer les élèves avant que cela ne dégénère.
-

Unité élémentaire (U)

- Calme la classe par son ton de voix et par ses gestes.
-

Interprétant (I)

- Augmentation de la fiabilité du type : « Le recadrage de la classe doit être rapide pour éviter au brouhaha de s’installer ».
-

Pauline a tendu à théâtraliser la scène. Pour recadrer les élèves, elle a utilisé tout d’abord la parole en haussant légèrement le ton et en marquant un temps d’arrêt significatif de trois secondes dans sa réprimande. Mais elle a utilisé également sa posture en écartant les bras et les doigts. Tout cela est utilisé quasi à titre préventif, car, même si un bruit de fond a commencé à s’installer, elle a anticipé un accroissement de celui-ci qui risquerait de durer plus longtemps.

Pauline a joué avec ses élèves pour obtenir plus facilement ce qu’elle souhaitait. À nouveau, cela tend à montrer que Pauline connaît bien ses élèves et les risques de dérapage imminents. Aussi a-t-elle anticipé ce risque en contenant très rapidement le niveau sonore. Cette conduite théâtralisée, mobilisant son corps pour rendre plus explicite ses intentions est typiquement celle d’un enseignant plus chevronné (Visioli, Petiot, Ria, 2015), qui joue sur les dynamiques émotionnelles afin d’obtenir l’adhésion des élèves.

3.3 Représentation graphique des deux séances de cours

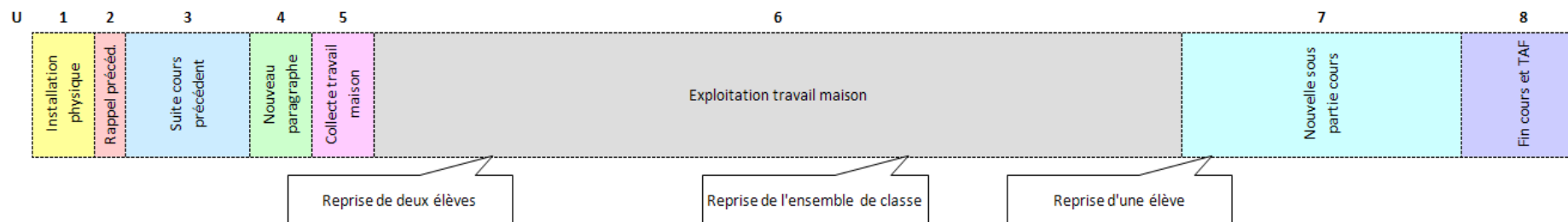
Une vue d’ensemble des deux découpages a montré une certaine évolution dans les situations de classe de Pauline. Tout d’abord, le temps imparti pour l’installation physique des élèves s’est amélioré. Ce temps pour la deuxième séance a pu être divisé par deux par rapport à la première. Pauline a passé plus de temps pour le rappel des notions abordées que dans le cours précédent, permettant ainsi aux élèves une remise plus sereine dans le contexte pédagogique. Il ressort donc globalement moins de précipitation de la part de Pauline pour mettre ses élèves au travail.

Pour la comparaison entre les deux séances, la structure de la seconde semble plus claire, moins découpée que lors de la première. Toutefois, Pauline a dû plus souvent reprendre en main ses élèves lors du cours du mois d’avril. Cette nécessité a pu avoir deux origines :

- soit cela est lié à une meilleure connaissance des élèves entre eux. Des affinités se sont créées durant l'année. En décembre, lors du premier enregistrement vidéo, ces liens pouvaient être moins présents, tous les élèves en classe de seconde étant en principe nouveaux ;
- soit le *continuum* de l'activité est génératrice de lassitude et donc d'attitudes plus fréquentes de désinvolture chez les élèves, conduisant ainsi à ces bavardages.

Pour la séance du mois d'avril, la fin de classe a été plus brève. L'enseignante a semblé disposer d'une plus grande aisance en classe. Elle s'est moins souvent informée de l'heure. Cela a peut-être occasionné un relâchement de la vigilance ; d'où pas de travail donné (volontaire ou manque de temps ?).

Pauline - Séance du 13 décembre



Pauline - Séance du 3 avril

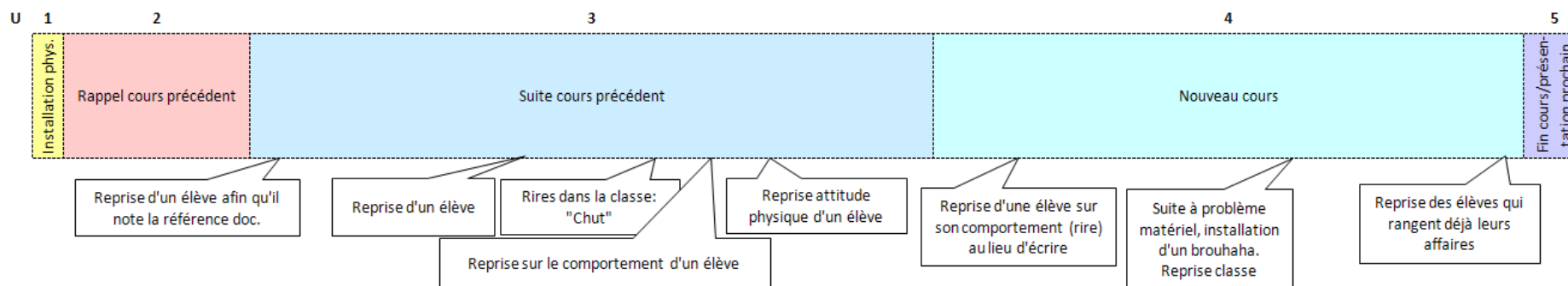


Figure 33 – Découpage des deux séances de cours filmées de Pauline.

4 Bilan et synthèse

Après un rapide état des lieux de son année en tant que professeure stagiaire, nos différents entretiens avec Pauline nous ont permis de déceler plusieurs caractéristiques sur la manière dont elle a appréhendé son nouveau métier. Ces caractéristiques transparaissent dans la synthèse de cette monographie.

4.1 Recueil du ressenti de Pauline sur l'année de stage

Suite à plusieurs échecs au concours de l'enseignement, Pauline attendait avec une certaine impatience de commencer ce métier qu'elle souhaitait faire depuis longtemps. Dans ses projections professionnelles, elle s'était imaginée avec des classes de lycée d'un niveau correct et d'une bonne qualité d'écoute. Face à cette double déception, elle s'est adaptée aux réalités du terrain. Les élèves *« ont des difficultés, il y a des lacunes qui se sont accumulées. Et d'autres élèves, tout simplement, ne savent pas trop pourquoi ils sont là »*.

Un autre élément pour lequel Pauline n'était pas préparée, les tâches administratives : *« je ne m'attendais pas à avoir autant de travail administratif à faire. Et y en a beaucoup, beaucoup. Moi, je ne trouve pas ça très intéressant »*. Si, au final, elle a perçu l'intérêt de l'ENT pour communiquer avec les élèves, pour échanger les travaux à réaliser, elle a trouvé toutes les autres contraintes générées par ce système lourdes. Comme sa confiance dans l'informatique est très limitée, Pauline a reproduit ce qu'elle a inscrit sur l'ENT sur un support papier : *« vu qu'on fait aussi sur papier au cas où l'informatique pêche, je pense que c'est du travail en plus »*.

Sur l'année qui vient de s'écouler, Pauline est globalement satisfaite. Elle a retiré du métier d'enseignant beaucoup de satisfaction, car *« c'est un métier qui me permet de continuer à m'intéresser à des sujets qui m'intéressent en histoire, en géographie. L'idée d'enseigner c'est de faire connaître et puis peut-être aussi partager une passion »*. Toutefois, pendant toute l'année, elle est préoccupée par deux éléments : la notation des travaux réalisés par les élèves et leur prise en notes des cours. Le premier l'a concernée directement puisqu'il fallait qu'elle évalue les copies ou les exposés. Cet exercice l'a dérangée dans la mesure où la note n'est pas le reflet de la réelle implication de l'élève dans l'évaluation, mais la correspondance entre les réponses et les attendues de l'enseignant. Concernant le deuxième élément, Pauline ne peut

prendre des notes à la place de ses élèves. Mais elle a mis en œuvre différentes techniques pour les aider dans cette tâche.

Pendant cette année en tant que stagiaire, Pauline nous a indiqué qu'elle a connu « *pleins de moments qui étaient bien sympathiques* » : qu'il se soit agi de repas entre collègues à la fin des conseils de classe, des sorties avec ses élèves pour visiter des lieux historiques, une activité sur les archives départementales du Puy-de-Dôme durant le régime de Vichy... Si elle n'a pas connu de réels moments désagréables durant l'année, elle a reconnu avoir vécu « *des petits moments de stress alors soit pour les élèves, soit pour moi* ». Elle s'est rappelé une séance où elle a été obligée de canaliser deux élèves qui manifestaient des problèmes de comportement : « *quand on sent le petit frisson dans la colonne vertébrale et on est en train de se dire : "bon qu'est-ce que je fais ? Si j'ai pas répondu dans deux secondes, il va partir"* ». Elle est parvenue à calmer les deux protagonistes, uniquement par la parole. Elle a conclu sur cet épisode : « *je trouve qu'au final, c'est plutôt positif après. J'étais assez contente. Mais c'est vrai que les petits moments de stress, comme ça, c'est négatif* ».

Pauline a considéré qu'elle s'est sentie bien dans son nouvel environnement professionnel. Ce sentiment de bien-être, elle l'a perçu non seulement avec les personnes, mais également dans les instances où elle a pu se trouver : conseil de classe, réunions parents-professeurs, lieux de formation. Toutefois, pour les formations, elle a évoqué une certaine frustration. Ses commentaires ont varié selon le sujet abordé durant la formation. Elle a indiqué avoir apprécié tout particulièrement celles concernant sa discipline : « *on avait fait une session sur l'histoire de l'art. J'adore l'histoire de l'art donc j'avais trouvé ça très intéressant* ». Par contre, celles traitant plus globalement de l'institution n'ont pas recueilli son assentiment : « *quand on était tous ensemble et qu'on nous expliquait comment fonctionnait le système éducatif, j'ai trouvé ça soporifique et inintéressant* ». Ce type de formation lui a déplu d'autant plus qu'elle a considéré que d'autres activités auraient pu être réalisées durant ce temps : « *j'ai l'impression de perdre mon temps un certain moment et j'ai trouvé ça dommage* ».

Après cette année de stagiaire qu'elle a considérée comme « *fatigante* », Pauline a obtenu sa mutation pour l'académie de Lille, répondant ainsi à sa demande initiale. En effet, les liaisons ferroviaires entre son domicile familial, situé en Bretagne, et cette académie sont plus directes que celles possibles avec son affectation en Auvergne.

4.2 Synthèse de la monographie

Pour Pauline, le choix du métier d'enseignant correspondait à un souhait de longue date. Elle l'a apprécié, car il lui a permis d'accroître ses connaissances en histoire-géographie, la matière qu'elle enseigne. Elle a souhaité partager sa passion pour cette discipline avec ses élèves. Elle a considéré également que ce métier nécessite « *un constant renouvellement* » dans l'activité professionnelle, élément qu'elle juge « *intéressant* ».

L'étude de l'insertion professionnelle de Pauline met en avant des modalités d'intervention et des préoccupations en classe plus mobilisées par des enseignants chevronnés : exigence sur le contenu des apprentissages, interventions théâtralisées, usage opportun de la communication non verbale, adaptations circonstanciées... Contrairement à ceux-ci, les enseignants débutants sont davantage focalisés sur leurs propres préoccupations et peu attentifs aux activités de leurs élèves. Souvent, ils mentionnent leurs inspections et leur titularisation de fin d'année ainsi que leur affectation dans des académies lointaines comme des événements anxieux de fin d'année scolaire. Or, Pauline n'a évoqué ni son inspection ni sa titularisation. Elle a écrit simplement dans son carnet de bord qu'un bilan dans le cadre de la formation a eu lieu « *avec IPR¹⁰⁹ d'où pas de correction de copies en douce* ». Plus volubile sur son affectation en tant que titulaire, Pauline a vécu paisiblement ce changement, l'absence de contraintes familiales pouvant expliquer sa sérénité.

Durant les différents enregistrements vidéo, Pauline a montré beaucoup d'intérêt pour ses élèves. Dès le début de l'année, elle nous a indiqué sa satisfaction d'avoir des élèves qui « *sont très bien* ». Malgré un incident avec deux élèves en milieu d'année, elle a semblé avoir toujours maintenu de bonnes relations avec eux. Ces relations tissées pendant l'année ont certainement trouvé leur source dans l'empathie qu'elle a éprouvée à leur égard. Pauline a évoqué les mauvaises notes qu'elle a été obligée de mettre sur certains devoirs. Pourtant, elle pense que ces élèves ont travaillé. Cette situation l'a conduite à nous dire : « *ça me frustre pour eux* ». Et elle a précisé : « *c'est jamais facile de mettre une mauvaise note à un élève, surtout quand on sait que l'élève travaille* ». Alors qu'elle n'a pas mentionné son inspection dans son carnet de bord, elle a indiqué la première sanction de type « *colle* » qu'elle a donnée à un élève : « *ai collé mon 1^{er} élève* ».

De ses anciens emplois, Pauline a estimé en avoir retiré deux bénéfices pour son métier d'enseignante. Tout d'abord, son expérience auprès des grands enfants malades lui a permis

¹⁰⁹ IRP : Inspecteur Pédagogique Régional.

de mieux gérer les situations de détresse de ses élèves : « *plusieurs fois, il y a eu des élèves pour des raisons différentes que je voyais fondre en larmes dans mon cours* ». Immédiatement, elle indique avoir su trouver les mots et prendre en charge leur chagrin : « *ce genre de réflexe, peut-être que ça vient aussi du travail en hôpital. [...] Ne pas minimiser à chaque fois, mais demander tout simplement* ». De son autre emploi hors Éducation nationale, celui de guide, Pauline pense qu'il lui a servi lorsqu'elle doit « *mettre un moment du cours en récit* ». La façon de conter l'histoire du château qu'elle faisait visiter a créé chez Pauline une capacité de la mise en récit qui présente un double avantage : « *ça permet parfois d'aller un petit peu plus vite et puis, ça permet aussi de rendre les choses intéressantes* ». Cela lui a peut-être également servi lorsqu'elle souhaitait théâtraliser ses interventions pour ramener le calme en classe. Ainsi, même si les deux emplois occupés par Pauline n'ont constitué qu'environ deux ans en cumulés, certaines caractéristiques professionnelles afférentes l'ont servie dans son poste d'enseignante. Contrairement à d'autres PSIE, les signes sont peu visibles. Seule Pauline sait, en analysant sa pratique, l'impact qu'ils ont pu avoir.

PARTIE 3

Discussion et perspectives

CHAPITRE 8 – Discussion générale

CHAPITRE 9 – Perspectives

Chapitre 8

Discussion générale

1. Entrée multifactorielle dans le métier d'enseignant
2. Caractéristiques communes avec les autres professeurs stagiaires
3. Singularités des PSIE et impact de l'ancien métier dans le nouveau
4. Synthèse sur les questions de recherche
5. Limites du travail effectué

Ce chapitre se décompose en différentes parties élaborant tout à la fois une synthèse du travail de recherche, mais également un enrichissement par le biais d'une discussion. Pour offrir un cadre propice à la réflexion sur l'entrée dans le métier d'enseignant de personnes issues de l'entreprise, nous proposons une démarche composée de cinq sections :

- la section 1 synthétise les éléments conduisant les PSIE à bifurquer et à choisir un métier lié à l'enseignement pour construire une seconde carrière professionnelle ;
- la section 2 constate les similitudes de l'entrée dans le métier entre les débutants issus directement de l'université et ceux provenant de l'entreprise ;
- la section 3 note les singularités des PSIE par rapport aux autres débutants. L'impact que peut ou non avoir leur vécu professionnel est aussi interrogé. Le regard qu'ils portent sur l'enseignement et le système scolaire, leurs attentes ainsi que leur acculturation sont également analysés ;
- la section 4 revient sur les questions de recherche présentées en première partie et tente d'apporter des pistes de réflexion à toutes ces interrogations ;
- La section 5 dresse le constat des limites rencontrées dans ce travail, notamment celles liées à la cohorte et à sa constitution, celles découlant des conditions de recueil des données et enfin celles inhérentes au chercheur et à son statut.

1 Entrée multifactorielle dans le métier d'enseignant

Choisir de quitter un emploi dans lequel ils sont, le plus souvent, reconnus professionnellement nécessite de la part des PSIE une certaine motivation pour l'enseignement et beaucoup de volonté. En fonction de leur vécu professionnel et de leur situation personnelle, plusieurs facteurs déterminants concourent à cette bifurcation. De leur nouveau métier, ils attendent majoritairement une relation de proximité avec leurs élèves ainsi que des échanges fructueux avec leurs collègues.

1.1 Des éléments incitatifs pour la bifurcation

Les PSIE de notre cohorte ont le plus souvent indiqué que leur ancien métier était l'élément déclencheur de leur départ professionnel. Qu'il s'agisse des conditions dans lesquels il a été exercé, de sa précarité ou de son absence d'évolution, l'ancien emploi est délaissé parce qu'il ne correspondait plus aux attentes. Ce thème du travail apparaît dix-huit fois dans les occurrences relevées¹¹⁰. Pour certains, c'est le seul élément nommé. Ainsi Pierre indique les trois mots expliquant le départ de son ancien poste : « *contrat* », « *à durée* » et « *déterminée* ». Quant à Yves, il souligne en premier mot : « *restriction* », en traduisant qu'il a été amené à réaliser des choses qu'il n'avait pas envie de faire ; en second mot arrive « *hiérarchie* », perçue comme trop présente, et enfin « *démotivant* » pour qualifier son métier en général.

Les autres PSIE décrivent à la fois un travail qui ne leur correspond plus ou ne correspond plus à leurs attentes actuelles, mais également des motivations personnelles pour dix d'entre eux. Qu'elles soient familiales (Gabrielle, Virginie), amoureuses (Nadia, Nelly) ou simplement une appétence au changement pour apprendre autre chose (Nelly, Paul, Violette), découvrir un autre domaine (Pascal), avoir plus d'échanges humains (Pauline, Pierre), tous les PSIE concernés utilisent des mots comme « *stress* », « *envie* », « *changement* », « *routine* », « *épuisement* »...

Autre thème assez récurrent puisque mentionné six fois par cinq PSIE, celui de l'ambition et de la promotion sociale. Paul, en mentionnant cette caractéristique à deux reprises en première

¹¹⁰ Ces occurrences correspondent à la question lors du bilan de fin d'année : « *pourriez-vous me donner trois mots pour expliquer le départ de votre ancien métier ?* ».

et deuxième positions avec « *ambition* » puis « *réussite* », semble être le plus sensible à cet aspect. Séverine mentionne « *ambition* » en premier lieu. Pour les trois autres PSIE, ce motif de départ n'apparaît qu'en seconde (Ivan et Nadia) ou troisième positions (Bénédicte).

Quatre PSIE se réfèrent à l'Éducation nationale ou à leur discipline pour justifier le départ de leur ancien emploi. Pour deux d'entre eux, il s'agit de leur discipline : « *amour de la mécanique* » pour Pascal (troisième mot) et plaisir des « *SVT*¹¹¹ » pour Thibault (troisième mot). Pour Ivan et Gabrielle, les termes choisis s'orientent davantage vers le système éducatif et les élèves.

Enfin deux PSIE parlent des notions de service et d'utilité à la société. Il s'agit de Séverine qui en troisième mot a indiqué « *utilité* » et Thibault en second mot qui a choisi « *public* ». Il est à rappeler que ces deux personnes ont cité lors de leur entretien initial la vocation qui les guidait dans le choix du métier d'enseignant.

Deux cas nécessitent une attention particulière :

- Bénédicte a présenté en premier mot « *situation stable* » et en second mot « *situation non précaire* ». L'idée est la même. Souhaitait-elle insister sur le fait que c'est vraiment une stabilité professionnelle qui l'a motivée pour intégrer l'Éducation nationale ?
- Violette a utilisé comme premier mot « *continuité* » et comme dernier mot « *changement* ». Ces deux notions pour définir une même situation paraissent assez paradoxales. Toutefois, comme son ancien métier présente des accointances avec les matières qu'elle enseigne, il peut donc s'agir d'une certaine continuité professionnelle. À l'inverse, l'univers professionnel qu'elle a quitté (celui des hôpitaux) est très différent de celui d'une salle de classe. À ce titre, elle a dû considérer qu'il y a un changement professionnel important d'où l'utilisation de ce terme.

Les PSIE semblent donc, pour une majorité d'entre eux, ressentir un mal-être vis-à-vis de leur ancien emploi, les conduisant à remettre en cause leur situation professionnelle et à opérer une bifurcation professionnelle importante. Comme nous l'avons retrouvé parmi les membres de notre cohorte, Berton (2013) et Perez-Roux et Troger (2012) affirment que la situation professionnelle antérieure, jugée le plus souvent négativement, constitue l'élément déclencheur d'une bifurcation. Grossmann (2011, p. 79) considère même que ces personnes présentent un « *malaise relevant de l'avoir (conditions économiques), du faire (activités de*

¹¹¹ Sciences de la Vie et de la Terre

travail) ou de l'être (identité) professionnels ». Cette triple origine du malaise correspond à celui recueilli dans les propos des PSIE lors de l'évocation du changement professionnel.

Pour une autre partie des PSIE, bifurquer leur a permis de réaliser enfin le métier pour lequel ils ressentaient, depuis longtemps, un sentiment de vocation. Sont concernées les personnes des groupes B (sentiment de vocation et enseignement dans une discipline en lien avec l'ancien métier) et D (sentiment de vocation et enseignement sans lien avec l'ancien métier). Pour les premières, toutes ont décrit facilement leur ancien métier. Mais pour celles recensées en second, seuls Pauline et Thibault ont répondu spontanément à nos interrogations. Les quatre autres membres de ce groupe ont manifesté plus de réticence à évoquer cette partie de leur passé. Cette retenue ne s'est pas retrouvée dans la suite de l'entretien. C'est avec beaucoup de verve qu'ils ont parlé de leur vocation, de leur difficulté à devenir enseignant et de leurs espérances dans ce métier tant attendu. Yasmine nous a indiqué durant l'entretien : *« j'ai travaillé comme secrétaire, mais enfin, j'étais pas à ma place »*. Elle a poursuivi sur son intérêt pour l'enseignement pendant une minute vingt-six en terminant par ces phrases : *« j'ai tellement reçu de l'Éducation nationale que, au fond de moi-même, il n'y avait pas d'autre choix que de partager ce que j'ai reçu. C'est... je sais que c'est ça, que c'est mon moteur, en fait. Je sais pas si j'ai répondu à votre question, mais... »*. Nos interrogations sont revenues donc sur ses précédentes activités professionnelles. Mais ses réponses, très laconiques, composées d'une ou deux phrases nous ont peu informés sur son passé professionnel. Cette même retenue est apparue dans les entretiens que nous avons conduits avec Bénédicte, Ivan et Séverine. Ivan a choisi même de cacher son passé en entreprise à son chef d'établissement. Lors de notre entretien de récits de vie, Ivan nous a fait part de la conversation qu'il a eue avec son proviseur lors du pot de rentrée. Ce dernier, curieux de son antériorité professionnelle, l'a interrogé. Ivan lui a précisé qu'il avait travaillé dans le privé, sans plus d'informations. Comme nous soulignons le risque de confusion entre entreprises privées et établissements scolaires privés, Ivan s'en est amusé, car cette confusion l'arrangeait. Comme il l'a déjà précisé, il n'est pas désireux de mélanger son ancienne sphère professionnelle avec la nouvelle. Ainsi, une certaine forme de malaise a transparu dans leur propos concernant les postes précédemment occupés. Selon Corrèges (2013, p. 42), *« la vocation contrée s'exprime par des récits empreints de frustration, de regrets, de souffrance vécue au travail qui entraînent un processus de désengagement, un désinvestissement du poste occupé »*. Ces mêmes sentiments ont été audibles, avec beaucoup de graduations, selon la souffrance plus ou moins présente dans le précédent poste.

Grossetti (2006) estime que « *les bifurcations biographiques comportent elles-mêmes des régularités qu'il est intéressant de rechercher* » (*ibid.*, p. 23). Dans nos entretiens de récit de vie ainsi que dans ceux de fin d'année, nous retrouvons ces régularités aussi bien dans le quasi-rejet de l'ancien métier, conduisant certains PSIE à bifurquer, que dans le désir d'assouvir une vocation.

Contrairement aux enseignants première carrière, ceux en seconde carrière auraient des raisons clairement explicitées pour choisir cette orientation vers l'enseignement (Tigchelaar et al., 2008). En est-il de même pour les attentes qu'ils ressentent à l'égard de ce nouveau métier ?

1.2 Leurs attentes du métier

Dès l'entrée dans ce nouveau métier, certains PSIE ont manifesté des attentes centrées sur leur désir personnel ou sur la transmission de gestes professionnels, d'autres se sont plus focalisés sur les relations avec les élèves et les échanges et apports mutuels qu'ils pourraient avoir. La majorité des PSIE attendait du métier d'enseignant un contact avec les jeunes que ce soit par une transmission de connaissances (Nadia, Pierre), d'échanges avec eux (Pierre, Violette) ou simplement d'avoir un métier qui offre l'opportunité d'être avec des jeunes (Virginie, Gabrielle, Ivan, Pauline, Thibault).

Ensuite, des PSIE espéraient beaucoup avoir des conseils pour réaliser le métier qu'ils venaient d'intégrer (Bénédicte, Claire, Marc, Nadia). Pour d'autres (Claire, Gabrielle, Ivan, Thibault, Yves), les échanges avec les collègues ont représenté une forte attente de leur part. Le principal point évoqué dans ce cadre est le travail en équipe notamment pour concevoir des projets en commun. Il peut être compréhensible que des personnes ayant déjà vécu des expériences professionnelles collaboratives soient en attente d'une forme similaire d'organisation du travail dans leur nouveau métier.

Toujours dans les attentes de début d'année sur ce nouveau métier, deux PSIE (Séverine et Pauline) ont répondu indirectement à la question. Séverine nous a indiqué ce qu'elle envisageait : des petits effectifs et de la bienveillance de la part de sa tutrice. Concernant Pauline, elle a présenté ce qu'elle n'espérait pas : en intégrant l'enseignement, elle ne se doutait pas qu'elle aurait autant de formalités administratives à réaliser.

Seules deux personnes du groupe A (opportuniste avec un lien entre la discipline et les

matières enseignées) attendaient en début d'année d'avoir la confirmation que le métier d'enseignant était celui qu'elles devraient exercer (Marc et Yves). À noter que ces deux PSIE font partie des plus jeunes de la cohorte (vingt-sept et vingt-six ans). Peut-être que leur jeune âge, couplé à moins d'expérience que les autres PSIE, fait qu'ils sont davantage en phase de recherche d'un métier qui corresponde à leurs envies ?

Enfin, une seule personne a évoqué qu'elle attendait de ce nouveau métier une stabilité professionnelle (Pascal). Dans ses études sur les changements professionnels de l'adulte, Riverin-Simard (1980, p. 334) constate que ces personnes s'attendent « à une certaine stabilisation dans cette nouvelle modalité de vie vocationnelle ». Même si ce désir de constance professionnelle transparait parfois dans les réponses que les autres PSIE ont formulées à nos autres questions, ce n'est pas ce point qu'ils ont mis le plus en avant. Peut-être qu'ils ont songé à cette même attente, mais ne l'ont pas formulée, considérant qu'elle peut ne pas être déontologiquement correcte dans le cadre des travaux de recherche auxquels ils ont participé ?

Leurs attentes concernant ce nouveau métier présentent des récurrences que ce soit dans les relations qu'ils souhaitent entretenir avec le public scolaire, comme dans les échanges qu'ils désirent instaurer avec leurs nouveaux collègues. Mais, en plus de leur passé professionnel, leur passé personnel impacte cette entrée dans le métier.

1.3 Un passé personnel modifiant l'entrée dans le métier

Le métier d'enseignant est une seconde carrière pour les PSIE de notre cohorte. Durant leur ancienne activité, ils peuvent avoir véhiculé des *a priori* négatifs à l'égard du métier qu'ils souhaitent maintenant faire. Virginie est dans cette situation. Son choix du métier d'enseignante résulte du hasard. Elle nous a précisé que, dans son entourage, « tout le monde critiquait les professeurs ». Avant son premier poste de contractuel, elle pensait que le travail enseignant nécessitait peu d'investissement : « Mes parents sont médecins tous les deux. Donc on est des gros travailleurs. Et j'ai été surprise que, par rapport à toute l'expérience que j'ai eue, le poste de contractuel. [...] Il y a aucun poste qui m'ait autant fatigué physiquement et mentalement ». Deschenaux et Roussel (2011, p. 21) le constatent également dans leurs travaux : « presque tous les participants ont témoigné d'une certaine méconnaissance [...] à propos de la carrière enseignante en ne faisant référence qu'aux vacances estivales. Certains

ont même avoué entretenir des préjugés similaires avant de devenir enseignants ! ». Les clichés viendraient donc jouer négativement sur l'entrée dans le métier en accroissant le choc vécu par ces débutants.

Autre facteur venant perturber leur entrée dans le métier : l'existence d'une famille déjà constituée. Souvent plus âgés que les autres professeurs stagiaires, les PSIE peuvent disposer d'une famille avec enfants et ne sont pas seulement en couple. Voici quelques situations relevées parmi nos PSIE qui tendent à montrer l'impact de l'existence d'une famille :

- Violette nous a expliqué ses hésitations suite à une mutation lointaine ;
- Virginie s'est réjouie d'obtenir son premier poste en tant que titulaire dans l'établissement de sa ville ;
- Gabrielle a choisi sa future discipline en fonction de ses chances de rester sur l'académie lors de sa titularisation ;
- Pierre et Claire ont opté pour le concours privé afin maintenir la cohésion familiale en s'assurant un poste dans leur établissement ;
- Pascal a abandonné la tenue du carnet de bord par opposition à son affectation dans une autre académie...

Perez-Roux (2011a, p. 46) relève également que cette année de stage produit des « *déséquilibres familiaux* » du fait de l'alternance entre le lieu de formation, l'établissement scolaire et le domicile. Cette difficulté plus spécifique aux PSIE peut les conduire à refuser de poursuivre leur carrière professionnelle dans ce nouveau métier.

Les difficultés personnelles qu'ont les PSIE en devenant enseignants peuvent aussi se situer à d'autres niveaux. Parmi notre cohorte, sept sont originaires d'une autre académie. Une huitième (Sonia) a obtenu un poste à plus de cent kilomètres de son domicile familial, alors qu'elle élève seule son enfant. Pour toutes ces personnes, ces éloignements nécessitent un sacrifice financier (double logement) mais également un sacrifice temporel (les temps de trajet) sur lesquels se surajoute un sacrifice affectif, difficilement évaluable.

Le sacrifice financier évoqué a été souligné par une personne. Ainsi, avec son métier d'ingénieure, Virginie percevait des revenus nettement plus conséquents. Elle a indiqué que le temps passé avec ses enfants compensait la différence de revenus : « *je m'offre le luxe de gagner deux mille euros nets, d'avoir mes vacances scolaires, mes week-ends avec mes enfants* ». Berger et D'Ascoli (2011, p. 118) constatent également que ce changement de métier génère aussi « *un sacrifice tant financier que temporel* ». Balleux (2011, p. 60) indique

aussi clairement que certains doivent « *accepter parfois une baisse de salaire* ». Les revenus sont, en France, un sujet sensible, pas d'autres PSIE hormis Virginie n'ont évoqué ce thème.

Enfin, un dernier sacrifice attend les PSIE, celui de la perte d'appartenance à un groupe de travail, fait qu'ils déplorent. En entretien, nous parlions avec Paul de l'éventualité d'intervenants extérieurs, notamment de professionnels : « *si j'étais là-bas [sa ville d'origine], je pourrais vraiment faire appel à des professionnels que je connais, à des amis, à des collègues...* ». Pascal est parvenu à contrer cette perte de relations avec les professionnels de son métier. Par l'intermédiaire des visites en entreprise dans le cadre des PFMP, il les revoit : « *c'est un milieu quand même assez fermé. [...] Tous les mécaniciens se connaissent* ». Dans leur précédent emploi, ces personnes disposaient donc par l'intermédiaire de leurs compétences professionnelles d'une reconnaissance. Arrivés dans l'enseignement, ils perdent leur aura et leurs collègues, le « *gang* » (Balleux, 2007, p. 418) pour les Québécois. Juxtaposée aux pertes matérielles et financières, la disparition des relations professionnelles, lorsqu'elle ne peut pas être contournée, peut rendre plus délicate les fondements de leur nouvelle identité professionnelle.

Les PSIE composant notre cohorte possèdent chacun une histoire particulière. Cette histoire, composée de rencontres amicales et professionnelles, de conjoints, d'enfants joue sur la manière dont ils ont envisagé le métier d'enseignant et leur devenir dans celui-ci.

Si les PSIE se distinguent par le fait qu'ils réalisent une bifurcation avant d'intégrer le système éducatif français, leur entrée dans le métier semble relativement proche de celle des autres professeurs stagiaires issus de l'université. Tout comme eux, ils vivent une année riche en émotions et intense en travail.

2 Caractéristiques communes avec les autres professeurs stagiaires

Après la réussite à des concours exigeants, les professeurs stagiaires connaissent une entrée dans le métier compliquée. Accueil mitigé dans les établissements scolaires, classes parfois difficiles, formations jugées inadaptées, les motifs de récrimination semblent nombreux. Quelle que soit l'origine des professeurs stagiaires, les conditions d'arrivée dans le métier et les constatations établies demeurent souvent les mêmes.

2.1 L'approche du métier

Le premier contact avec l'établissement scolaire et les membres le constituant représente une étape déterminante pour un jeune enseignant, PSIE ou non. L'impression ressentie est confortée par l'accompagnement dont le débutant bénéficie.

2.1.1 L'arrivée dans l'établissement et dans la salle de classe

La première étape pour un professeur stagiaire récemment nommé consiste à prendre contact avec son établissement d'accueil. Certains PSIE, tout comme les autres professeurs stagiaires ont souligné un accueil en demi-teinte au sein de leur nouvelle structure. Violette nous a indiqué durant notre premier entretien avoir eu l'impression d'arriver « *comme un "cheveu sur la soupe"* ». Sentiment également partagé par Ivan : « *j'étais un peu le cheveu sur la soupe* » car estimant qu'il avait été imposé au chef d'établissement par le corps d'inspection. L'arrivée mitigée des nouveaux enseignants en établissement a été quantifiée par Perez-Roux (2012a). Elle estime que 62 % des jeunes fonctionnaires stagiaires reçoivent « *un réel soutien* » (*ibid.*, p. 108). Pour les 38 % restant, ils font état d'un « *soutien insuffisant, voire inexistant* », et considèrent « *être "mis dans l'arène" dès leur arrivée* » (*ibid.*, p. 108).

Nelly se souvient d'une réunion de début d'année avec son chef d'établissement. Alors qu'elle a précisé vouloir mettre en place le projet d'une intervention externe pour un budget de soixante euros, le proviseur l'a vilipendée sur ce gaspillage d'argent, en plus pour payer quelqu'un qui ferait son travail. S'en est suivie une leçon de morale devant tous les enseignants rassemblés : « *donc, c'est tombé sur moi ; comme premier contact...* ». Face à ce déchaînement de colère, Nelly est restée stoïque, mais elle nous a précisé : « *c'est vrai que j'aurais pas eu ce passé professionnel, je prenais pas de distance par rapport à ça et je pense que je serais peut-être partie en pleurant, en me disant : "mais, qu'est-ce que je fais là ?"* ». En l'occurrence, d'autres expériences de ce type lui ont permis, ce jour-là, de ne pas céder à la pression et de maîtriser ses émotions. Cette gestion émotionnelle est certainement l'une des composantes les plus difficiles à contrôler dans les premières expériences de situations scolaires (Gelin et *al.*, 2007). Le vécu professionnel antérieur, composé de situations souvent délicates, amène les PSIE à prendre davantage de recul que les autres débutants.

Comme les autres débutants, certains PSIE ont déploré le fait d’avoir des classes estimées comme étant « à problèmes » par la communauté enseignante de leur établissement. Nelly, Séverine, Violette, Yasmine et, dans une moindre mesure, Marc ont trouvé que les classes qui leur ont été confiées se sont avérées difficiles. Soucieuse de nous présenter les difficultés qu’elle a rencontrées durant ses cours, Nelly a évoqué une situation bien particulière. En prévision d’une absence, elle a souhaité rattraper son cours sur une heure libérée dans l’emploi du temps des élèves. Mais pour ces derniers, « *il était hors de question de faire une heure de plus. Donc ils ont boycotté : ils sont venus, ils se sont assis, ils ont fait la chèvre [au sens propre]* ». Les bêlements ont persisté pendant dix longues minutes avant qu’elle ne soit parvenue à rétablir le calme. De manière contrastée, Yasmine nous a décrit son attachement à ses élèves malgré leur comportement : « *ils sont super bruyants, ils m’injurient, c’est pas grave. Je suis là pour. C’est parce qu’ils sont là que moi, je travaille* ». « *La relégation des nouveaux dans les classes et les zones les plus difficiles* » (Perrenoud, 2012, p. 150) semble demeurer encore bien présente. Même sur l’académie de Clermont-Ferrand, qui ne possède pourtant pas la réputation d’être une académie jugée comme difficile, force est de constater que les classes les plus hétérogènes sont confiées aux enseignants stagiaires.

L’accueil reçu, que ce soit en classe comme dans l’établissement, contribue à faciliter l’appropriation du métier par les débutants. De même, un accompagnement réussi est tout autant facilitateur.

2.1.2 L’accompagnement des débutants

Pour aider à surmonter les difficultés inhérentes à ce premier poste, le corps d’inspection nomme un professeur tuteur dans le même établissement que le professeur stagiaire. Ainsi, ce dernier peut être guidé et doucement acculturé à ce nouveau métier. Cependant, quelques PSIE ont regretté la relation qui a été établie avec leur(s) tuteur(s). Séverine est revenue sur cet aspect. Elle a insisté sur le caractère très exigeant de sa tutrice, la répétition de ses visites et les recommandations très prescriptives de ses commentaires post-visites : « *elle me voyait deux à trois fois par semaine, plusieurs fois par semaine pour me dire : “ça, ça ne va pas, tu refais. Ça, ça va pratiquement bien, mais il faut quand même que tu refasses”* ». Cette attitude a conduit Séverine à penser que sa tutrice manifestait une forme de zèle à l’égard du corps d’inspection : « *elle voulait être bien vue par l’inspection* ».

Si Violette et Ivan ont établi un constat également négatif de la relation avec leurs tutrices, d'autres se sont félicités de l'aide qu'ils ont reçue. Les termes de « *perle* », « *grand réconfort* », « *excellent* », « *bon rapport* » ou « *très bien* » ont émaillé les propos des PSIE lorsqu'il leur a été demandé de caractériser la relation entretenue avec leur tuteur.

Mais Durand et *al.* (2010, p. 33) notent, comme l'ont signalé certains PSIE, que ces relations ne seraient pas aussi sereines qu'elles devraient l'être : « *les relations qu'ils entretenaient avec leurs tuteurs lors de la formation initiale [...] étaient jugées dominantes et régulièrement critiquées* ». Chaliès et Durand (2000) trouvent même que certains tuteurs auraient une action contreproductive à l'égard des débutants en raison de leur incompétence, de leur inefficacité voire de leurs influences négatives. Ces influences néfastes ont largement été soulignées par Ivan, Séverine et Violette.

La découverte de son établissement, des équipes pédagogiques et de son tuteur constitue les premières étapes de ce nouveau métier pour les PSIE comme pour les autres débutants. Mais ces étapes sont suivies d'autres qui tendent à éprouver les jeunes enseignants.

2.2 Une année intense en termes de travail

Pour les professeurs stagiaires que nous avons suivis ainsi que pour tous ceux qui ont été stagiaires en 2011-2012, leur première année a comporté une contrainte horaire forte. À cet empan temporel conséquent se rajoutent d'autres contraintes dont les heures de formations.

2.2.1 Relation au temps

Les enseignants de notre corpus ont eu comme préoccupation régulière tout au long de l'année scolaire, d'avoir un service complet devant élèves (dix-huit heures, en général), auquel s'ajoutait la participation à des formations (une à deux journées minimum par mois, plus rapprochées en début d'année). Ils ont dû également rencontrer régulièrement leur professeur tuteur pour attester de la progression de leurs cours par rapport aux programmes et référentiels des diplômes, de leurs séances et séquences pédagogiques. De plus, ils devaient se rendre dans la classe de leur(s) tuteur(s) pour assister à quelques-uns de ses cours. Cette réelle course contre le temps a pu déstabiliser les professeurs stagiaires dans l'apprentissage de leur métier, occasionnant un stress contreproductif.

Paul a souligné ce risque dans son bilan de fin d'année. Il est revenu tout d'abord sur la durée hebdomadaire devant élève : « *dix-huit heures d'un coup, c'est énorme* ». Comme les classes dont il a la charge ne disposent d'aucun manuel, il a dû réaliser l'ensemble de ses cours, ce qui a nécessité beaucoup de temps : « *je me couche souvent à des deux heures, trois heures du matin pour me lever à six heures et demie ou à cinq heures et demie du matin* ». Il nous a indiqué également que ces week-ends ont rarement été épargnés et qu'il s'est vu contraint de travailler au lieu de se reposer. Ces conditions d'entrée dans le métier conduisent, selon lui, à mettre les nouveaux enseignants « *beaucoup en défaut dès le début* ». Yves a établi le même constat que Paul en rappelant ses contraintes professionnelles tout en soulignant la frustration qu'elles ont pu provoquer :

Je suis toujours un peu frustré parce que j'ai pas le temps de faire tout ce que j'ai envie de faire. En étant stagiaire, j'ai non seulement dix-huit heures de cours, plus des formations en parallèle, plus le fait d'aller observer certains profs, ma tutrice, ou autres, pendant leurs heures de cours. J'ai pas le temps de me consacrer à 100 % sur mes cours, sur ma classe, sinon je devrais faire soixante, soixante-dix heures voire plus. Je me contente de faire entre cinquante et soixante heures par semaine en me laissant quand même un petit peu de temps libre pour souffler, décompresser.

Cette surcharge de travail dénoncée par les professeurs stagiaires de la promotion 2011-2012 provient principalement de la réalisation des cours et autres supports pédagogiques à produire. Comme le montrent nos verbatim, l'une des premières préoccupations des nouveaux enseignants consiste non seulement à faire cours, mais surtout à faire ses cours. Face aux élèves, le débutant doit disposer de toute sa palette d'activités pédagogiques pour se rassurer. Jellab (2001, p. 239) rappelle également que cette première préoccupation des enseignants débutants se positionne « *bien avant l'écoute attentive des élèves et leurs apprentissages* ». Si Guineret (2012, p. 74) considère que le travail dans l'urgence fait presque partie intégrante de la pratique normale des enseignants, il constate cependant que « *l'urgence n'est pas formatrice* ». Le stress peut, certes, s'avérer être un moteur dans l'action, mais « *des buts trop élevés exigent des personnes une performance dépassant leurs capacités* » (Reeve, 2012, p. 250). Selon ce professeur de psychologie, le stress occasionné par des buts difficiles à atteindre préoccuperait fortement les personnes et serait la porte ouverte à de possibles échecs. Ainsi, nos données empiriques confirment que le stress de début d'année ne serait pas facilitateur, mettant les débutants « *en défaut* » dès leurs premiers pas dans le métier, comme l'indique Paul.

Comme les autres débutants, les PSIE doivent se constituer une base de documents pédagogiques pour assurer convenablement leur cours devant les élèves. Mais le temps dont ils disposent pour élaborer leurs supports se retrouve amoindri par l'obligation de suivre de nombreuses formations.

2.2.2 Relation à la formation

Avec des obligations temporelles fortes et une première préoccupation axée sur faire cours, les PSIE ont parfois rechigné à suivre les formations imposées. Ils ont ressenti ces formations comme « *inintéressantes par rapport aux attentes* » (Marc), « *trop général[e], trop abstrait[e]* » (Pauline), « *en désaccord avec ce qu'on pouvait me proposer en termes de formation* » (Yves). Ils ont précisé même avoir assisté à des formations redondantes ou décalées temporellement : « *y a même eu deux séances qu'on a eues deux fois. Les mêmes personnes qui ont parlé des mêmes choses* » (Gabrielle). Marc nous a indiqué : « *la dernière formation, c'était au mois de mars et puis on a vu la progression annuelle* ». À côté de ces avis négatifs, les formations disciplinaires ont satisfait majoritairement les PSIE, certainement dans un objectif d'accroître les connaissances à transmettre aux élèves. Nadia, avec son groupe de stagiaires, a su renverser le problème des formations inutiles en étant initiatrice de projets. Avec l'aide et l'accord de leur formatrice, « *on a su aussi créer notre formation et proposer des choses dans notre groupe* ». Ainsi, deux voyages pédagogiques ont vu le jour. Le premier s'est déroulé dans une ferme d'un lycée agricole de la région de Toulouse : « *il fallait qu'on aille voir les vaches* ». Ce voyage a permis également au groupe d'échanger avec des enseignants expérimentés : « *on a rencontré des profs qui ont vingt ans de carrière, qui ont réfléchi à beaucoup de choses, etc. Là, on était entre pairs, y avait pas d'élèves derrière* ». Le second s'est déroulé en Espagne pour l'étude de filières : « *du coup, on a étudié au niveau pédagogique, comment organiser un voyage avec des élèves, puisqu'on est amenés à le faire* ». La prise en main de la formation réalisée par Nadia provient certainement de ses fonctions antérieures. Habitée à gérer des équipes, à planifier des manifestations pour la promotion des ovins en région Provence-Alpes-Côte d'Azur, elle a réinvesti ses connaissances pour mettre la formation en adéquation avec ses attentes. La souplesse de fonction de l'ENFA a concouru à rendre possibles les aménagements opérés. Malheureusement, tous les établissements de formation des enseignants ne présentent pas cette même adaptabilité.

Dans leurs propos, les membres de la cohorte rejoignent les professeurs stagiaires comme d'ailleurs les enseignants plus expérimentés. Tous seraient « *assez réfractaires à l'égard de la formation professionnelle* » (Jellab, 2001, p. 239). En effet, les chercheurs notent que les enseignants considéreraient que le savoir disciplinaire et sa maîtrise seraient suffisants pour exercer le métier. Les formations seraient donc globalement jugées peu ou pas satisfaisantes tant du point de vue des professeurs stagiaires que des formateurs (Ria, 2009b). Pour Périer (2010, p. 68), les formations jugées *a priori* intéressantes interviendraient « *trop tardivement dans l'année et leur utilité s'en trouv[er]ait du même coup diminuée* » comme l'a souligné Pierre.

Pourtant, à côté des critiques formulées sur les formations proposées par l'institution, nos jeunes enseignants sont à la recherche de connaissances sur leur nouveau métier. Pour cela, ils mettent en œuvre des stratégies pour parvenir à trouver l'aide qui compense celle institutionnelle qu'ils jugent défailante. Ainsi, Violette a obtenu du soutien auprès d'anciennes amies, enseignantes également, pour améliorer sa pratique professionnelle. De même, Séverine a consulté régulièrement une amie qu'elle estime avoir beaucoup d'autorité en classe : « *je l'appelle assez souvent, une ou deux fois par mois quand j'ai un souci* ». Cette « *quête permanente de nouvelles connaissances pour intervenir plus efficacement* » (Ria et al., 2004, p. 548) est constatée également dans la littérature. Gelin et al. (2007, p. 38) indiquent même qu'ils « *butinent de nouvelles informations sur Internet* » cherchant ainsi à « *s'autoformer* ». Leur quête s'oriente donc davantage vers des solutions pratiques, adaptables rapidement face à des situations qu'ils jugent inconfortables. L'urgence les contraint à un butinage qui peut s'avérer contreproductif au lieu de la mise en place d'une réelle réflexion sur leurs pratiques.

Face à la masse de travail à fournir, avec dix-huit heures de cours, des formations régulières, des rencontres et des échanges avec les professeurs tuteurs, les PSIE, tout comme les autres fonctionnaires professeurs stagiaires, ont vécu une année de stage difficile. Cela a suscité chez eux des sentiments et des émotions qu'il convient d'analyser.

2.3 Une année riche en sentiments et en émotions

Les conditions de travail éprouvantes malmènent les professeurs stagiaires. À des contraintes matérielles difficiles parfois s'ajoutent des sentiments mitigés à l'égard de leur nouveau métier.

2.3.1 Fluctuation des sentiments et émotions

En dépouillant les carnets de bord, les évaluations de leurs confort/inconfort ont reflété deux tendances. Soit l'enseignant débutant a apprécié son nouvel environnement professionnel et la moyenne des notes attribuées est élevée (cas de Pauline) ; soit l'environnement a semblé hostile au novice et peu de notes se trouvent positives (cas de Violette). Bien évidemment, leurs émotions ont fluctué durant toute l'année au gré des évènements vécus positivement ou non (fatigue, inspection, affectation, voyage pédagogique...). Cette bipolarité d'une entrée dans le métier est soulignée par Reeve (2012). Il présente les deux situations possibles retrouvées dans notre cohorte :

Quand les gens s'adaptent avec succès et que leurs états motivationnels s'épanouissent, les gens expriment des émotions positives comme la joie, l'espoir, l'intérêt et l'optimisme. Mais quand les gens sont dépassés par leur environnement et que leurs états motivationnels fléchissent, les gens expriment des émotions négatives comme la tristesse, le désespoir, la frustration et le stress. (p. 31)

Nos professeurs stagiaires peuvent avoir vécu, à différentes périodes de l'étude, ces deux types de situations. Selon les relations qu'ils entretiennent avec leurs élèves, leur nouvel environnement professionnel, le retard pris dans leur travail de préparation... les notes attribuées ont fortement varié produisant des graphiques en dents de scie.

Presque tous les nouveaux enseignants ont également éprouvé à un moment ou à un autre des émotions fortes, qu'ils ont cherché à les masquer aux yeux de leurs élèves. Violette l'a indiqué clairement durant la seconde autoconfrontation (22 mars). L'attitude d'un groupe d'élèves l'a stressée et l'a désespérée (signe hexadique n° 5), mais elle est demeurée souriante malgré cela. Si le plus souvent ces moments désagréables sont sporadiques, dans le cas de Séverine, ils sont quotidiens : « *tous les jours, j'ai eu une frustration soit de la part d'un élève ou de plusieurs élèves, soit de la part de ma tutrice* ». Hormis la veille de son inspection où les élèves en nombre très réduit (seuls quatre élèves présents en cours, les vingt-cinq autres ayant

élaboré la stratégie d'un week-end prolongé grâce à un jour férié en semaine) où elle s'est « sentie porter par les élèves, le reste du temps, ça a quand même été assez douloureux. Je suis allée au travail la boule au ventre ». Une souffrance que Séverine a pris soin de masquer le mieux possible durant toute sa première année. Ces dires corroborent ceux retrouvés dans la littérature à ce propos. Ainsi, les débutants dissimulent « leurs enquêtes, doutes, hésitations et émotions – relatifs à leur apprentissage de la classe – » (Ria et al., 2004, p. 549).

Selon les situations professionnelles rencontrées, les professeurs stagiaires connaissent des moments de confort et d'inconfort. Dans ce dernier cas, ils masquent leurs doutes et leurs émotions. Mais, lorsqu'ils sont entre débutants, les masques tombent.

2.3.2 Recherche de soutien auprès des pairs

Sans être dans une situation aussi critique que Séverine, certains PSIE ont indiqué rechercher la compagnie de leurs semblables pour compenser la solitude du métier. Ils ont apprécié les moments informels, lors des formations, pendant lesquels ils se sont soutenus mutuellement. Gabrielle nous l'a précisé : « le seul intérêt, c'était de se retrouver entre nous et d'échanger sur ce qu'on voyait dans nos CDI ». Même constat pour Marc : « en formation, j'avais le plaisir de retrouver ceux qui étaient déjà avec moi en CAPES de mathématiques. Ça permet de discuter, d'échanger par rapport à ce qu'ils font, leur ressenti ». Ce besoin de se retrouver entre pairs, d'échanger est noté également dans la littérature. Il permet de compenser le sentiment de solitude des novices face à leur nouveau métier. Périer (2010, p. 67) évoque « une forme de solitude professionnelle » que les jeunes enseignants indiquent ressentir. Pour compenser leur solitude, les fonctionnaires stagiaires contournent donc les formations qu'ils apprécient peu, en profitant de ces rencontres imposées pour échanger entre pairs (Serres, 2006).

Si le soutien entre pairs satisfait pleinement les professeurs stagiaires, leur quête de recettes pédagogiques les amène à poursuivre leurs investigations. C'est donc tout naturellement dans leur établissement scolaire qu'ils continuent la recherche.

2.3.3 Recherche de soutien dans l'établissement

Si l'écoute bienveillante de leurs pairs est acquise par les professeurs stagiaires issus de l'entreprise, ces derniers quêtent également un réel soutien au sein de leur établissement. Les PSIE attendaient, en début d'année, des échanges importants avec les autres enseignants : « *beaucoup par rapport au relationnel avec l'équipe* » pour Claire, « *une collaboration avec les autres professeurs* » pour Gabrielle, « *travailler en équipe* » pour Ivan, « *une bonne participation entre collègues pour monter des projets* » pour Thibault, « *je comptais avant tout sur mes collègues pour m'aider* » pour Yves. Comme précédemment évoqué, le travail collaboratif avait fait partie de leur ancien quotidien professionnel. Vouloir retrouver des conditions de travail similaires semble légitime. Recevoir le soutien de l'équipe enseignante déjà en poste dans l'établissement aurait pu faire montre de l'acceptation du nouveau venu et de son intégration dans le métier. Cela aurait donc contribué à sa socialisation professionnelle, mais également à leur acculturation. Malheureusement, l'intégration dans une équipe déjà constituée est restée de l'ordre du vœu pieux. Le fait que les professeurs stagiaires ne soient pas titulaires de leur poste conduit les enseignants de l'établissement à se désintéresser de ces collègues, ne souhaitant pas s'investir dans une relation qu'ils considèrent à court terme. Très peu ont donc réellement pu la concrétiser. Cette tendance est également répertoriée par les chercheurs (Bunroeun, 2006 ; Gelin et al., 2007 ; Guibert et Périer, 2012 ; Pérez-Roux, 2009 ; Rayou et Van Zanten, 2004). Tout comme les membres de la cohorte ont manifesté ce besoin de soutien, les autres jeunes enseignants sont également demandeurs d'assistance localement et souhaitent être incorporés pleinement.

En résumé, tous les enseignants stagiaires pendant l'année scolaire 2011-2012 ont ressenti la charge professionnelle que représente un emploi du temps complet dès l'année de stage. Leur emploi du temps s'est trouvé couplé à de nombreuses heures de formation et de rencontres régulières avec leur(s) tuteur(s). Ainsi, les novices ont été confrontés à une masse de travail à fournir qui leur est rapidement apparue comme insoutenable. Mais, en raison de leurs antériorités professionnelles, les débutants seconde carrière ont ressenti et connu d'autres impressions.

3 Singularités des PSIE et impact de l'ancien métier dans le nouveau

L'activité *hic et nunc* est une construction holistique d'un ensemble d'expériences, de connaissances, de préoccupations dont il est difficile de dénouer les influences ou les effets sur une situation présente. Parmi nos différentes questions de recherche, le volet 2 consiste notamment à percevoir ce qui transparait dans l'action enseignante des PSIE et qui, jusqu'alors, relevait de leur ancien métier. En fonction de nos observations et de leurs dires, nous tentons de définir de grandes tendances de leurs singularités. Nous constatons quatre grands axes modifiant leur rapport au métier. Il s'agit :

- des connaissances professionnelles mobilisables en classe ;
- d'une manière d'être en classe ;
- de leur acculturation progressive à ce nouveau métier ;
- de leur connaissance du monde professionnel en général.

Leur avenir au sein de l'enseignement conclut cette partie.

3.1 Des connaissances professionnelles mobilisées en classe

Le fait de filmer en classe les PSIE et de nous entretenir avec eux nous offre la possibilité de mieux appréhender la manière dont, concrètement, ils réalisent ce nouveau métier. Ces images et leurs propos nous conduisent à établir certains constats sur les connaissances professionnelles qu'ils ont mobilisées en classe.

3.1.1 Connaissances professionnelles incluses dans les supports et techniques pédagogiques

Les PSIE des groupes A et B (opportuniste ou vocation ayant occupé un emploi en lien avec la discipline enseignée) disposent d'au moins une expérience professionnelle dans un domaine plus ou moins proche de leur discipline. Ces enseignants débutants exploitent donc leurs connaissances professionnelles au sein de leur cours. Pascal a souligné que ses « *connaissances étaient indispensables pour avoir une crédibilité* » auprès de ses élèves. Violette a utilisé également régulièrement son vécu professionnel : « *à chaque fois que*

j'expose un thème sanitaire et social, je l'étoffe avec du professionnel. Parce qu'elles se destinent à être soit aides-soignantes ou soit auxiliaires de puériculture ». Pour Paul, le fait de faire appel à son expérience durant ses cours, « *ça amène à plus de crédibilité [dans] ce que l'on dit. [...] On essaie quand même de tourner ses cours le plus possible vers du concret* ». Pour les PSIE qui enseignent une matière technique ou professionnelle, tous ont précisé l'importance d'avoir eu une expérience professionnelle antérieure. Les PSIE disposent de savoir-faire, de connaissances professionnelles qu'ils s'emploient à dispenser au gré des cours. Par exemple, la situation de Marc rejoint les cas étudiés par Harlé (2012) :

D'autres enseignants de mathématiques aux parcours plus atypiques (école d'ingénieur, reconversion professionnelle) n'ont pas la même attitude. Cette hétérogénéité serait à interroger et à mettre en rapport en particulier avec la formation des enseignants. Les jeunes enseignants, dont la référence est d'emblée universitaire, n'éprouveraient-ils pas des difficultés à envisager les mathématiques en prise avec le réel (Kuzniak, 2011) ? (p. 90)

La littérature québécoise, plus experte sur les enseignants seconde carrière, nous confirme cette importance d'avoir un vécu professionnel dans la réalisation de cours, et plus particulièrement lorsqu'ils sont techniques. Il est « *indispensable qu'un enseignant de la FP¹¹² maîtrise son métier afin de l'enseigner adéquatement* » (Deschenaux et Roussel, 2011, p. 21). Selon Balleux (2011, p. 63), « *le métier antérieur s'intègre naturellement à l'enseignement* ». L'enseignement gagnerait donc en crédibilité, caractère presque incontournable dans les matières techniques et professionnelles.

Les PSIE indiquent avoir souvent développé dans leur ancien métier des compétences permettant d'améliorer leur gestion de la classe. Ainsi, quatre PSIE ont évoqué ces compétences, qui, selon leurs dires, leur ont permis une meilleure efficacité dans leur nouveau métier.

Marc a pointé que le fait d'être amené à donner des instructions à ses collaborateurs l'a conduit à avoir un discours plus en phase avec son interlocuteur lors de la passation de consignes de travail. Ainsi, cette relation asymétrique de travail, même si elle a eu lieu dans un autre contexte professionnel, l'a conduit, pour ses élèves collégiens, selon leur niveau, à chercher à adapter son propos.

En emploi saisonnier, Nelly occupait la fonction de contrôleur de titres de transport à la SNCF.

¹¹² FP : formation professionnelle.

Pour cet emploi, elle avait suivi une formation sur la gestion des conflits, permettant de faire face à toutes les situations :

Des agressions physiques de gens qui sont saouls, sous drogue ou sous alcool, sous tout ce qu'on veut, des gens qui ont pas toute leur tête aussi. Il y a un petit peu de tout dans les trains. C'est assez incroyable. Donc là, effectivement, gérer vraiment l'attaque physique aussi, sans rentrer justement, désamorcer l'agressivité.

Ainsi, en de nombreuses occasions durant l'année, les techniques apprises, telles que « *rester zen, ne pas le prendre pour soi et du coup monter dans les tours [...] essayer de couper court, couper l'herbe sous le pied* » lui ont été profitables, bien qu'elle a concédé ne pas avoir subi de formes aussi fortes de violence.

Concernant Bénédicte, elle a occupé différents postes d'accueil de clientèle avant d'intégrer l'Éducation nationale. Elle a ainsi développé des capacités de réponses face à des demandes variées. Elle a transposé cette capacité avec les parents des élèves lorsqu'elle les accueille à la vie scolaire ou dans son bureau.

Enfin Pauline a exploré toutes ses expériences professionnelles pour les mettre aux services de ses élèves. De son expérience en tant que guide, elle a réutilisé la mise en récit des situations pour rendre plus attractifs ses cours ou pour gérer ses élèves. De son expérience en tant qu'ASH¹¹³ en milieu hospitalier (service des grands enfants), elle a développé des qualités d'empathie qui lui ont permis d'être à l'écoute de ses élèves lorsqu'ils avaient des problèmes familiaux et/ou personnels (stress, chagrin d'amour...).

À travers ces exemples, des connaissances ont migré d'un contexte professionnel à un contexte éducatif, soit directement mobilisées dans les prises de parole des enseignants, soit dans les modalités d'intervention, et ce, de manière plus ou moins explicite.

Gérer sa classe par des techniques issues de l'ancien métier tout comme illustrer son cours par un exemple concert sont des réutilisations d'un vécu professionnel. Mais, plus encore, ce sont par leurs gestes professionnels qu'ils ont pu montrer leur expertise.

3.1.2 Utilisation de gestes professionnels

Les gestes professionnels seraient composés d'actes et de microgestes, résultat de compétences professionnelles mises en œuvre (Bucheton et Dezutter, 2008). Dans le cadre de

¹¹³ ASH : agent des services hospitaliers.

nos travaux, nous souhaitions observer, durant les séances en classe, les gestes professionnels des PSIE issus de leurs anciens métiers. Si nombreuses limites n'ont pas permis une investigation aussi importante que nous l'avions souhaité¹¹⁴, nos travaux tendent à montrer la transition des gestes d'un métier à l'autre.

3.1.2.1 Des gestes d'une profession aux gestes d'enseignement

Posséder les gestes professionnels, les maîtriser devant les élèves a semblé indispensable à Pascal : « *c'est des petits coups de main, des petites choses qui vont permettre de rendre la tâche plus facile* », les élèves appréciant la différence. Nadia a indiqué qu'elle connaît les attentes des futurs employeurs de ses élèves ainsi « *je forme mes élèves pour être de bons techniciens* ». Elle a essayé également de faire des liens entre ses cours professionnels et leurs passions : « *avec les élèves, là, on a fait l'appareil digestif de la vache. Il y a des chasseurs aussi. On a parlé de l'appareil digestif des animaux qu'ils dépècent à la chasse* ».

Ainsi, que ce soit dans leurs propos ou dans leurs gestes, des traces visibles de leur antériorité professionnelle, ont permis de noter le phénomène que Clot (2002, p. 24) appelle la « *mémoire corporelle des gestes mis en œuvre* ». Les PSIE activeraient donc la « *mémoire corporelle des gestes* » afin de les montrer à leurs élèves. La monstration de ces gestes professionnels (Lipp et Ria, 2012) participe au processus de leur légitimité face à aux apprenants. Tanguy (1991) insiste sur la relation qu'entretiennent ces enseignants avec leurs gestes professionnels : « *le professeur se soumet au regard de ses élèves et à la différence de l'enseignement général dont la parole est rarement soumise à l'épreuve de la vérité, les actes et gestes des professeurs d'atelier sont sanctionnés par la matière* » (*ibid.*, p. 163).

Selon leurs dires, sept professeurs stagiaires de notre cohorte réutilisent régulièrement leurs anciens gestes professionnels pour enseigner les techniques de leur discipline, en étant pleinement conscients de leurs actes. Pour d'autres, leurs gestes plus « *génériques* » (Bucheton et Dezutter, 2008) peuvent provenir soit directement de leur ancien métier, soit d'expériences extra-professionnelles.

¹¹⁴ Voir chapitre 8, § 3.3.2

3.1.2.2 Actions génériques et gestes professionnels

En filmant Violette, lors des deux séances de cours, nous avons observé qu'elle a touché le bras ou l'épaule de ses élèves. En autoconfrontation, nous lui avons montré les images. De prime bord, elle n'a pas réagi. En insistant, elle a constaté qu'elle n'avait pas conscience de son geste (séance du 15 décembre). Durant la séance du 22 mars, elle a maintenu pendant dix-sept secondes sa main sur l'épaule de l'élève puis est partie en mettant l'autre main sur cette même épaule. Face à son geste, Violette a expliqué qu'il faisait partie de sa culture professionnelle, culture qu'elle revendique et qu'elle n'envisage pas de perdre. Ce geste de toucher constitue, pour Violette, un ancien geste professionnel qu'elle a réutilisé inconsciemment auprès de ses élèves. Dans son livre sur la communication non verbale, Barrier (2008) inventorie un certain nombre de gestes parmi lesquels le toucher. Guégen et De Bail (2000), tout comme Barrier (2008), rapportent des études¹¹⁵ réalisées aux États-Unis qui tendent à prouver que le fait de toucher un élève l'amènerait à davantage s'impliquer dans le cours. Initialement, le fait de toucher constitue pour Violette un geste professionnel issu de son premier métier. Pourtant, en le réutilisant involontairement, ce geste prend un autre sens dans son second métier. Si en France, ce geste n'est pas encore perçu comme professionnel pour un enseignant, d'autres cultures le mettent en œuvre dans le même métier.

Les deux stagiaires en langues que nous avons suivis ont recouru régulièrement à la gestuelle pour aider les élèves dans leur matière. Il s'agit des gestes pictographiques et du geste bâton. Ivan et Séverine¹¹⁶ ont utilisé des éléments picturaux pour aider les élèves à trouver la signification des mots prononcés en langue étrangère. Le plus souvent, ils ont eu recours à des dessins sommaires qu'ils ont réalisés au tableau. Ivan¹¹⁷ a mis également en œuvre le geste bâton durant ses cours d'Espagnol. Selon lui, ce geste aiderait l'élève dans la construction de sa phrase, et, toujours selon ses dires, l'aiderait aussi. Ces gestes proviennent-ils de leurs anciens métiers ? D'observations réalisées dans les classes de collègues ou de leur tuteur ? De consignes lors de formations ? Durant les séances d'autoconfrontation, beaucoup d'informations retenaient notre attention. Nous ne nous sommes pas focalisés systématiquement sur les origines de ces gestes, les acteurs ne le précisant pas. Toutefois en langues, pour inciter les élèves à parler, la culture didactique en formation initiale insiste beaucoup sur ce langage para-verbal.

¹¹⁵ « On doit à Silverthorne, Noreen, Hunt & Rota (1972) d'avoir, les premiers, mis en évidence que l'évaluation de stimuli pouvait être affectée par le toucher », selon Guégen et De Gail (2000, p. 2).

¹¹⁶ Voir signe hexadique n° 16.

¹¹⁷ Voir signe hexadique n° 10.

Dernier signe que nous avons observé chez les PSIE : l'échoïsation. Cela consiste en « *la perception des indices d'autrui permet[tant] au partenaire d'induire en lui-même un état affectif* » (*ibid.*, p. 77). Ainsi, l'enseignant, comme tout individu, pourrait percevoir chez ses élèves des signes lui permettant de connaître leurs ressentis. Plusieurs PSIE ont laissé transparaître cet « *état mimétique* » (*ibid.*, p. 77) durant les séances filmées en classe. Ainsi, Pascal¹¹⁸ a indiqué penser connaître les difficultés que vont avoir les élèves pour appréhender les notions d'électricité. Il les a anticipées et il a prévu de réaliser des schémas explicatifs. Dans un autre registre, Paul a laissé une élève aller écrire au tableau durant la séance du 10 février. Il n'a pas souhaité contrer cette élève dans son désir de s'impliquer. Paul a anticipé dans sa tête le comportement de la jeune fille face à son refus : « *je sais que ça la découragerait aussi un peu de lui dire non. Audrey, elle se fermerait un peu sur elle* ».

Les PSIE tendraient à s'appropriier des gestes usuels ou professionnels pour les transformer en gestes professionnels d'enseignement. Découvrir la part qui provient simplement d'une intelligence pratique ou d'une transposition de compétences professionnelles antérieures relève de la gageure. Face aux informations dont nous disposons sur les métiers qu'ils ont pratiqués et à l'infra-conscience de la plupart des gestes réalisés par les travailleurs, nous nous pouvons que constater leur existence. Pour améliorer l'analyse, il faudrait explorer les différentes facettes de leur activité professionnelle antérieure, connaître également les compétences qu'ils auraient pu s'approprier dans le milieu sportif et/ou associatif, voire dans leur socialisation primaire. Tous ces éléments recueillis, s'ils étaient réellement inventoriés, donneraient une vision plus conséquente de l'individu et permettraient de retrouver éventuellement l'origine des différents gestes.

Les connaissances professionnelles acquises antérieurement par les PSIE influencent plus ou moins concrètement leur cours, ce qui les dénote des autres débutants. Mais, dans un autre registre, la manière d'être que les PSIE ont avec leurs élèves diffère également.

3.2 Une autre manière d'être en classe

Les motivations à choisir le métier d'enseignant et les attentes qu'ils en ont conduisent les PSIE à adopter une démarche différente avec les élèves. Le souci de chacun d'entre eux, leur avenir... sont autant de préoccupations qui tendent à les dénoter des autres débutants.

¹¹⁸ Voir signe hexadique n° 4.

3.2.1 Connaissances des jeunes apprenants anté-enseignement

Une grande partie des membres de notre cohorte (Claire, Gabrielle, Nadia, Nelly, Pascal, Paul, Pierre...) a également été amenée à côtoyer des apprenants et à les encadrer dans leur précédent métier, les entreprises étant le lieu de prédilection pour les demandes de stage. Seule Violette, qui n'a pas suivi de formation préparatoire au concours, a éprouvé des difficultés pour capitaliser ce vécu. Elle a souvent considéré ses élèves comme les jeunes stagiaires qui venaient dans le centre hospitalier où elle exerçait son activité d'infirmière.

Là où j'aurais peut-être plus de difficultés, c'est de les prendre comme élèves. Parce que, quelquefois, j'ai tendance à les prendre plus comme si c'étaient des étudiants qui venaient en stage, en formation et que j'étais, en gros, j'étais tuteur. Enfin, j'ai plus cette responsabilité-là.

Durant plus de quinze ans, Violette a accueilli des élèves infirmiers ou aides-soignants dans les services où elle travaillait. Il semble difficile pour elle de changer de posture et de se positionner en tant qu'enseignante face à des élèves parfois difficiles. Ce qu'elle a résumé ainsi : *« je suis plus dans le rôle de tuteur que dans le rôle d'enseignante. Je pense qu'il va falloir que je fasse beaucoup de travail sur ce niveau-là, ça c'est sûr »*. Comme dans nos travaux, Balleux (2006, p. 605) remarque que la plupart des enseignants issus du milieu professionnel ont été impliqués dans la *« formation de jeunes collègues, d'apprentis ou de stagiaires sur le lieu de travail »*. Ce contact avec de jeunes apprenants en dehors d'une structure de formation peut s'avérer être un atout : meilleure connaissance de leurs passions, proximité professionnelle, compréhension à leur égard... Mais lorsque la complicité créée dans les entreprises parasite la nécessaire distance pédagogique, l'atout peut se transformer en handicap.

Grâce aux liens tissés avec les jeunes dans leur ancien milieu professionnel, les PSIE disposent d'une meilleure approche de leur public. Ils poursuivent dans leur classe ce désir d'entretenir une relation de proximité.

3.2.2 Réactivité et recherche de proximité

L'étude de l'activité en classe des professeurs stagiaires seconde carrière montre que ceux-ci font preuve d'une certaine maîtrise lors de leurs premières interventions. Les monographiques

de Pauline, Pierre et Virginie présentent des enseignants qui discernent bien chacun de leurs élèves, les appelant nominativement, connaissant leur vécu en PFMP (Pierre), très soucieux de leur bien-être (Violette). Durant leurs cours, comme durant ceux des autres PSIE filmés, les images permettent de voir qu'ils cherchent à transmettre au mieux les savoirs. Par cette manière d'aborder le métier, ils semblent avoir fait montre d'une certaine forme d'intelligence pratique. De même, la plupart ont très rapidement institué des routines qui les ont sécurisés et ont rassuré les élèves également. Comme Pauline (signe hexadique n° 1), Virginie a aussi indiqué avoir établi une routine de début de cours. Pour elle, ce fut l'instauration d'un temps de silence, lui permettant de faire l'appel sereinement. Le jour de la captation d'images (26 avril), en début d'heure, elle a regardé intensément les élèves. Lors de l'autoconfrontation, face aux images et à notre interrogation sur ce regard, elle a précisé en riant : « *non, ce n'est pas cruel... je peux faire bien pire ! Non, mais ils le savent. Pendant que je fais l'appel, je veux le silence* ». Durant leur vécu professionnel antérieur, ces stagiaires ont pu développer un grand répertoire de stratégies, de capacité et de réactivité. Ces compétences, certes dans des contextes professionnels différents, peuvent être ainsi réactivées leur offrant la possibilité d'une meilleure efficacité. Ils pourraient contrer certains reproches formulés à l'encontre des enseignants débutants, tels que ne posséder « *que trop rarement un répertoire de stratégies d'enseignement spécifiques et de connaissances sur les élèves* » (Ria et al., 2004, p. 548) ou se focaliser « *sur un noyau d'élèves voire sur un élève en particulier* » (Périer, 2012, p. 78). Il en est de même pour « *l'absence de routines pour interpréter les événements en classe et discerner ceux qui sont importants de ceux qui le sont moins* » (ibid., p. 548). Comparativement à l'entrée dans le métier des débutants issus directement de l'université, telle que nous la rapporte la littérature, les PSIE de notre cohorte paraissent donc se différencier concrètement dans leur manière d'appréhender les activités en classe, notamment en s'intéressant de très près à chacun de leurs élèves et en créant rapidement des routines.

Si les PSIE semblent relativement actifs et réactifs dans leurs nouvelles situations professionnelles, une faiblesse tend cependant à transparaître dans leur attitude. À plusieurs reprises, l'attachement qu'ils manifestent à leurs élèves pourrait leur être préjudiciable, pouvant semer de la confusion. Ainsi Paul tend à s'identifier aux élèves souffrant de dyslexie, comme lui : « *je peux, par exemple, détecter des élèves par rapport à la dyslexie. Je suis à même de peut-être mieux les comprendre* ». Virginie nous décrit également cette même attention pour ses élèves atteints de dyslexie :

Morgane est très correcte avec moi. Elle me respecte énormément parce que c'est une élève qui est dyslexique, comme moi. Enfin, je l'ai prise comme j'aurais aimé qu'on le fasse si j'avais été à sa place. Et, du coup, ça se passe très bien avec moi. Mais, avec les autres professeurs, elle est odieuse.

Pour Violette, les élèves agitées de sa classe lui rappellent ses origines¹¹⁹. Mais elle ne parvient pas à accepter leur comportement :

Mais, quelque part, moi ça me, euh... Enfin, c'est pas que, je le ressens mal ça, je le vis mal. Parce que quand vous voyez mon nom, mes origines, j'ai exactement la même éducation qu'elles [l'enseignante remontre les élèves du groupe perturbateur]. Mais de voir que elles, elles se permettent des choses, de renvoyer des images complètement négatives, par rapport à ce qu'on vit actuellement, en société. On n'est pas des sauvages.

Enfin, Pauline a expliqué les soucis que peuvent rencontrer ses élèves, jeunes adolescents. Elle est demeurée vigilante à leur bien-être, notamment lors des petits moments de détresse : « *il y a eu des élèves que je voyais fondre en larmes dans mon cours* ». Spontanément, elle a associé ces moments difficiles à des chagrins d'amour. Peut-être se souvient-elle des moments de mélancolie qu'elle a connus adolescente ?

Si cet attachement peut être louable, il existe cependant un risque de « *confusion entre le vécu de l'intervenant et celui des personnes avec qui il travaille* » (Debras et Renard, 2008, p. 46). Cette trop grande proximité avec l'apprenant pourrait être préjudiciable pour un bon accompagnement. Debras et Renard (2008, p. 46) le soulignent en ces termes : « *il y a une forme de surinvestissement qui supprime en tout ou en partie la différence entre soi et l'autre, et diminue voire paralyse la capacité d'élaboration de la position d'accompagnement* ».

Il conviendrait donc que certains PSIE optent pour un repositionnement professionnel dans ce nouveau métier. Tous n'ont cependant pas montré ce signe de fragilité. Mais presque tous indiquent et arborent leur souhait de jouer un rôle dans les savoirs, savoir-faire et surtout savoir-être de leurs apprenants.

¹¹⁹ Violette a des ascendants originaires d'Afrique du Nord.

3.2.3 Aider les élèves dans leur construction professionnelle et personnelle

Les PSIE ont montré un désir fort de s'impliquer dans la situation personnelle de chaque élève, de bien les connaître individuellement pour mieux les accompagner dans leurs apprentissages. Virginie, ingénieure de formation, se rappelle sa première lecture du référentiel : *« j'ai découvert que j'allais pas m'éclater dans ma matière que j'allais enseigner, mais plutôt dans la façon d'enseigner en fait. [...] Ce que j'aime beaucoup, c'est le fait de pouvoir les accompagner et de les éduquer, de les instruire »*. Pour parfaire ses connaissances professionnelles en tant qu'enseignant, Ivan a envisagé de poursuivre ses lectures personnelles en direction des enfants présentant des carences éducatives : *« j'essaie un peu de comprendre les facteurs, de comprendre les paramètres qui agissent sur le développement de l'enfant. [...] Comment on peut agir là-dessus »*. Quant à Yasmine, elle cherche à remotiver ses élèves qui ont une image négative de leur scolarité : *« elles sont en lycée professionnel, elles se sentent pas particulièrement valorisées. Et je dois leur dire aussi que : "ce n'est pas parce que vous êtes là que vous n'êtes pas suffisamment valorisées" »*. Nos exemples rejoignent ceux collectés par Perez-Roux (2011a). Tout comme dans nos travaux, les professeurs stagiaires interviewés¹²⁰ par Perez-Roux mettent l'élève au cœur de leur nouveau métier d'enseignant. Par contre, notre travail tend à contrer le constat de Périer (2004) qui note une forme de réticence des enseignants issus du monde l'entreprise *« à accepter la dimension éducative de leur fonction »* (*ibid.*, p. 87). Parmi les membres de notre étude, pratiquement tous ont apprécié cette dimension en plus de l'aspect didactique. Toutefois, les données de Périer proviennent de questionnaires détachés de l'action (déclaration sur le faire), alors que les nôtres trouvent leur origine dans l'explicitation de l'action (dire le faire). Cela pourrait expliquer la différence dans la nature des résultats.

Autre élément facilitant l'existence d'un relationnel fort avec les élèves, la nature de l'enseignement dispensé. Certes moins de la moitié de notre cohorte dispense des cours dans une matière technique ou professionnelle, mais des particularités existent dans ces disciplines qui agissent sur la relation qu'ils peuvent créer avec leurs élèves. Les grilles horaires de ces sections comportent un nombre d'heures élevé dans ces matières nouvelles afin de permettre aux élèves d'acquérir les compétences techniques. Il en résulte que les apprenants ont un temps de présence conséquent avec le même enseignant, ce qui offre la possibilité de créer un

¹²⁰ Les enseignants débutants suivis par Perez-Roux enseignent la conduite routière en lycée professionnel.

relationnel particulier. Faute d’avoir autant d’heures de cours avec une même classe, les enseignants des disciplines générales peuvent peut-être plus difficilement instaurer ce relationnel.

Les connaissances professionnelles cumulées par les PSIE servent également pour participer à l’orientation des élèves. Ainsi, Yves a songé à leur avenir en s’appuyant sur ses expériences professionnelles pour les guider dans leur choix d’orientation : « *étant donné que je connais déjà le métier de commercial, je peux conseiller plus ou moins, enfin les aider à faire un choix, ici, peut-être en première, voire après plus tard* ». Violette a précisé avoir également conseillé ses élèves pour leurs choix professionnels. En plus, elle a tenté de les rassurer pour le stage qu’ils doivent faire en établissement hospitalier ou en ÉHPAD¹²¹ :

Avant d’aller en stage, je pense qu’il faut déjà voir comment eux se représentent le lieu de stage où ils vont aller. J’ai discuté avec un petit groupe qui a peur d’aller... notamment en gériatrie. Donc, je leur ai donné de « petits conseils ».

Dans leurs travaux, Tigchelaar et *al.* (2008) constatent une implication forte des enseignants seconde carrière dans leur nouvel environnement professionnel. Ainsi ces auteurs relèvent qu’ils veulent aider leurs élèves, qu’ils prennent pleinement conscience des problèmes sociaux liés à l’éducation, qu’ils s’engagent personnellement dans leur mission et dans le rôle communautaire qui leur sont impartis. Nos deux exemples sont corroborés par le constat de Périer (2004, p. 87) : « *la qualification reconnue dans le précédent emploi occupe alors une forme de légitimité à exercer un métier auquel ils assignent plus résolument un objectif de préparation des élèves à l’insertion professionnelle* ».

Du fait de leurs connaissances professionnelles antérieures, les PSIE montrent qu’ils sont attachés à d’autres préoccupations que les autres enseignants débutants. Soucieux de créer une relation de proximité avec leurs élèves, ils envisagent non seulement de les instruire, mais aussi de les accompagner et de les guider. Si les PSIE se soucient de la construction identitaire de leurs élèves, à nous d’étudier leur acculturation à ce nouveau métier.

3.3 L’acculturation au métier

Près de 40 % des interviewés de Guibert et *al.* (2008, p. 74) estiment que « *les conditions d’entrée dans le métier sont [...] difficiles* ». Si Wentzel et Akkari (2012, p. 145) reprennent

¹²¹ ÉHPAD : Établissement hébergement pour personnes âgées dépendantes.

les propos de Paquay et *al.* (1998) et de Beckers (2007), c'est pour constater que « *l'entrée dans le métier est une étape importante sinon décisive du développement professionnel* ». Cependant, certaines étapes semblent incontournables pour acquérir progressivement cette identité professionnelle enseignante.

3.3.1 Une acculturation constituée d'étapes

Pour les personnes issues de l'entreprise, le changement de métier peut provoquer des malaises identitaires. Ainsi Balleux (2011, p. 61) nomme l'existence d'une « *identité bicéphale d'enseignant et de professionnel du métier* ». Partagés entre leur ancienne profession et la nouvelle, ils craignent de perdre les connaissances et les compétences qu'ils ont acquises précédemment. Parfois, ces personnes « *revendiquent haut et fort leur double appartenance au métier d'origine et à l'enseignement, l'indissociabilité de l'identité de métier et l'identité d'enseignant* » (Grossmann, 2011, p. 77). Ces deux études canadiennes portent principalement sur des enseignants en formation professionnelle. Pour ces derniers, il faut faire côtoyer ancien et nouveau métiers, le temps qu'ils obtiennent des contrats correspondant à un emploi complet dans l'enseignement. De plus, il est important qu'ils conservent leurs connaissances professionnelles et qu'ils les actualisent pour utiliser cette technicité auprès de leurs élèves. Les membres de notre cohorte se distinguent de ces travaux. En effet, moins de la moitié peut être considérée comme des experts dans leur domaine professionnel (personnes situées avec une notation minimale de 2,5 sur l'axe « *Emplois occupés dans champ disciplinaire* » - figure 19). Ce sont ces personnes qui devraient être les plus sensibles à un maintien de leurs connaissances professionnelles. Pourtant, lors de nos entretiens, aucune n'a semblé préoccupée par cet élément. Peut-être que leurs préoccupations premières, à savoir leur titularisation et leur affectation, en ont effacé d'autres à leurs yeux plus secondaires, pour l'instant. De plus, nos PSIE ont quitté récemment leurs précédents emplois. Ce besoin de recyclage peut donc leur paraître moins nécessaire. Par contre, l'« *identité bicéphale* » mentionnée par Balleux (2011) est présente chez les professeurs stagiaires de notre cohorte. La plupart des PSIE des groupes A et B revendiquent ce passé professionnel et le présentent avec fierté¹²², le plus souvent devant leurs apprenants. Comment leur serait-il possible en quelques semaines ou quelques mois de balayer des années de pratiques professionnelles ? Violette nous l'a indiqué d'ailleurs lors de la seconde

¹²² Voir chapitre 4, §3.

autoconfrontation. Alors que nous échangeons sur le fait qu'elle pose sa main sur l'épaule d'une élève, elle nous a indiqué non seulement qu'elle tenait à cette pratique professionnelle et qu'elle n'envisageait pas d'y renoncer.

Pour la majorité des PSIE, l'observation des changements dans leur nouvelle activité professionnelle est faiblement perceptible. Mais pour Violette, par le biais de son carnet de bord, nous avons pu saisir les évolutions de sa perception face à son nouveau métier. En effet, grâce aux mots qu'elle utilise et à la gradation qu'elle emploie, elle passe d'un métier d'obligation à une adhésion à « *son* » nouveau métier¹²³. L'absence de signes visibles de changement chez la plupart des PSIE trouve une explicitation dans les écrits de Jullien (2010). Il évoque les transformations qu'il qualifie de « *silencieuses* » et qui s'accomplissent avec le temps en chaque individu : « *non seulement cette transformation en cours, on ne la perçoit pas, mais elle s'opère elle-même sans crier gare, sans alerter, "en silence" : sans se faire remarquer et comme indépendamment de nous* » (*ibid.*, p. 11). Ainsi, selon ce philosophe, le changement serait tellement léger et progressif que la personne éprouverait des difficultés à le percevoir. Un œil extérieur pourrait-il mieux le saisir, trouver les signes d'une acculturation ?

La transition professionnelle conduisant d'un métier à un autre nécessite inéluctablement un travail sur soi pour le nouvel enseignant. Ce travail a semblé nécessaire pour tous les professeurs stagiaires, même pour ceux détenteurs de plusieurs années d'expérience en tant que remplaçants, vacataires ou autres fonctions au sein du système éducatif. Ce vécu professionnel mis en place dans un cadre hybride, c'est-à-dire sans avoir obtenu un concours d'enseignement et suivi les formations *ad hoc*, s'apparenterait davantage à une autre expérience professionnelle comme celles en entreprise. Il peut même desservir les professeurs stagiaires. Ainsi Séverine a constaté l'écart entre ce qu'elle faisait jusqu'à présent et ce qui est demandé par sa tutrice et son corps d'inspection. Pendant près de onze ans, elle a assuré des remplacements et des cours dans l'enseignement supérieur. Durant toutes ces années, jamais personne n'était entré dans sa classe. La première fois que sa tutrice est venue, elle a vécu particulièrement mal cette intrusion, la considérant comme un « *dévoilement forcé de mon activité* ». Elle s'est interrogée sur le contre-apport de son expérience auprès d'étudiants, remettant en cause ses dix années en tant que vacataire, les considérant même comme un frein. Au final, entre ce qu'elle pensait savoir faire et ce qui lui est demandé, elle n'a pu que mesurer la différence et a vécu très mal cette situation. Cela a amené Séverine à se comparer à une « *barre qui n'était pas droite, qui était vrillée. Il fallait [la] remettre droite* ». Dans ce cas,

¹²³ Détail des termes utilisés chapitre 6 § 4.2.

les compromis douloureux que Séverine doit faire entre les différentes activités « *ne se limitent pas aux dimensions opératoires (efficacité et efficience) de son activité, mais renvoient aussi à la place qu’occupe cette activité dans sa propre histoire* » (Faïta et Saujat, 2010, p. 50). Pour tous les PSIE disposant d’un nombre important d’années en tant que maîtres auxiliaires ou vacataires, les conflits de logiques professionnelles qu’ils ressentent perturbent leur possibilité d’adaptation au métier d’enseignant. Ce phénomène semble quasi inexistant chez les PSIE qui proviennent directement du monde de l’entreprise, l’antériorité historique de l’activité enseignante étant nulle. En effet, au changement de métier correspond non seulement un changement de nom, mais également un changement de profession, de codes, d’activités... ces différents éléments clarifiant la situation.

Claire a noté également l’écart entre ce qu’elle faisait en tant que maître auxiliaire et ce qu’elle réalise maintenant. Ainsi, elle a reconnu qu’elle ne savait pas lire un référentiel ni établir une progression avant cette année. Enfin, le cas d’Ivan a montré une autre facette que peuvent générer trop d’expériences pour l’année de stage. Fort de vingt-deux remplacements en collège ou lycée, Ivan est arrivé dans son établissement d’affectation avec plein de projets, se pensant riche de ses différentes expériences professionnelles. Mais ses deux tutrices ont considéré qu’elles devaient préparer un stagiaire au métier d’enseignant, ce à quoi elles se sont employées. Ces différences de vue et d’attente ont conduit Ivan à une remise en question : « *je m’attendais à une coopération. Puis en fait, il fallait... j’étais l’apprenant. [...] J’ai l’impression de vivre ça comme une espèce de dégradation* ». Il a jugé l’attitude de ses tutrices comme infantilisante. Le fait que son passé professionnel, même celui constitué dans l’enseignement ait été balayé, a constitué une épreuve pour Ivan. Il s’estimait professeur durant les remplacements qu’il effectuait auparavant, son retour à la case départ en tant que stagiaire lui a fait comprendre le contraire. Il a conclu que seule la personne qui est lauréate du concours de l’Éducation nationale est finalement un enseignant. Ces différentes situations résument bien toutes les difficultés que peuvent rencontrer des PSIE lorsqu’elles intègrent le système scolaire. Ce changement professionnel nécessite un évident travail sur soi à réaliser pour le nouvel enseignant, précisent Guibert et al. (2008, p. 207) : « *travail sur soi qui, parfois, n’est pas sans souffrances personnelles, mais qui conduit, pour beaucoup, à des adaptations successives et à une construction identitaire apaisée* ». Comme nous l’avons vu, ce travail sur soi peut donc s’avérer parfois particulièrement douloureux pour certains professeurs stagiaires.

En réfléchissant sur les choix de parcours, sur les motivations à choisir l'enseignement, les novices paraissent procéder par introspection. Réfléchir puis énoncer à voix haute ces informations amène le narrateur à vraiment prendre conscience de ses choix et des fondements qui les ont conduits. Durant nos différents entretiens, certains PSIE sont parfois eux-mêmes surpris de ce qu'ils ont dit ou de ce qu'ils ont fait¹²⁴. Au final, par l'image ou par l'entretien, nous avons peut-être contribué, indirectement et involontairement, à faciliter la transition professionnelle de certains membres de notre cohorte.

Selon les situations, les vécus de chacun, l'acculturation prendra plus ou moins de temps et sera plus ou moins douloureuse pour les professeurs stagiaires issus de l'entreprise comme d'ailleurs, très certainement, pour les autres novices, avec quelques nuances cependant. Cette difficulté d'acculturation ne semble pas seulement liée aux personnes, mais elle repose également sur des caractéristiques propres à l'entrée dans le métier d'enseignant.

3.3.2 Des difficultés d'acculturation inhérentes aux personnes et aux métiers de l'enseignement (situations professionnelles ?)

Être habitué à différentes normes et formes d'organisation tendrait donc à faciliter l'acculturation si la personne a développé précédemment une forme d'adaptabilité, de plasticité. Mais le fait d'être PSIE ne présente pas que des aspects positifs qui faciliteraient le changement. Souvent plus âgés (la moyenne d'âge de notre cohorte avoisine les trente-sept ans), les convictions des enseignants deuxième carrière deviennent plus fortes et plus difficiles à changer que pour ceux plus jeunes. Ainsi, leur acculturation pourrait en être ralentie. Deux études (Greenwood, 2003 ; Mayotte, 2003) reprises par Tigchelaar et *al.* (2010) corroborent l'impact de l'âge sur le changement et l'adaptation professionnels.

Outre cette tendance plus liée à la personne, d'autres émanant du métier proprement dit peuvent freiner l'acculturation de ces enseignants débutants. Les singularités du système éducatif remettent parfois en question les motivations des débutants, la pertinence de leur choix. Par ailleurs, certains comprennent difficilement le fonctionnement de l'organisation « Éducation nationale », le comparant à ce qu'ils ont connu précédemment. Cela occasionne des décalages et des interrogations que ce soit de la part de Gabrielle, Nelly ou Séverine.

¹²⁴ Voir Pauline signe hexadique n° 2.

Perrenoud (2012) estime que l'entrée dans le métier d'enseignant s'avère être particulièrement difficile.

Le métier d'enseignant se distingue des autres, que les nouveaux enseignants se sentent *encore*¹²⁵ plus démunis que d'autres débutants, qu'ils doutent encore plus de leurs moyens et peut-être de leur volonté d'affronter la réalité du travail, ce qui met en question la pertinence de leur choix professionnel et peut faire vaciller leur identité. (p. 149)

Les spécificités de l'entrée dans le métier pourraient donc faire vaciller les certitudes et les vocations des débutants, fragilisant leur professionnalisation naissante. Certains PSIE semblent donc aussi démunis que les autres débutants. Pour les autres, soit leur capacité d'adaptation les a épargnés, soit ils ont préféré taire cette faiblesse.

Plusieurs éléments concourent également à faciliter ou non l'acculturation du débutant :

- La taille des classes dont le novice a la charge : les sections professionnelles ont souvent des effectifs réduits. Nadia et Pascal ont évoqué des classes à neuf ou dix élèves. Pour eux, la gestion de la classe n'a pas présenté de problème. Pour d'autres PSIE, leurs effectifs représentent le triple des précédents. Ainsi Nelly a eu des classes à trente-six élèves pour lesquels la possibilité d'utiliser le matériel informatique, comme cela lui avait été conseillé, s'est avérée tout simplement impossible (trop d'élèves par poste). Séverine a eu ce même souci en cours de Français et d'Anglais. Pour ces deux professeures stagiaires, la gestion de la classe est devenue une priorité avant même d'envisager de faire cours.
- Les matières enseignées : suivant la valorisation de la discipline par le système éducatif, les difficultés rencontrées par les PSIE sont de nature différente. Lorsque cette matière paraît importante à aux yeux des élèves, comportant de forts coefficients pour l'obtention du diplôme, les enseignants sont mieux acceptés en classe et bénéficient d'une écoute bienveillante. Pascal a évoqué le cas d'un élève qui est venu en cours alors qu'il était blessé et qu'il aurait dû rester chez lui. Inversement, lorsque la discipline est marginalisée ou rejetée par les élèves, l'enseignant éprouve beaucoup de difficultés à la faire accepter. C'est à ce type de problème qu'ont été confrontées notamment Violette et Nelly. Ces deux enseignantes ainsi que d'autres à un degré légèrement plus faible (Anglais et Français pour Séverine) ont dû déployer beaucoup d'énergie pour parvenir à contenir leur classe.

¹²⁵ En italique dans le texte d'origine.

- L'accompagnement pour l'entrée dans le métier : tous les acteurs évoqués précédemment comme le tuteur, les collègues de l'établissement, les autres novices... permettent au débutant de mieux s'acculturer.
- L'éloignement familial isolant le professeur stagiaire de sa famille, ses amis : avec une présence amicale au quotidien à ses côtés, les difficultés professionnelles peuvent sembler s'amenuiser. Les échanges sur les problèmes vécus aident à les estomper, permettant de relativiser les situations délicates.

Pour permettre au professeur stagiaire de devenir un enseignant, une conjonction de plusieurs éléments contribue donc à sa professionnalisation. Wentzel et Akkari (2012, p. 144) expliquent les difficultés qu'ont les enseignants débutants par le fait qu'ils « *se sont retrouvés isolés en début de carrière* ». Au final, comme les nouveaux enseignants, les PSIE « *ont, très souvent, des débuts de carrière qu'ils n'ont pas souhaités* » (Guibert et al., 2008, p. 121).

La diversité des vécus professionnels comme des nouvelles situations rencontrées ne permet pas de proposer une régularité dans l'acculturation des PSIE dans leur nouveau métier. Cependant, leur ancienne expérience professionnelle influe le regard qu'ils portent sur le fonctionnement interne du système éducatif qu'ils côtoient maintenant.

3.4 La connaissance du monde professionnel

Partir d'une entreprise pour arriver dans une administration, chacune disposant de règles, de codes et de structures différents provoque chez certains membres de notre cohorte un important choc de culture managériale. La confrontation de ces deux mondes a été particulièrement forte chez Gabrielle. Face à des enseignants qui ne « *supportaient plus les élèves* », elle constate que la solution de repli consiste à occuper un poste à la documentation, alors qu'ils ne disposent pas de formation adéquate : « *ça, c'est très surprenant* ». Et Gabrielle conclut pour ce type de situation : « *dans le privé, dans les entreprises, si on fait vraiment pas l'affaire, on reste pas longtemps. Dans l'Éducation nationale, si on fait vraiment pas l'affaire, on vous garde quand même* ».

Lors du bilan de fin d'année, Gabrielle est revenue également sur ce qu'elle a estimé être une incohérence du système scolaire, à savoir la notation des enseignants. La règle de notation administrative a choqué Gabrielle lorsque son chef d'établissement lui a précisé qu'il fallait que sa note se situe entre 33 et 35,5.

Donc autant la mettre entre 0 et 1,5. [...] C'est ridicule. Ça a aucun sens. Donc, ça fait perdre un temps infini à la principale qui doit recevoir chaque enseignant. À nous. Quel est l'intérêt d'aller signer un truc aussi contraint ? Ça a aucun sens. Donc, ça voulait être un simulacre de notation à l'efficacité.

Rappelons que la Cour des comptes (2013, p. 86) précise : « *l'acte de notation est encadré par des grilles de notation. [...] Les complications d'une notation hors de la grille sont telles que les chefs d'établissement s'y confortent généralement à la lettre* ».

Les faiblesses de la gestion humaine évoquées dans la première partie de notre travail trouvent une illustration avec Virginie. Cette dernière a exposé l'échange qu'elle a eu avec les services du Rectorat. Elle l'a d'ailleurs considéré comme étant le moment le plus désagréable son année. Dans les différentes fonctions de cadre qu'elle occupait jusqu'à son entrée dans l'Éducation nationale, elle disposait de collaborateurs : « *j'ai toujours eu une hiérarchie, une secrétaire, des collègues, des réunions de bureau où on discute. Les papiers, faut faire ça. Oui, y a une personne qui le fait* ». Préférant consacrer son temps dans la préparation de ses cours, Virginie a cumulé du retard dans la production des documents administratifs réclamés par les services du Rectorat. Peu habituée à de telles exigences et à une communication orale aussi stricte (« *elle [personne des services du Rectorat, au téléphone] a été très sèche* »), Virginie s'est dite abattue :

On nous demandait énormément de choses. On était en plein stress du début de l'année. Et ils ne tenaient aucun compte de ça en me réclamant des papiers pour payer des heures sup ou des déplacements. [...] J'ai dit : « c'est trop ». Je crois que j'ai raccroché, j'ai pleuré.

Peut-être que le passé professionnel de Virginie lui est préjudiciable concernant la gestion des documents administratifs. Habitue précédemment à déléguer ces tâches à ses collaborateurs, elle a difficilement pris en compte le temps nécessaire pour les accomplir. Toutefois, ce fait ne peut minimiser la rigueur administrative que Virginie a subie.

Enfin, Thibault a indiqué que s'il était arrivé directement de la fac où, sans les repères qu'il avait réussi à se constituer en entreprise, il aurait pu avoir un comportement qui aurait pu lui être préjudiciable. L'habitude de travailler en équipe, le sens de la hiérarchie... autant d'éléments importants pour s'intégrer rapidement qu'ils ont naturellement mobilisé lors de leur prise de fonction en tant que professeurs stagiaires.

Pour Ivan, son passé professionnel, très éloigné de la discipline qu'il enseigne lui a permis de

mieux maîtriser sa susceptibilité.

Dans certains milieux professionnels, on va pas, ce sera relativement direct. Voilà. Et le fait d'avoir connu ça, je trouve que c'est un point qui fait qu'on devient moins susceptible... On tient moins compte ou on est moins enclin à s'arrêter sur ce genre de choses, quoi. Se dire que : « oui, oui, d'accord » et puis ça continue. Et, moi, je trouve que ça m'a servi parce que, dans l'enseignement, bon, ben, le fait de démarrer dans le métier, même si c'est pas tout à fait un démarrage. Voilà, on a des remarques des tuteurs, des inspecteurs, des chefs d'établissement, des collègues. Y a beaucoup de choses qui arrivent en même temps et qui font que : « oui, d'accord » et puis on continue. On s'arrête pas trop sur ce genre de choses. Certaines sont constructives, d'autres le sont un peu moins. Donc voilà. Disons que, certaines, je les ai prises comme élément de construction, et d'autres, je les ai prises, voilà, je les ai laissées faire sans autre forme de...

Tout comme Thibault, Virginie et Yves ont pensé avoir acquis dans leurs expériences professionnelles antérieures ce que Virginie a présenté comme « *plus le sens de la hiérarchique que ce qui existe dans un établissement scolaire* ». Ces PSIE ont travaillé en présence d'organigrammes fonctionnels ou hiérarchico-fonctionnels, structurant les rôles, les responsabilités de chacun, les lignes hiérarchiques entre les acteurs... De même, tout un système de communication agence de manières formelle et informelle le fonctionnement interne des entreprises. Les enseignants débutants issus de l'entreprise ont « *à leur actif plusieurs années d'expérience du monde productif* » (Grossmann, 2011, p. 68). Restent de ces années une connaissance des organisations et une base de comparaison avec les composantes de leur nouvel environnement professionnel. D'avoir connu d'autres formes d'organisation a amené les PSIE à aborder leur nouvelle structure sous un angle différent, à établir des comparaisons tant au niveau de leur organisation que de leur efficacité. Plus âgés, plus expérimentés professionnellement, ils paraissent assumer plus rapidement le nouveau rôle qu'ils sont amenés à jouer.

Pour une majorité de PSIE, cette première année en tant que stagiaire semble avoir été plutôt difficile, en raison notamment du volant d'heures élevé devant élèves en plus des formations et autres contraintes professionnelles. Toutefois, leur expérience antérieure peut avoir été un élément facilitateur que ce soit en classe, comme face à leur nouvelle hiérarchie. Envisagent-ils pour autant un futur serein ?

3.5 Quel avenir pour nos PSIE ?

L'année écoulée, riche en découvertes professionnelles, mais chronophage n'a peut-être pas permis aux PSIE de réfléchir sur la manière dont ils allaient appréhender leur avenir professionnel en tant que professionnels de l'éducation. Si lors de l'entretien initial, la question leur avait été le plus souvent posée, dans le cadre du bilan, seule l'année suivante a été évoquée. Pourtant certains d'entre eux sont revenus sur cette projection à moyen ou long terme. Yves a reparlé de son projet de passer l'agrégation. Une progression professionnelle est également envisagée par Virginie, passer le CAPET. Mais, pour elle, l'angoisse de devoir quitter l'établissement où elle vient d'être affectée, proche du domicile familial, semble freiner son ambition.

L'avenir professionnel est ressenti comme plutôt sombre par Séverine. Elle a indiqué percevoir son évolution professionnelle comme plus orientée vers une fonction d'animatrice que d'enseignante. L'importance que prennent les machines (ordinateurs, laboratoires de langues...) risquerait de ne la cantonner qu'à un rôle d'animatrice. Elle a précisé qu'elle devra « *s'effacer derrière la machine ou la feuille* ».

Bousculés par un rythme de travail effréné, les PSIE semblent avoir quelques difficultés pour se projeter dans leur nouveau métier. Mais s'étaient-ils réellement projetés dans leur ancien métier ? Ou peut-être que les stratégies qu'ils avaient échafaudées ont été contrées par des logiques financières ou managériales, les incitant à ne pas renouveler ce type d'exercice ?

En résumé, les PSIE semblent se dénoter des autres débutants sous différents aspects. Leur expérience professionnelle est, selon les dires de certains d'entre eux, une richesse qu'ils exploitent pédagogiquement. Par leurs anecdotes et leurs gestes professionnels, ils captent l'attention de leur auditoire, réglant ainsi les éventuels problèmes de gestion de classe. Mais leur différence est également visible dans la manière dont ils communiquent, la compréhension dont ils font part, voire, pour certains l'empathie dont ils témoignent. Cependant le regard qu'ils portent sur leur nouveau métier demeure relativement lucide, basé sur des comparaisons entre les deux métiers et les deux modes organisationnels.

4 Synthèse sur les questions de recherche

Notre objectif en commençant ce travail était de comprendre pourquoi des personnes disposant déjà d'un métier, d'une expertise dans un domaine professionnel, venaient à choisir le métier d'enseignant, métier souffrant de désaffection. Pour mener à bien ce travail longitudinal, nous avons opté pour une triple méthodologie, chaque modalité permettant de comprendre un aspect de la globalité que représentaient la bifurcation professionnelle et l'acculturation de ces nouveaux enseignants.

4.1 Volet 1 : analyse rétrospective de la genèse au projet professionnel des PSIE

Par le biais des récits de vie, les PSIE décrivent leur vécu professionnel et les éléments les conduisant à choisir ce nouveau métier. Dans l'ensemble, nous retrouvons les mêmes motivations que les jeunes débutants issus de l'université : vocation, amour de la discipline, recherche d'un statut de fonctionnaire... sont mentionnés. Toutefois, chez les PSIE, d'autres raisons apparaissent : la générativité, le souhait d'enseigner dans une discipline en lien avec l'ancien métier. Leur vie familiale, souvent déjà constituée, est également un facteur motivationnel fort, qu'il s'agisse d'élever les enfants ou de rejoindre le conjoint. En analysant leurs propos, un seul élément ne peut expliquer leur bifurcation mais il semble que la cause soit souvent multifactorielle avec un élément déclencheur prédominant.

De leurs propos, nous pouvons dégager de grandes tendances, découlant de l'élaboration de graphes et de typologies. Ainsi, selon les personnes, leurs discours sont empreints ou non de fierté pour leur ancien métier, les conduisant à l'évoquer dans leur nouvel environnement professionnel. Certains sont prolixes sur ce passé, soucieux de donner des détails, des anecdotes. Pour eux, un réel désir de partager leur vécu professionnel avec les élèves est explicite. Inversement, d'autres répondent difficilement aux interrogations sur leurs expériences professionnelles, éludant les questions. Ils donnent l'impression de chercher à minimiser ce pan de leur vie. Dans leur nouveau cadre professionnel, ils indiquent jouer également cette même carte de la discrétion.

Enfin, pour les PSIE enseignant dans les domaines techniques ou professionnels, le souhait de partager leur technicité avec les élèves prédomine. En cela, leurs propos rejoignent ceux de la

littérature. Concernant les perspectives professionnelles, peu d'entre eux disposent déjà d'une stratégie d'évolution de carrière dans l'enseignement bien élaborée. Certains parlent même d'un retour dans le monde de l'entreprise si ce métier ne leur convient pas, leur haut niveau de qualification le leur permettant. Concernant la vie personnelle, leurs attentes sont d'autant plus fortes que pour certains d'entre eux, cette évolution constitue leur principale motivation pour le choix de devenir enseignant. Ainsi, les mutations loin des domiciles familiaux ébranlent leur certitude pour continuer dans ce métier. Par l'intermédiaire d'affectations provisoires, ils parviennent provisoirement à rétablir une situation qu'ils jugent plus conforme à leurs attentes familiales et personnelles.

4.2 Volet 2 : étude de l'entrée dans le métier des PSIE à partir de l'analyse de leur activité en classe

Grâce aux traces d'activités recueillies en classe, nous pouvons confronter les PSIE à leur propre activité. Les autoconfrontations aident à mieux comprendre leurs préoccupations, leur acculturation au métier, les anciennes connaissances qu'ils peuvent ou non mobiliser... De cela ressortent quatre grands axes.

Le premier axe concerne les similitudes avec les professeurs stagiaires. Tout comme eux, les PSIE sont préoccupés par la gestion du temps. Tous regardent leur bracelet-montre pendant les séances en classe. Durant les autoconfrontations, ils expliquent cette angoisse que représente, pour eux, un cours non terminé par rapport à leur fiche de déroulement de séance. De même, certains souhaitent, comme la plupart des autres novices, mettre rapidement les élèves au travail avant même que tous les élèves aient sorti leur matériel scolaire. Tout comme les jeunes enseignants, certains recherchent également de l'aide, des outils pédagogiques et autres recettes rapidement utilisables. De plus, lorsqu'une situation est délicate et/ou inconfortable, les membres de notre cohorte masquent leurs émotions, tout comme les autres débutants. Enfin, si certains PSIE semblent se distinguer en installant très vite des routines, ces dernières ne sont plus forcément présentes lors de notre seconde venue en classe. Ainsi, ils rejoignent les autres débutants qui montrent certaines inconstances dans leurs pratiques, écartant de leur activité celles qui fonctionnaient pourtant bien auparavant.

Le deuxième axe présente les différences perçues avec les autres débutants. Tout d'abord, dans la relation qu'ils entretiennent ou souhaitent entretenir avec les élèves, majoritairement,

les PSIE ne perçoivent pas un groupe classe ou alors un ou deux individus posant problème, mais ils s'intéressent à chacun d'eux, souhaitent les aider dans leurs choix professionnels, les valorisent en classe, veillent à leur bien-être... Beaucoup revendiquent le rôle social de leur nouveau métier, à côté d'un rôle pédagogique plus traditionnel. En classe, les PSIE mettent en œuvre des techniques plutôt retrouvées chez les enseignants expérimentés. Il s'agit notamment de la gestion de l'espace classe, de la manière de théâtraliser leurs attitudes, jouant sur les dynamiques émotionnelles, de la façon dont ils maintiennent l'ordre en classe, nuancant la prise de parole des élèves, remettant en question la pertinence de leurs supports pédagogiques, rétablissant l'ordre par un regard ou par un geste ...

Le troisième axe recense la mobilisation des connaissances issues de leur précédent métier. Pour ceux qui le considèrent comme une valeur ajoutée, ils n'hésitent à recourir à ce vécu pour illustrer leur cours, l'agrémentant d'anecdotes, captant ainsi l'attention d'un public parfois difficile. En dehors de la salle de classe, leur connaissance du monde de l'entreprise s'avère être un élément facilitateur et intégrateur. Ils repèrent plus rapidement les fonctions de chacun, les lignes hiérarchiques, adoptent le comportement adéquat. Par contre, leur antériorité les conduit également à établir un comparatif entre les fonctionnements organisationnels qu'ils ont connus et le système éducatif. Les critiques qu'ils formulent à l'égard de ce dernier montrent le recul qu'ils prennent face à leur nouvelle entité, ce qui pourrait être, à terme, source d'amélioration.

Le dernier axe concerne les gestes ou routines professionnelles issus de leur ancien métier. Les conditions largement évoquées d'une année temporellement difficile ont limité les investigations sur le terrain, empêchant un recueil plus important d'images en classe et d'autoconfrontations. Cependant, des extraits obtenus, certains signes visibles permettent de constater que les gestes de l'ancien métier perdurent dans celui d'enseignant. Face à eux, les PSIE revendiquent leur ancien métier, signalent que ces gestes font partie de leur identité professionnelle et constatent qu'ils leur donnent une crédibilité face à leurs élèves, crédibilité qu'ils leur seraient difficiles d'obtenir autrement. Pas toujours visibles pour l'acteur comme pour le chercheur, ces gestes professionnels issus de l'ancien métier témoignent de la difficulté de les déceler. La dernière difficulté provient de l'origine du geste dont l'auteur lui-même peut ne plus se remémorer la genèse.

4.3 Volet 3 : étude des effets du nouveau métier sur les remaniements identitaires et professionnels des PSIE

La multiplicité des sources d'informations, comprenant aussi les carnets de bord et les bilans de fin d'année, permet non seulement de trianguler les informations, mais également d'en recueillir de nouvelles. Ainsi, nous saisissons mieux les tensions identitaires que vivent les PSIE après leur réussite au concours de l'enseignement. Selon les situations, nous en relevons trois principales.

Tout d'abord celles vécues par les PSIE issus directement de l'entreprise, sans avoir auparavant connu d'étapes d'acculturation en occupant des emplois comme assistants d'éducation ou enseignants vacataires. Ayant quitté depuis longtemps le milieu scolaire, « *le choc de la réalité* » évoqué par la littérature est fort. Durant l'année scolaire coexistent deux identités, celle issue de l'ancien métier, qui tend doucement à s'amenuiser, celle issue de leur nouveau statut qui peine parfois à s'installer. En effet, les conditions d'entrée dans le métier d'enseignant ne facilitent pas cette « *imprégnation à la culture professionnelle* ». Selon les lieux où ils se situent, les enseignants débutants peuvent tout à la fois être des fonctionnaires stagiaires, des enseignants ou des étudiants.

Pour les PSIE disposant déjà d'un vécu auprès de jeunes, les tensions diffèrent selon la durée de leur expérience dans l'enseignement. Pour ceux qui n'ont connu qu'une ou deux années dans cette fonction ou des stages dans le cadre des masters préparant à l'enseignement, leur professionnalité enseignante est moins colorée. Ils connaissent le système scolaire, le public et les programmes, même s'ils peuvent être différents. Leur situation est relativement confortable et leur identité professionnelle a déjà connu les tensions précédemment évoquées. Par contre, pour les PSIE disposant d'une forte expérience en tant qu'enseignants remplaçants, ils vivent également un choc, mais différent de celui des autres PSIE. Persuadés de connaître le métier, car vacataires depuis de nombreuses années, ils constatent que leurs activités en classe diffèrent des préconisations de leur corps d'inspection. Très rarement visités par celui-ci, ils ont mis en place des pratiques et des routines professionnelles en décalage, leur imposant maintenant de repenser le métier.

Tous connaissent donc à un moment ou à un autre, des tensions identitaires entre les deux métiers pratiqués. Selon les relations qu'ils entretenaient dans leur précédent poste, la nouvelle identité professionnelle semble plus ou moins facilement adoptable et adoptée. Ainsi, un changement volontaire, sans contraintes familiale ou professionnelle, couplé à un sentiment

de faire le métier d'enseignant par vocation, accroîtrait et faciliterait leur remaniement identitaire.

Pour ceux qui indiquent vouloir revenir à leur ancien métier si celui d'enseignant ne leur convient plus ou s'ils n'obtiennent pas le poste espéré, leur attentisme professionnel peut constituer un frein à l'enracinement de leur nouvelle identité professionnelle. Au terme de l'année, l'identité enseignante semble être réalisée, mais l'ancienne identité professionnelle persiste d'autant plus fortement que la discipline enseignée est en lien avec l'ancien métier. Lorsqu'il y a de fortes congruences, les PSIE souhaitent maintenir ce qu'ils considèrent comme une richesse et un élément les dénotant de leurs collègues issus directement de l'université. Ils cherchent donc à faire cohabiter des professionnalités qui peuvent parfois être contradictoires.

5 Limites du travail effectué

Notre travail présente des insuffisances et des limites. Nous tentons de dresser l'inventaire de celles que nous avons détectées. La conscience que nous en avons nous a permis de tendre à les circonscrire.

5.1 Limites générales du travail de recherche

Durant tout notre travail, nous avons été vigilants pour éviter de partir trop rapidement dans des comparaisons que notre esprit aurait été tenté d'établir. En effet, le risque est toujours présent d'attribuer à un acteur une logique de comportement alors qu'elle ne se réfère qu'à l'ici et maintenant.

De plus, lors de l'analyse des données, nous avons porté une attention particulière à la recherche d'explicitations. Mais, lors des entretiens, nous n'obtenons que ce que nos acteurs indiquent et pensent mettre en œuvre, consciemment ou inconsciemment. Une perte des informations demeure implicite, des propos non dits, et ce, principalement dans le domaine des pratiques enseignantes (Perrenoud, 1995).

Toutefois, grâce à notre cohorte, nous disposons d'une vingtaine de situations, certaines incomplètes suite à des abandons de membres de la cohorte. Certes, Correa Molina et Gervais (2010, p. 247) précisent : « *il ne faut pas s'attendre à ce que les résultats issus de l'analyse*

d'un nombre restreint de situations, dont les participants sont nécessairement volontaires, soient généralisables ». Cette citation amène deux remarques. Tout d'abord, le terme « *restreint* » n'est pas un terme dénombré et il peut donc être quantifié de différentes façons. De même, tous les participants à nos travaux l'ont fait sur la base du volontariat. Sont-ils moins crédibles pour autant ? Si un nombre conséquent de situations peut conduire à une certaine crédibilité voire à une généralisation, un travail rigoureux avec une moindre quantité de données peut tout autant, nous l'espérons, se montrer pertinent et source de réflexion pour la recherche.

La diversité de nos formes de recueils de données aurait pu fragiliser notre travail, mais nous utilisons cette potentielle faiblesse pour la transformer en atout. Riche de cette pluralité de données, notre travail offre la possibilité de faire des recoupements, d'obtenir d'autres informations, de corroborer des renseignements...

Enfin, ce travail se situant dans une logique de l'activité du point de vue de l'expérience, il nécessite, bien évidemment, une prudente montée en généralisation. Nous évitons donc de généraliser de manière prématurée.

Des éléments tendent à venir acter la validité du recueil des données collectées. Mais, la première étape de ce travail a consisté en l'élaboration de la cohorte.

5.2 Limites liées à la constitution de la cohorte

Sans revenir en détail sur les péripéties de la constitution de la cohorte, il convient de rappeler certains faits. Tout d'abord, faire adhérer des personnes entrant dans un nouveau métier, assaillies par des préoccupations inhérentes à leur prise de fonction, constitue un réel défi. De plus, nous ne disposions pas de moyens financiers ou de crédit d'heures de décharge pour compenser le temps que les PSIE ont pu nous accorder pour ce travail. Enfin, moins d'un tiers des personnes sollicitées correspondant peu ou prou à nos critères de sélection a répondu positivement à notre demande. Il nous semble donc difficile, en tentant compte de toutes ces contraintes, d'élaborer une cohorte bien différente de celle de notre échantillon. Ce dernier paraît correspondre, à la fois par la répartition en genre, en âge, en diversité de disciplines enseignées, en origines professionnelles à un ensemble relativement représentatif des enseignants issus de l'entreprise, présents dans les établissements du second degré.

Une fois la cohorte des PSIE constituée, encore faut-il pouvoir recueillir convenablement les données sur le terrain. Là aussi, certaines faiblesses nécessitent de revenir sur ce point.

5.3 Limites liées aux conditions de recueil des données

Les PSIE sont partagés entre le désir de répondre aux contraintes du travail de recherche et les préoccupations de leur nouvelle activité. Ils ont bien voulu participer à cette démarche dans laquelle ils se sont engagés volontairement, mais ont éprouvé également les mêmes difficultés auxquelles tout sujet se trouve confronté : la difficulté de parler de soi, d'analyser son action.

5.3.1 Parler de soi

Lors des différents entretiens, les PSIE ont préféré parler de leurs élèves, conter des anecdotes, décrire des événements arrivés à leurs collègues plutôt que de s'engager dans une introspection. Vermersch (1996, p. 46) constate qu'il est « *beaucoup plus facile de parler des autres, des circonstances dans lesquelles les choses se sont passées [...] que de soi-même* ». À maintes reprises, nous établissons ce même constat. Ce cheminement conduit l'individu à se livrer, à se dévoiler, à se montrer dans toute sa fragilité. Il paraît donc logique qu'ils aient manifesté cette réticence et que nous l'ayons perçue.

En narrant leur passé, les sujets de notre étude ont accepté de divulguer une part de leur histoire. Sur cette partie de vie que nous ne pouvons vérifier, nous estimons que la relation de confiance que nous avons construite est le meilleur garant de leur sincérité. Toutefois, notre vigilance est restée en éveil. Les PSIE, comme toute personne devant raconter sa vie peuvent être conduits à des « *dissimulations ou modifications faites involontairement : les oublis inconscients, les "gommages" des souvenirs désagréables, les illusions complaisamment entretenues, les réaménagements des données de la mémoire* » (*ibid.*, p. 33). Nous avons cherché à limiter ces nuisances en recoupant nos questions lors des différents entretiens. Ainsi, nous apprenons que Nelly a occupé pendant quelques étés, l'emploi de contrôleur à la SNCF. Pour assurer ce poste à risque auprès des voyageurs, elle a reçu une formation pour apprendre à désamorcer l'agressivité et pour gérer les attaques physiques. Totalement occultée lors de notre première rencontre, Nelly a expliqué cette expérience professionnelle lors du bilan de fin d'année scolaire. Il s'agit là certainement plus d'un oubli que d'une dissimulation.

D’ailleurs, Varela, Thompson et Rosch (1993, p. 199) constatent aussi que « *le cerveau produit notamment les souvenirs, qui changent nos façons de penser ultérieures*. La principale activité du cerveau consiste à produire des changements en lui-même¹²⁶ ». Le cerveau de l’individu le conduirait donc à avoir une vision biaisée de sa propre histoire par l’intermédiaire de souvenirs colorés selon l’évolution de sa pensée. Cet élément pourrait donc avoir limité notre travail.

Autre constat établi : « *les récits d’acteurs tendent à présenter les choix et les enchaînements de situations selon une certaine logique, exagérant parfois leur rationalité* » (Grossetti, 2006, p. 26). Contrairement à la remarque de Grossetti, nous pensons que les membres de la cohorte nous ont répondu avec beaucoup d’honnêteté et de franchise aux questions, ne cherchant pas à faire de lien lorsqu’il n’existe pas, le constatant spontanément lorsqu’il leur semble présent, n’étant pas à l’affût d’une obligatoire reconstruction du sens.

Parler de soi est délicat pour les novices issus de l’entreprise. Il en est certainement de même pour les autres débutants. Cela amène à accroître la vigilance sur les propos recueillis afin d’éviter de perdre une information importante qui pourrait corroborer d’autres éléments. Filmer les PSIE dans leur nouvelle activité permet d’avoir une autre source d’informations sur leur entrée dans le métier. Mais, là aussi, notre action est limitée.

5.3.2 Filmer les pratiques

Plusieurs éléments ont limité la possibilité de filmer les nouvelles pratiques professionnelles des PSIE alors que nos investigations avaient comme objectif de capter leurs gestes professionnels. Tout d’abord, nous ne filmions, chaque fois, qu’au maximum une heure de cours afin de ne pas trop perturber la classe. Ensuite, compte tenu des impératifs de temps et des différentes personnes venant dans leur salle de cours (tuteur, inspecteur), nous avons été obligés de nous limiter à deux enregistrements pour chacun des volontaires. Les non-volontaires à l’enregistrement en classe ont trouvé des excuses ou ont refusé tout simplement notre présence en cours. Le nombre limité d’images a donc tout naturellement restreint la perception de gestes professionnels antérieurs. Ensuite, les PSIE qui ont accepté la présence de la caméra dans leur cours ont choisi le jour, l’heure et la classe. Toutes les situations scolaires n’ont donc pu être explorées pour détecter ces gestes. Enfin, les gestes

¹²⁶ En italique dans le texte d’origine.

professionnels sont plus marqués et plus présents dans les activités manuelles. Or, peu de membres de notre cohorte occupaient auparavant un métier de cette nature.

Pascal, ancien mécanicien, nous a expliqué l'importance des gestes professionnels qu'il refait devant ses élèves. Pour voir concrètement cela, il aurait fallu le suivre dans son cours d'atelier. Or, plusieurs facteurs n'ont pu permettre cela. Tout d'abord, la promiscuité d'une activité de réparation dans un atelier de mécanique poids lourds, permet difficilement la présence d'une personne supplémentaire, dotée d'une caméra, tous les élèves étant regroupés auprès de leur enseignant pour regarder le geste réalisé. Ensuite, la sécurité d'un atelier nécessite une tenue *ad hoc* comportant notamment des chaussures adaptées (chaussures de sécurité). Enfin, lors de notre demande pour filmer un de ses cours, Pascal n'a envisagé que celui de technologie. Compte tenu des difficultés à obtenir l'accord des PSIE pour ce type de recueil, nous avons volontiers accepté sa proposition, sans lui imposer des contraintes qui auraient pu le conduire à revenir sur son engagement. De même, nous aurions apprécié de suivre Nadia dans la ferme pédagogique de son établissement agricole où elle aurait pu nous montrer sa dextérité dans les soins aux animaux. Malheureusement, elle n'a pas répondu favorablement à notre demande. Cependant, nous ne doutons pas que c'est grâce à son antériorité professionnelle ou à sa formation d'ingénieure qu'elle dispose de toutes ses connaissances en production animalière. Plusieurs éléments ont limité la possibilité de filmer les PSIE en activité, certains d'entre eux ne souhaitant pas notre présence, ce que nous comprenons. Commencer dans un nouveau métier, sous l'objectif d'une caméra, puis commenter sa propre activité alors qu'elle est encore vacillante peut être déstabilisant. La réticence à parler de soi perçue précédemment se retrouve aussi lorsque nous avons interrogé les PSIE sur leur nouvelle activité.

5.3.3 Parler de ses pratiques

Les acteurs de notre cohorte sont restés dans une certaine norme en limitant la description de leur activité, préférant parler de leurs élèves et de leurs collègues. Violette a évoqué une formation sur la gestion de classe où des débutants comme elle, en difficulté, n'ont pas obtenu de réponses à leurs questions. Mais elle n'a dit mot sur ses propres difficultés ni sur ses attentes.

Correa Molina et Gervais (2010, p. 247) précisent que les « *savoirs sur la pratique comportent une bonne part d'intuition* » et sont le plus souvent chargés d'affects. Les mécanismes psychologiques joueraient donc un rôle important dans le recueil des données sur

les pratiques professionnelles des acteurs. Les informations collectées seraient empreintes de ces influences, biaisant ainsi la qualité du recueil. À cela s'ajoute un autre élément : « *faire en sorte que l'observé devienne observateur de son action (Clot & Leplat, 2005), ne va pas de soi* » (Félix et al., 2014, p. 55). Confrontés à leur activité par l'intermédiaire de l'enregistrement vidéo de leur séance en classe, les acteurs ont éprouvé quelques difficultés à parler de leurs actions. Régulièrement, durant les séances d'autoconfrontation, nous avons été conduits à recentrer les propos sur les scènes. Obnubilés par les images, ils se sont parfois comparés aux membres de leur famille comme l'a fait Virginie : « *on dirait ma sœur. On nous prend toujours pour des jumelles* » ; ils ont regardé leur salle de classe comme pour Pauline : « *je regarde un petit peu. J'écrirai plus en vert parce qu'on voit mal* » ; ils ont écouté le bruit de la classe comme l'a décrit Ivan : « *on entend bien le bruit des chaises et les bruits de fond* »... mais n'ont pas commenté spontanément leur action. Même si des enseignants acceptent d'analyser les fondements de sa pratique, il peut subsister « *une grande résistance chez certains* » (Correa Molina et Gervais, 2010, p. 248). Cette résistance amène le débutant à ne pas livrer l'intégralité de l'analyse de son action, privant ainsi le chercheur d'une meilleure compréhension de ses actes et de ses dires.

À l'opposé de cette résistance se trouve la logorrhée d'explications sans réel intérêt. Quelques PSIE ont raconté longuement les situations de certains de leurs élèves, difficultés de comportement, faiblesses dans les connaissances, gestion de leur prise de notes, changement de groupe... limitant ainsi le temps disponible pour parler de leur propre activité en classe.

Être mal à l'aise pour aborder des éléments de sa vie personnelle ou professionnelle peut conduire à créer des biais dans un travail de recherche. En avoir conscience permet d'essayer de les limiter tant faire se peut, tout en conservant présent en mémoire les circonstances du recueil des données et la personne qui les collecte.

5.4 Limites liées au chercheur et à son statut

L'interaction qui se crée entre le chercheur et son sujet pourrait rejaillir sur les données recueillies. S'il est vrai qu'une interférence tendrait à modifier légèrement le propos de l'auditionné, il ne peut, nous l'espérons, conduire à un changement radical d'opinion ou de position. À l'opposé, il convient de souligner également que, grâce à la relation créée, le sujet

peut se laisser aller à plus de confiance, permettant ainsi de mieux comprendre ses ressentiments et ses actions.

Dans nos collectes, nous avons été partagés entre le désir de réunir un nombre confortable de renseignements et le souhait de ne pas phagocyter les PSIE déjà bien pris par toutes leurs contraintes. Cela nous a conduits quelques fois à terminer leurs phrases lors des entretiens. Parler à la place du sujet fait donc partie des limites d'un travail de recherche : « *il peut être tenant, pour "gagner du temps", d'exprimer ces réflexions à leur place* » (Vermersch, 1996, p. 28). Mais comme peuvent en témoigner les retranscriptions, les solutions proposées pour achever la phrase correspondent pratiquement toujours aux propos recherchés par l'acteur. Les données ne sont donc que très minimement affectées par cela.

En étant que formateurs à l'IUFM puis à l'ESPE, notre cohorte connaît notre situation professionnelle. Nous nous en sommes nous-mêmes prévalus lors du courrier de présentation du travail de recherche, comme lors du mail de relance pour légitimer notre étude. Même si aucun sujet ne s'est retrouvé apprenant dans un de nos cours, nous occupons une posture délicate. Cela a suscité des questionnements chez certains. Ainsi, Violette nous a interrogés sur les formations qui sont dispensées pour faire adhérer un groupe à un projet : « *je sais pas si on l'apprend à l'IUFM ?* ». Ivan a hésité à tenir certains propos, surtout devant la caméra : « *je sais pas si ça peut se dire* ». Face à notre confirmation, il nous a réinterrogés : « *tout peut se dire ?* ». Rasséréiné par notre rappel de l'anonymat, il a fini par se confier. Enfin, Pascal, furieux de son affectation interacadémique loin de son domicile n'a plus rempli son carnet de bord, par opposition au système Éducation nationale que nous représentons à ses yeux. Donc, indirectement et sans le vouloir, notre statut contribue également à biaiser légèrement les données recueillies.

Dernière limite : seule une portion ténue d'enseignants débutants a accepté de travailler avec nous. Nos connaissances ne sont donc, certes, que faiblement significatives de ce qu'est l'ensemble des débutants et plus particulièrement ceux issus de l'entreprise. Nous espérons toutefois que ces données seront utiles pour la recherche et pour comprendre ce que vivent ces enseignants débutants quelque peu différents des autres.

Chapitre 9

Perspectives

1. Premier « détournement » de l'étude
2. Second « détournement » de l'étude
3. Une suite à ce travail ?

1 Premier « détournement » de l'étude

Même si une neutralité axiologique, « *Wertfreiheit* » comme préconisée par Weber (1992) ne prédomine pas totalement dans ce travail de recherche, car sujet controversé que ce soit par Bourdieu (1980) ou par d'autres chercheurs (Corcuff, 2011 ; Heinich, 2002 ; Legrave, 1996 ; Pinto, 2011 ; Thuillier, 1980), nous avons comme ligne de conduite de ne pas interférer dans l'activité de nos PSIE. Au fil des entretiens et des rencontres, il est apparu que nos acteurs, faisant fi de notre souhait d'une certaine neutralité, détournent légèrement notre objet de recherche.

1.1 Autoanalyse de son activité

Au terme des autoconfrontations, la plupart des PSIE ont souhaité avoir une copie des enregistrements vidéo en classe afin d'améliorer leur positionnement professionnel. Étant acteurs de ce film, il est naturel de leur transmettre le support. Selon les personnes, il est mis sur une clé USB ou gravé sur DVD puis expédié par voie postale ; libre ensuite à chacun des participants de ce travail de le montrer à qui il le souhaite. De notre côté, nous nous sommes engagés à ne pas montrer publiquement ses images, à ne pas les mettre sur les réseaux sociaux ou autres systèmes de diffusion via Internet.

Lorsque nous avons une seconde séance d'enregistrement, les PSIE destinataires de la première vidéo reviennent sur les images de la première séance. Lors de la seconde autoconfrontation, certains se remémorent les images de la première établissant des comparaisons entre les deux. Pourtant, nous laissons un minimum de 3 mois entre deux enregistrements afin de ne pas être trop présents et pour permettre aux évolutions professionnelles d'être perceptibles.

Séverine a apprécié tout particulièrement cette manière de s'autoformer, se confrontant à ses pratiques :

Vous m'aidez dans le sens où je me vois pédaler, je me vois en train de travailler. Je me souviens de la vidéo que j'ai vue en partie chez moi où je note quand même une tenue, oui. De toute façon, je suis plus sûre de moi dans cette vidéo que dans la précédente. (autoconfrontation du 8 mars)

Finalement, l'objet de notre étude est détourné par ses acteurs qui utilisent les prises de vue pour accroître leur professionnalisme.

Grâce aux vidéos réalisées en classe, les PSIE participant à ce type de recueil de données ont pu, par le biais des images, revenir en toute intimité sur leur propre pratique. Mais le « détournement » de l'étude ne s'est pas limité aux images.

1.2 Recherche de conseils

De même que l'utilisation des vidéos pour un usage personnel par les PSIE ne fait pas initialement partie du contrat de confiance mis en place, les conseils et avis sollicités durant les entretiens n'y figurent pas davantage. Pourtant, certains, dès le recueil de récits de vie, sollicitent notre avis en tant que formateur.

Face à ces demandes très précises, une certaine forme de diplomatie a été nécessaire pour faire comprendre que ce n'est pas notre rôle, qu'une kyrielle de professionnels compétents est là pour les accompagner et les guider dans leur nouveau métier, qu'il s'agisse des tuteurs, des formateurs, des collègues... chacun avec des tâches et des fonctions bien précises. Un conseil donné hâtivement, face à une situation où toutes les informations ne sont pas forcément présentes, pourrait mettre les différents acteurs en porte à faux, fragilisant ainsi la construction professionnelle du PSIE. Nous optons donc pour la neutralité, préférant réorienter le questionnement.

Aide par l'image et/ou aide par le conseil telles sont les deux tentatives d'une même appropriation de notre étude. Leur contournement du travail nous inspire une appropriation autre des vidéos.

2 Second « détournement » de l'étude

Parallèlement à notre travail de recherche, une réforme de la formation des enseignants a vu le jour, ramenant à un nombre d'heures plus acceptables le temps que les professeurs stagiaires doivent assurer devant les élèves. Avec ces changements, notre service d'enseignement a évolué, comportant maintenant une prise en charge des cours d'analyse de pratiques.

2.1 Analyse de pratiques

Pour Ria, Leblanc, Serres et Durand (2006, p. 48), il s'avère « inutile de laisser les débutants arpenter seuls la sphère de leur activité professionnelle et redécouvrir l'ensemble des obstacles pointés par la formation et/ou la recherche ». Autant les aider dès le début de la formation à investir leur nouveau champ professionnel. Pour cela, ils notent l'importance des analyses de pratiques. Pour capter l'attention et l'intérêt des étudiants désireux de devenir enseignant, ces chercheurs préconisent de sélectionner des matériaux mettant en scène, non pas des enseignants experts, mais plutôt des débutants dont leurs étudiants se sentent plus proches. La similarité des situations et des préoccupations sensibiliserait davantage les jeunes enseignants.

De voir comment les PSIE utilisent les vidéos pour s'autoformer, nous inspire pour un possible second détournement de l'objet initial de ce travail. Avec les vidéos en classe et celles d'autoconfrontation, nous disposons de l'histoire de l'enregistrement, des circonstances qui conduisent à cette situation, de la classe et son climat, parfois du parcours des élèves...

2.2 Utilisation des vidéos

Or, présenter les vidéos issues de ce travail à des étudiants en formation constitue un détournement du travail de recherche. Aussi, toutes les personnes concernées par la diffusion d'extraits sont sollicitées par écrit pour donner leur accord pour cette nouvelle utilisation de leur image. Certains acceptent volontiers, sans aucune condition. D'autres souhaitent, au préalable, recevoir une copie des enregistrements éventuellement diffusés. Des DVD comportant les montages vidéo sont donc expédiés. Les retours sont tous positifs, certains souhaitant que ces vidéos soient utiles pour les futurs enseignants, d'autres regrettant de n'avoir pas disposé de tels outils lors de leur propre formation.

De toutes les anecdotes que les PSIE nous ont confiées durant l'année, nous ne fournissons, bien évidemment, que celles qui sont pertinentes pour la compréhension de la situation et éthiquement correctes. Ainsi, un réel échange peut avoir lieu entre la salle et le formateur, toujours dans une optique de compréhension et de formation.

Les images des PSIE en classe nous offrent la possibilité de montrer aux étudiants, futurs enseignants, quelques facettes du métier, agrémentées du commentaire des acteurs. Découpés

en extrait de moins de cinq minutes, ces vidéos permettent de mettre en place des échanges et de nourrir des débats sur les pratiques professionnelles.

3 Une suite à ce travail ?

Au terme de quelques centaines de pages, il convient de faire le bilan de ce travail. Riche et passionnant, il implique cependant de réfléchir à l'avenir. Faut-il poursuivre une activité de recherche avec les enseignants débutants issus de l'entreprise ? Avec l'évolution de la société, les changements de carrière seront de plus en plus fréquents. Un nombre croissant de personnes devrait donc logiquement intégrer l'enseignement après avoir connu une autre profession auparavant. Ils représentent déjà près d'un quart des enseignants en poste, quotité plus importante encore dans les lycées professionnels.

Les changements intervenus dans la formation au métier d'enseignant pourraient permettre de reconduire quasi à l'identique notre étude. Ainsi elle pourrait donner lieu à comparaison des bienfaits et/ou des erreurs d'une réforme parfois décriée. De plus, elle pourrait être réorientée vers les aspects les plus prégnants que notre travail a mis à jour.

Peut-être conviendrait-il également d'étudier sur un champ temporel plus long l'évolution de carrière de ces personnes au sein de l'Éducation nationale ? Souhaitent-elles progresser au sein de leur nouvelle organisation ? Vont-elles changer à nouveau de métiers ? Changeront-elles le système scolaire ?

L'analyse de pratiques est également un axe de réflexion intéressant. Très en vogue dans les années 2000, ce type de formation donne lieu à moins de publication maintenant. Pourtant, il demeure bien présent dans les injonctions institutionnelles. Mais, nous ne doutons pas que d'autres modalités d'aide à la professionnalisation pourraient paraître, supplantant ou juxtaposant ces formes plus classiques.

Bibliographie

- ABBOTT Andrew (2001), *Time matters. On theory and method*, The University of Chicago Press, Chicago.
- ABELS-EBER Christine (2002), Le récit de vie : une étape dans la construction de l'identité ? Réflexion sur une pratique auprès d'enfants dé-placés, dans Christophe NIEWIADOMSKI, Guy DE VILLIERS (dir.), *Souci et soin de soi – Liens et frontières entre histoire de vie, psychothérapie et psychanalyse*, Paris, L'Harmattan, p. 193-214.
- AGULHON Catherine, GONNIN BOLO Annette, GUILLAUME François-Régis (1994), *Les changements dans les lycées techniques et professionnels – Dix établissements en interrogation*, Paris, INRP.
- ALAGNA Franck J., WHITCHER Sheryle J., FISHER Jeffrey D., WICAS Edward A. (1979), Evaluative Reaction to Interpersonal Touch in a Counseling Interview, *Journal of Counseling Psychology*, vol. 26, n° 6, p. 465-472.
- ALCANTARA Jean-Pascal (2012), Que peut la philosophie de l'éducation en formation des maîtres ?, dans Guy LAPOSTOLLE (dir.), *La formation des enseignants – Professionnalisation et recherche*, Dijon, Sociétés EUD, p. 31-56.
- ALTET Marguerite (2008), Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires, dans Philippe PERRENOUD, Marguerite ALTET, Claude LESSARD et Léopold PAQUAY (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants – Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*, Paris, De Boeck, p. 91-106.
- ARGYRIS Chris, SCHÖN Donald A. (2002), *L'apprentissage organisationnel. Théorie, méthode et pratique*, Paris, DeBoeck.
- ARTHUR Michael B., ROUSSEAU Denise M. (1996), Introduction: The Boundaryless Career as a New Employment Principle, dans Michael B. ARTHUR, Denise M. ROUSSEAU (dir.), *The Boundaryless Career, a New Employment Principle for a New Organization Era*, New York: Oxford University Press, p. 3-22.

- ASTIER Philippe, GAL-PETITFAUX Nathalie, LEBLANC Serge, SÈVE Carole, SAURY Jacques, ZEITLER André (2003), Autour des mots – Les approches situées de l'action : quelques outils, *Recherche et formation*, n° 42, p. 119-125.
- AUGÉ Axel (2011), Parcours et stratégies de professionnalisation militaire - Le cas des officiers diplômés des universités, *Temporalités*, n° 14, <http://temporalites.revues.org/1820>.
- AVANZA Martina, LAFERTÉ Gilles (2005), Dépasser la « construction des identités » ? Identification, image sociale, appartenance, *Genèses*, n° 61, 2005/4, p. 134-152.
- AVENIER Marie-José (2007), Repères pour la transformation d'expérience en sciences avec conscience, dans Marie-José AVENIER, Christophe SCHMITT (dir.), *La construction de savoirs pour l'action*, Paris, L'Harmattan, p. 139-170.
- AZÉMA Guillaume, LEBLANC Serge (2014), À propos de l'intérêt de questionner l'activité improvisationnelle des jeunes enseignants, *Recherches en Éducation*, n° 19, juin 2014, p. 134-146.
- BALLEUX André (2006), L'entrée en enseignement professionnel au Québec : l'apport du processus migratoire à la lecture d'un mouvement de passage, *Carriérologie*, n° 10 (3-4), p. 603-627.
- BALLEUX André (2007), Le récit phénoménologique : étape marquante dans l'analyse des données, *Recherches qualitatives*, HS n° 11, p. 396-423.
- BALLEUX André (2011), L'entrée en enseignement professionnel au Québec : un long parcours de transition en tension entre le métier exercé et le métier enseigné, *Recherche en Éducation*, n° 11, p. 55-66.
- BARBIER Jean-Marie, GALATANU Olga, ASTIER Philippe, COURTOIS Bernadette, HUBER Michel, MOUGIN Françoise... WITORSKI Richard (2004), La recherche : enjeux, objet, terrains, méthode, dans Jean-Marie BARBIER, Olga GALATANU, Philippe ASTIER, Bernadette COURTOIS, Michel HUBER, Françoise MOUGIN... Richard WITORSKI (dir.), *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences ?*, Paris, L'Harmattan, p. 11-30.
- BARDIN Laurence (2005), *L'analyse de contenu*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BARRÈRE Anne (2002), *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, Paris, L'Harmattan.
- BARRÈRE Anne (2003), *Travailler à l'école – Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?*, Rennes, Presse universitaire de Rennes.

- BARRÈRE Anne, SEMBEL Nicolas (2005), *Sociologie de l'éducation*, Paris, Nathan.
- BARRIER Guy (2008), *La communication non verbale* – 4^{ème} édition, Issy-Les-Moulineaux, ESF Éditeurs.
- BECKERS Jacqueline (2008), Conceptualiser ses pratiques professionnelles : un complément à l'appropriation des savoirs de recherche ?, dans Philippe PERRENOUD, Marguerite ALTET, Claude LESSARD et Léopold PAQUAY (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants – Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*, Paris, De Boeck, p. 229-241.
- BERCHOUD Marie-Josèphe (2012), À quoi servent les sciences du langage et leurs recherches dans la formation des enseignants, dans Guy LAPOSTOLLE (dir.), *La formation des enseignants – Professionnalisation et recherche*, Dijon, Sociétés EUD, p. 77-92.
- BERGER Jean-Louis, D'ASCOLI Yannick (2011), Les motivations à devenir enseignant : revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière, *Revue française de pédagogie*, n° 175 Avril-juin 2011, p. 113-146.
- BERTAUX Daniel (1997), *Les récits de vie, perspective ethnosociologique*, Paris, Éditions Nathan.
- BERTAUX Daniel (2005), *Le récit de vie – L'enquête et ses méthodes* – 2^{ème} édition, Paris, Armand Colin.
- BERTON Fabienne (2013), Démissions et licenciements face aux changements dans les entreprises : la diversité des transitions professionnelles, *Travail et Emploi*, n° 136, Octobre-décembre 2013, p. 49-68.
- BERTONE Stephano, MÉARD Jacques, RIA Luc, EUZET Jean-Paul, DURAND Marc (2003), Intra-psychic, conflict experienced by a preservice teacher during classroom interactions, *Teaching and Teacher Education*, n° 19(1), p. 113-129.
- BERTUCCI Marie-Madeleine (2008), Chronique de linguistique. Le récit de vie, outil heuristique de la connaissance des identités plurilingues dans des situations d'exil ou de migration, *Le français aujourd'hui*, n° 161, 2008/2, p. 107-112.
- BIDARD Claire (2006), Crises, décisions et temporalités : autour des bifurcations biographiques, *Cahiers internationaux de sociologie*, n° 120 2006/1, p. 29-57.
- BLANCHARD-LAVILE Claudine, FABLET Dominique (2000), *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan.

- BLIEZ-SULLEROT Nicole, MEVEL Yannick (2004), *Récits de vie en formation – L'exemple des enseignants*, Paris, L'Harmattan.
- BONNETON Danielle (2008), Naviguer à vue : les savoirs des enseignants entre objectivation et prise de conscience, dans Philippe PERRENOUD, Marguerite ALTET, Claude LESSARD et Léopold PAQUAY (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants – Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*, Paris, De Boeck, p. 23-32.
- BOSSARD Louis-Marie (2004), *De la situation d'étudiant(e) du second degré : Approche clinique du passage*, thèse en Sciences de l'éducation non publiée, Université Paris X Nanterre.
- BOSSARD Louis-Marie (2009), Enseignants débutants : de l'« adolescence professionnelle » à la « post-adolescence professionnelle », *Cliopsy*, n° 2, p. 65-77.
- BOURDIEU Pierre (1980), Entretien avec Pierre Thuillier : la sociologie est-elle une science, *Recherche*, n° 112, juin 1980, p. 735-743.
- BOURDIEU Pierre (1986), L'illusion biographique, *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 62-63, Juin 1986, p. 69-72.
- BOURDIEU Pierre (1988), « Intérêt et désintéressement », Cours du Collège de France à la faculté de sociologie et d'anthropologie de l'Université Lumière Lyon II, *Cahiers du GRS*, n° 7.
- BOURDIEU Pierre (1994), *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris, Le Seuil.
- BOURDONCLE Raymond (2000), Professionnalisation, formes et dispositifs, *Recherche et formation*, n° 35, p. 117-132.
- BOUTINET Jean-Pierre (2013), *Psychologie de la vie adulte - 5ème édition*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BRIDGES William (1995), *La conquête du travail. Au-delà des transitions*, Paris, Éditions Village mondial.
- BRONNER Alain (2009), L'analyse du travail didactique du professeur dans la classe, dans Dominique BUCHETON (dir.), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Éditions Octarès, p. 159-174.

- BROUSSEAU Kenneth R., DRIVER Michael J., ENEROTH Karl, LARSON Rikard (1996) Career Pandemonium: Realigning Organizations and Individuals, *The Academy of Management Executive*, vol. 10, 4, p. 52-66.
- BUCHETON Dominique (2005), *Didactiques des disciplines, didactique professionnelle, didactique des savoirs professionnels : le rôle intégrateur du langage*, Journées d'étude de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative et Centre de recherche sur l'intervention éducative, Sherbrooke, Canada.
- BUCHETON Dominique (2009), Le modèle de « l'agir enseignant et ses ajustements, dans Dominique BUCHETON (dir.), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Éditions Octarès, p. 25-70.
- BUCHETON Dominique, DEZUTTER Olivier (2009), Présentation des travaux. Les gestes professionnels en didactique du français : du concept à son étude, dans Dominique BUCHETON, Olivier DEZUTTER (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*, Bruxelles, De Boeck, p. 29-34.
- BUCHETON Dominique, JORRO Anne (2009), Une posture de « chercheur en lien avec la formation ». La quête d'un ethos scientifique, dans Dominique BUCHETON (dir.), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Éditions Octarès, p. 7-24.
- BUJOLD Charles, GINGRAS Marcelle (2000), *Choix professionnel et développement de carrière. Théories et recherches – 2^{ème} édition*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur.
- BUJOLD Charles (1989), *Choix professionnel et développement de carrières : Théories et recherches*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur.
- BUJOLD Charles, GINGRAS Marcelle (2000), *Choix professionnel et développement de carrières : Théories et recherches – 2^e édition*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur
- BUNROEUN Nath (2006), Conditions de vie, formation et reconnaissance des enseignants, dans Nath BUNROEUN, Djibril DEBOUROU, Shanta SINHA et Philippe MEIRIEU, *Vocation enseignant - Des femmes et des hommes de tradition et de liberté*, Paris, Aide et action, p. 13-28.
- CALOSCI Claire (2006), Apprendre à être, *Vocation enseignant - Des femmes et des hommes de tradition et de liberté*, Nath BUNROEUN, Djibril DEBOUROU, Shanta SINHA, Philippe MEIRIEU, Paris, Aide et action, p. 65-66.

- CARDINAL Line (1999), L'éclatement de la carrière ou la carrière éclatée : un nouveau courant en carriérologie, *Carriérologie*, vol. 7, 3-4, p. 103-114.
- CARDINAL Line, LÉPINE Irène (1998), La gestion individuelle de sa carrière dans l'optique d'une carrière éclatée, dans Carole LAMOUREUX et Estelle M. MORIN (dir.), *Travail et carrière en quête de sens*, Québec, Presses Inter Universitaires, p. 266-272.
- CASALFIORE Stefania, BERTONE Stefano, DURAND Marc (2003), L'enseignement scolaire – Une articulation signifiante d'activités dans la classe, *Recherche et formation*, n° 42, p. 87-98.
- CHALIÈS Sébastien, DURAND Marc (2000), L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants, *Recherche et formation*, n° 35, p. 145-180.
- CHARAT Françoise (2006), L'analyse de pratiques au service d'une formation entre pairs, *Recherche et formation*, n° 51, p. 73-88.
- CHARTIER Anne-Marie (2006), L'analyse de pratiques, rétrospectives et questions actuelles, *Recherche et formation*, n° 51, p. 11-25.
- CHAVEL Thierry (2011), Le coaching est-il une vocation ? La question de la transcendance en développement professionnel, *ESKA*, 2011/12 Vol XVII, p. 197-208.
- CHENU Joseph (1984), *Peirce – Textes anticartésiens*, Paris, Éditions Aubier Montaigne.
- CHEVANDIER Christian (2009), Vocation professionnelle : un concept efficient pour le XXe siècle ?, *Annales de Bretagne et des Pays de l'Ouest*, n° 116-3, p. 95-108.
- CIFALI Mireille (1999), Métier « impossible » ? une boutade inépuisable, *Le Portique*, n° 4, <http://leportique.revues.org/271>.
- CLERC Françoise (2010), *Bien débiter dans l'enseignement*, Paris, Hachette Éducation.
- CLOT Yves (2002), *La fonction psychologique du travail*, Paris, Presses Universitaires de France.
- COENEN-HUTHER (2006), Compréhension sociologique et démarches typologiques, *European Journal of Social Sciences*, n° XLIV-135.
- COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES (2007), *Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants*, Bruxelles, août 2007, http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11101_fr.htm.

- CORCUFF Philippe (2011), Le savant et le politique, *SociologieS*, URL : <http://sociologies.revues.org/3533>.
- CORDIÉ Anny (1998), *Malaise chez les enseignants – L'éducation confrontée à la psychanalyse*, Paris, Seuil.
- CORMIER Roger A., LESSARD Claude, VALOIS Paul, TOUPIN Louis (1984), *Les enseignantes et les enseignants du Québec. Une étude socio-pédagogique*. Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Service de la recherche.
- CORREA MOLINA Enrique, GERVAIS Colette (2010), Une adaptation de l'approche de Fenstermacher pour explorer la communication du savoir d'expérience, dans Frédéric YVON, Frédéric SAUSSEZ (dir.), *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*, Laval, Presses de l'Université de Laval, p. 229-250.
- CORRÈGES Déborah (2013), La mobilité professionnelle en questions, *Sciences humaines*, n° 254, p.43-45.
- COUR DES COMPTES (2013), Gérer les enseignants autrement, *Rapport public thématique*, mai 2013, Paris, www.ccomptes.fr.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály (1990), *Flow: The psychology of optimal experience*, New York, Harper & Row.
- DE GAULEJAC Vincent (1999), *L'Histoire en héritage*, Paris, Éditions Desclée de Brouwer.
- DE GAULEJAC Vincent (2002a), Identité, dans Jacqueline BARUS-MICHEL, Eugène ENRIQUEZ, André LÉVY, *Vocabulaire de psychosociologie : références et positions*, Paris, ERES.
- DE GAULEJAC Vincent (2002b), La genèse sociale des conflits, dans Christophe NIEWIADOMSKI, Guy DE VILLIERS (dir.), *Souci et soin de soi – Liens et frontières entre histoire de vie, psychothérapie et psychanalyse*, Paris, L'Harmattan, p. 47 – 60.
- DE KETELE Jean-Marie, ROGIERS Xavier (2009), *Méthodologie du recueil d'informations : Fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents*, De Boeck Université.

- DE STERCKE Joachim, RENSON Jean-Marie (2010), *Dynamiser l'insertion professionnelle des enseignants débutants du secondaire*, Liège, http://www.enseignement.be/index.php?page=26044&id_fiche=5451&dummy=26336
- DE STERCKE Joachim, TEMPERMAN Gaëtan, DE LIÈVRE Bruno (2013), Une typologie des professeurs entrants. Essai de profilage par classification hiérarchique, *Éducation et formation*, n° e-299, p. 78-91.
- DE VILLIERS Guy (2002), La narrativité spécifique du récit de vie, entre thérapie et psychanalyse, dans Christophe NIEWIADOMSKI, Guy DE VILLIERS (dir.), *Souci et soin de soi – Liens et frontières entre histoire de vie, psychothérapie et psychanalyse*, Paris, L'Harmattan, p. 133-162.
- DEAUVIEAU Jérôme (2005), Devenir enseignant du secondaire : les logiques d'accès au métier, *Revue française de pédagogie*, n° 150, 1^{er} trimestre 2005, p. 31-41.
- DEAUVIEAU Jérôme (2007), Observer et comprendre les pratiques enseignantes, *Sociologie du travail*, n° 49, p. 100-118.
- DEBRAS Éric, RENARD Emmanuel (2008), Réflexions sur une pratique de formation en lien avec des pratiques d'éducation : comment le vécu professionnel peut-il fonder une attitude professionnelle ?, *Pensée plurielle*, 2008/1 n° 17, p. 45-54.
- DEJOURS Christophe (1993), Intelligence pratique et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel, *Éducation permanente*, n° 116, p. 47-70.
- DELORY-MOMBERGER Christine (2002), Les histoires de vie, une herméneutique auto-éducative dans l'interculturel, dans Christophe NIEWIADOMSKI, Guy DE VILLIERS (dir.), *Souci et soin de soi – Liens et frontières entre histoire de vie, psychothérapie et psychanalyse*, Paris, L'Harmattan, p. 261-284.
- DEMAILLY Lise (2008), *Politique de la relation – Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- DEMAZIÈRES Didier, DUBAR Claude (2004), *Analyser les entretiens biographiques – L'exemple de récits d'insertion*, Laval, Les Presses de l'Université Laval.
- DENAVE Sophie (2006), Les conditions individuelles et collectives des ruptures professionnelles, *Cahiers Internationaux de Sociologie*, n° 120, p. 85-110.
- DEROBERTMASURE Antoine (2012), *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité ? Objectivation du concept et analyse des productions orales et*

écrites des futurs enseignants, Thèse en sciences psychologiques et de l'éducation, Université de Mons.

- DESCHENAUX Frédéric, ROUSSEL Chantal (2010), De la pratique à l'enseignement d'un métier en formation professionnelle au Québec : un passage volontaire, *Pensée plurielle*, 2010/2 n° 24, p. 131-143.
- DESCHENAUX Frédéric, ROUSSEL Chantal (2011), L'expérience de métier : le catalyseur des conceptions de l'enseignement en formation professionnelle au Québec, *Recherche en Éducation*, n° 11, p. 15-26.
- DESGAGNÉ Serge (2005), Récits exemplaires de pratique enseignante – Analyse typologique, Sainte-Foy, Presses de l'Université de Québec.
- DICK Todd J. (1979), Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action, *Administrative Science Quarterly*, vol. 24, december 1979, p. 602-611.
- DOZOLME Sylvie, RIA Luc (2013), Enseignant dans le 2nd degré disposant d'un vécu en entreprise : analyse d'une entrée dans un nouveau métier, Communication présentée au *Congrès international de l'AREF*, Montpellier, France, <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/145-enseignant-dans-le-2nd-degr%C3%A9-disposant-d%E2%80%99un-v%C3%A9cu-en-entreprise-analyse-d%E2%80%99une-entr%C3%A9e-dans>
- DOZOLME Sylvie, RIA Luc (2015), Nouveau métier : enseignant dans le second degré. Récits de changements professionnels, *Recherches en Éducation*, n° 21, p. 178-192.
- DUBAR Claude (1991), *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.
- DUBAR Claude (1992), Formes identitaires et socialisation professionnelle, *Revue française de sociologie*, vol. 33, n° 4 oct.-déc. 1992, p. 505-529.
- DUBAR Claude (2002), Entretien d'Annette Gonnin-Bolo avec Claude Dubar, *Recherche et formation*, n° 41, p. 131-138.
- DUBAR Claude (2010), *La socialisation – Construction des identités sociales et professionnelles* (4^{ème} édition), Paris, Armand Colin.
- DUBAR Claude (2013), Les contradictions de l'autobiographie comme temporisation de l'identité personnelle, *Temporalités*, n° 17, <http://temporalites.revues.org/2408>.
- DUBAR Claude, TRIPIER Pierre, BOUSSARD Valérie (2011), *Sociologie des professions – 3^{ème} édition*, Paris, Armand Colin.

- DUBET François (1999), Préface, dans Maurice TARDIF, Claude LESSARD (dir.), *Le travail enseignant au quotidien*, Québec, De Boeck Université, p. IX à XIII.
- DUBET François (2002), *Le déclin de l'institution*, Paris, Éditions du Seuil.
- DUBET François (2011), Déscolariser la société ?, dans Martine FOURNIER (Dir.), *Éduquer et former : connaissances et débats en éducation et formation*, Auxerre, Sciences humaines, p.432-438.
- DUCHESNE Claire (2011), Effectuer une transition professionnelle pour donner un sens à sa vie, *Recherche en Éducation*, n° 11, p. 27-38.
- DUHAUBOIS Richard, PETIT Héloïse, REMILLON Delphine (2012), *La mobilité professionnelle*, La Découverte, col. Repères, Paris.
- D'UNRUG Marie-Christine (1974), *Analyse de contenu et acte de parole – De l'énoncé à l'énonciation* (2^{ème} édition), Paris, Éditions Jean-Pierre Delarge.
- DUPRAY Arnaud, RECOTILLET Isabelle (2009), Mobilités professionnelles et cycle de vie, *Économie et statistique*, n° 423, p. 31-58.
- DUPUY Catherine (2009), Trouver sa juste place : hésitations et difficultés d'un stagiaire PLC2 en classe de littérature, dans Dominique BUCHETON (dir.), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Éditions Octarès, p. 81-96.
- DURAND Marc (2008), Un programme de recherche technologique en formation des adultes – Une approche enactive de l'activité humaine et de l'accompagnement de son apprentissage / développement, *Éducation et Didactique*, vol. 2 n° 3, p. 97-121.
- DURAND Marc (2009), Analyse du travail dans une visée de formation : cadres théoriques, méthodes et conceptions, dans BARBIER J.-M., BOURGEOIS E., CHAPELLE G. & RUANO-BORBALAN J.-C. (dir.), *Encyclopédie de l'éducation et de la formation*, Paris, Presses Universitaires de France.
- DURAND Marc, RIA Luc, VEYRUNES Philippe (2010), Analyse du travail et formation : un programme de recherche empirique et technologique portant sur la signification de l'activité des enseignants, dans Frédéric YVON, Frédéric SAUSSEZ (dir.), *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*, Laval, Presses de l'Université de Laval, p. 17-40.
- ERIKSON Erick H. (1974), *Enfance et société – 5^{ème} édition*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

- ÉTIENNE Richard, BUCHETON Dominique (2009), Des gestes professionnels à l'agir des enseignants : un fils d'Ariane pour tisser la formation des enseignants et de leurs formateurs ?, dans Dominique BUCHETON (dir.), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Éditions Octarès, p. 259-272.
- FABLET Dominique (2004), Les groupes d'analyse des pratiques professionnelles : une visée avant tout formative, *Connexions*, n° 82, 2004/2, p. 105-117.
- FAÏTA Daniel, SAUJAT Frédéric (2010), Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique, dans Frédéric YVON, Frédéric SAUSSEZ (dir.), *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*, Laval, Presses de l'Université de Laval, p. 41-72.
- FARGES Géraldine (2011), Le statut social des enseignants français – Au prisme du renouvellement générationnel, *Revue européenne des sciences sociales*, n° 49.1, p. 157-178.
- FAVRET-SAADA Jeanne (2009), *Désorceler*, Paris, Éditions de l'Olivier.
- FÉLIX Christine, AMIGUES René, ESPINASSY Laurence (2014), Observer le travail enseignant, *Recherches en Éducation*, n° 19, juin 2014, p. 52-62.
- FONTANILLE Jacques (2011), L'analyse du cours d'action : des pratiques et des corps, Semen, [en ligne] <http://semen.revues.org/9396>.
- FORT Marc, BAZIZ Mohamed, EHRSAM Jean, LEROY Michel, MIOCHE Antoine, SZYMANKIEWICZ Christine (...) QUENET Jean-Michel (2013), Les difficultés de recrutement d'enseignants dans certaines disciplines, *Rapport Inspection générale de l'Éducation nationale*, n° 2013-071, <http://www.education.gouv.fr/cid74227/les-difficultes-de-recrutement-d-enseignants-dans-certaines-disciplines.html>.
- FOTINOS Georges, HORENSTEIN José Mario (2009), *La qualité de vie au travail dans les lycées et les collèges. Le « burn out » des enseignants*, <http://www.casden.fr/Espace-educatif/Etudes-et-enquetes/La-qualite-de-vie-au-travail>.
- FREUD Sigmund (1939), Analyse terminée et analyse interminable, *Revue française de psychanalyse*, T. XI, 1, p. 3-38.
- GASPARINI Rachel (2008), La « fabrication » des professeurs du primaire et du secondaire – Une socialisation professionnelle banale et singulière, *Recherche et formation*, n° 57, p. 103-113.

- GAUCHER Marcel (2004), La redéfinition des âges de la vie, *Le Débat*, n° 132 2004/5, p. 27-44.
- GELIN Dominique, RAYOU Patrick, RIA Luc (2007), *Devenir enseignant – Parcours et formation*, Paris, Armand Colin.
- GINGRAS Marcelle, SPAIN Armelle, COCANDEAU-BELLANGER Laurence (2006), La carrière, un concept en évolution, *Carriérologie*, vol. 10, n°3, p. 411-426.
- GIRAUD Olivier (2009), L'accès des jeunes à l'emploi : les trois dimensions de la régulation territoriale, *Espaces et sociétés*, n° 136-137, 2009/1, p. 47-62.
- GONTHIER-MAURIN Brigitte (2012), Le métier d'enseignant au cœur d'une ambition émancipatrice, *Rapport d'information Sénat*, n° 601, <http://www.senat.fr/rap/r11-601/r11-601.html>.
- GRÉMY Jean-Paul, LE MOAN Marie-Joëlle (1977), Analyse de la démarche de construction de typologies dans les sciences sociales, republié dans *Informatique et sciences humaines*, n° 35.
- GROSSETTI Michel (2006), L'imprévisibilité dans les parcours sociaux, *Les cahiers internationaux de sociologie*, n° 120, p. 5-28.
- GROSSMANN Sophie (2011), Des enseignants qui res(is)tent : dynamiques identitaires et investissements du champ de l'enseignant professionnel au Québec, *Recherche et formation*, n° 11, p. 67-82.
- GUÉGUEN Nicolas, DE GAIL Marie-Agnès (2000), Le toucher : un indicateur culturel implicite du statut et du rôle, *Communication et organisation*, n° 18, p. 1-7, <http://communicationorganisation.revues.org/2410>.
- GUÉRIN Jérôme, PÉOC'H Jacky (2011), Des artefacts en formation – Les effets de l'activité d'enseignants stagiaires, *Recherche et formation*, n° 66, p. 23-36.
- GUIBERT Pascal, LAZUECH Gilles, RIMBERT Franck (2008), *Enseignants débutants – "Faire ses classes" – L'insertion professionnelle des professeurs du second degré*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- GUIBERT Pascal, PÉRIER Pierre (2012), Conclusion, *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire – Parcours, expériences, épreuves*, Pascal GUIBERT, Pierre PÉRIER (dir.), Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 143-146.
- GUILLAUMIN Jean (1968), *La genèse du souvenir*, Paris, Presses Universitaires de France.

- GUINERET Hervé (2012), La philosophie a-t-elle « son mot à dire » dans la formation ?, dans Guy LAPOSTOLLE (dir.), *La formation des enseignants – Professionnalisation et recherche*, Dijon, Sociétés EUD, p. 57-76.
- HAMELINE Daniel (1969), Les risques du métier, *Orientation*, n° 30, avril 1969.
- HAMON Hervé, ROTMAN Patrick (1984), *Tant qu'il y aura des profs*, Paris, Éditions du Seuil, Coll. « L'épreuve des faits ».
- HARLÉ Isabelle (2012), Histoire des disciplines et professionnalité enseignante, dans *La professionnalité enseignante*, Thérèse PEREZ-ROUX (dir.), Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 77-96.
- HAUT CONSEIL DE L'ÉDUCATION (2012), Rapport 2012, http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/121.pdf.
- HEINICH Nathalie, Pour une neutralité engagée, *Questions de communication*, n° 2, p. 117-127.
- HÉLARDOT Valentine (2006), Parcours professionnels et histoires de santé : une analyse sous l'angle des bifurcations, *Cahiers internationaux de sociologie*, n°120, pp 59-83.
- HIRSCHHORN Monique (1999), Vocation, dans André AKOLIN, Pierre ANSART (dir.), *Dictionnaire de la sociologie*, Tours, Éditions Le Robert Seuil, p. 566.
- HOUZÉ-ROBERT Emmanuelle (2005), La mémoire n'est pas neutre – Souvenir de femmes de la Faculté des Sciences et Techniques de Nantes, *Travail, genre et société*, 2/2005 n° 14, p. 10-128.
- HUBERMAN Michael (1989), *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- HUBERMAN Michael (1993), Préface, dans François V. TOCHON (dir.), *L'enseignant expert*, Paris, Nathan pédagogie, p. 5-13.
- HUGHES Everett Cherrington (1958), *Men and Their work*, Glencoe, The Free Press, <https://archive.org/details/mentheirwork00hugh>.
- HUGHES Everett Cherrington (1996), *Le regard sociologique*, Paris, Éditions de l'école des hautes études en sciences sociales.
- JEAN Alain (2014), Observations de pratiques de professeurs-stagiaires. Quelles évolutions des savoirs professionnels ?, *Recherche en Éducation*, n° 19, juin 2014, p. 96-107.

- JEAN Alain, ÉTIENNE Richard (2009), « Madame, c'est quoi un pourcentage ? » Classe de 4^e. La gestion des imprévus par un professeur stagiaire, dans Dominique BUCHETON (dir.), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Éditions Octarès, p. 97-110.
- JELLAB Aziz (2001), *Débuter dans l'enseignement secondaire – Quel rapport aux savoirs chez les professeurs stagiaires ?*, Paris, L'Harmattan.
- JELLAB Aziz (2006), le sens des savoirs chez les élèves de lycée professionnel : une approche sociologique, *L'Homme et la société*, n° 139, 2001/1, p. 83-102.
- JORRO Anne (2006), L'agir professionnel de l'enseignant, *Conférence au séminaire de Recherche du Centre de Recherche sur la Formation*, 28 février 2006, Paris, CNAM.
- JOYEAU Anne, ROBERT-DEMONTROND Philippe, SCHMIDT Céline (2010), Les récits de vie en gestion des ressources humaines : principes, portée, limites, *Management & Avenir*, n° 34, 2010/4, p. 14-39.
- JUAN Salvador (1994), Sur la production sociologique des types et classes de propriétés de la vie quotidienne, *Sociétés contemporaines*, n° 17.
- JULLIEN François (2010), *Les transformations silencieuses – Chantiers, I*, Paris, Le livre de poche.
- KAHN Pierre (2007), La lettre de Guizot aux instituteurs (juillet 1833). Éléments pour une préhistoire de la déontologie enseignante, *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, vol. 40, 2007/2, p. 115-125.
- KAUFMANN Jean-Claude (2007), *L'entretien compréhensif*, Saint-Jean de Braye, Armand Colin
- KORTHAGEN Fred A.J. (2004), In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education, *Teaching and Teacher Education*, p. 77-97.
- LAHIRE Bernard (1998), *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.
- LAHIRE Bernard (2013), *Dans les plis singuliers du social. Individus, institutions, socialisation*, Paris, La Découverte.
- LAMAURELLE Jean-Louis (2010), *L'accompagnement professionnel des jeunes enseignants*, Paris, Hachette éducation.

- LANTHEAUME Françoise (2008), De la professionnalisation à l'activité – Nouveaux regards sur le travail enseignant, *Recherche et formation*, n° 57, p. 9-22.
- LANTHEAUME Françoise, HÉLOU Christophe (2008), *La souffrance des enseignants – Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris, Presses Universitaires de France.
- LAPOSTOLLE Guy (2012), La connaissance du système éducatif contribue-t-elle à rendre l'enseignant compétent ?, dans Guy LAPOSTOLLE (dir.), *La formation des enseignants – Professionnalisation et recherche*, Dijon, Sociétés EUD, p. 13-30.
- LARUE Andrée, MALENFANT Romaine, JETTÉ Mylène (2009), L'indécision vocationnelle et le retour aux études, *Savoirs*, 2009/1 n° 19, p. 57-74.
- LAUFER Jacqueline (2004), Femmes et carrières : la question du plafond de verre, *Revue française de gestion*, n° 151, 2004/4, p. 117-127.
- LAURENT Yvette, SAUJAT Frédéric (2015), L'intervention en milieu de travail éducatif entre visée de transformation et visée de connaissance, *Carrefours de l'éducation*, n° 39, 2015/1, p. 19-35.
- LEBLANC Serge, SÈVE Carole (2012), Vidéo-formation et construction de l'expérience professionnelle, *Recherche et formation*, n° 70, p. 47-60.
- LEBLANC Serge, VEYRUNES Philippe (2011), « Vidéoscopie » et modélisation de l'activité enseignante, *Recherche et formation*, n° 68, p. 139-152.
- LECOMTE Jacques (2010), Empathie et ses effets, *Savoirs et soins infirmiers*, n° 60-495-B-10, p. 1-7.
- LEGRAND Michel (2002), Entre récit de vie et thérapie (2002), dans Christophe NIEWIADOMSKI, Guy DE VILLIERS (dir.), *Souci et soin de soi – Liens et frontières entre histoire de vie, psychothérapie et psychanalyse*, Paris, L'Harmattan, p. 105-132.
- LEGRAVE Jean-Baptiste (1996), La « neutralité » dans l'entretien de recherche. Retour personnel sur une évidence, *Politix*, vol. 9, n° 35, 3^{ème} tr. 1996, p. 207-225.
- LEMEUNIER-LESPAGNOL Michèle, WITTORSKI Richard (2011), Les apprentissages développés au cours de transitions professionnelles : le cas des responsables adjointes de crèches collectives, *Recherches en Éducation*, n° 11, juin 2011, p. 129-138.

- LENOIR Yves (2004), L'enseignant expert : regard critique sur une notion non dépourvue d'intérêt pour la recherche sur les pratiques enseignantes, *Recherche et Formation*, n° 47, p. 9-23.
- LINTON Ralph (1986), *Le fondement culturel de la personnalité*, Paris, Dunod.
- LIPP Amélie (2011), *Analyse de l'activité d'enseignants en situation de travaux pratiques dans l'enseignement agricole : spécificités et régularités des modalités de transmission des savoirs professionnels agricole*, mémoire de Master international francophone des métiers de la formation non publié, Université Blaise Pascal Clermont-Ferrand.
- LIPP Amélie, RIA Luc (2012), La transmission des savoirs en formation professionnelle initiale : analyse de l'activité d'enseignants en lycées agricoles, *@ctivités*, vol. 9, n° 2, p. 71-87.
- LOUIS Meryl Reis (1980), Surprise and Sense Making: What Newcomers Experience in Entering Unfamiliar Organizational Setting, *Administrative Science Quarterly*, n° 25, p. 226-251.
- MALET Régis (2007), De l'acculturation à la subjectivation – Approche de la formation des enseignants, *Ethnologie française*, n° 37 2007/4, p. 663-670.
- MARTINEAU Stéphane, PORTELANCE Liliane, PRESSEAU Annie (2009), La socialisation au travail comme indicateur de développement professionnel : analyse des approches basées sur la mesure, *Questions vives*, vol. 5, n° 11, p. 243-258.
- MASSON Estelle, HAAS Valérie (2010), Dire et taire : l'intersubjectivité dans l'entretien de recherche, *Bulletin de psychologie*, Tome 63 (1) / 505, p. 5-13.
- MAULINI Olivier (2009), Devenir enseignant : invariants et évolution des débuts dans la profession, dans Roland GOIGOUX, Luc RIA, Marie-Christine TOCZEK-CAPELLE (dir.), *Les parcours de formation des enseignants débutants*, Clermont-Ferrand, Presses Universitaires Blaise Pascal, p. 61-80.
- MEIRIEU Philippe (2005), *Lettre à un jeune professeur*, Paris, ESF Éditeur.
- MÉRY Fabienne (2001), Savoir-faire et intelligence pratique dans le métier d'enseignant, *La pensée*, n° 328, oct-déc. 2001, p. 39-52.
- MIALARET Gaston (2004), *Les méthodes de recherche en science de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2010), *L'éducation nationale en chiffres – Édition 2010*, Paris, Imprimerie moderne de l'Est.
- MOREAU Gilles (2008), Apprentissage : une singulière métamorphose, *Formation Emploi*, n° 101, janvier-mars 2008, p. 119-133.
- MORIN Estelle (2008), *Sens du travail, santé mentale et engagement organisationnel*, Rapport R-543 de l'Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail (IRSST), <http://www.irsst.qc.ca/media/documents/pubirsst/r-543.pdf>.
- MORSE Janice M., ANDERSON Gwen, BORTTORFF Joan L., YONGE Olive, O'BRIEN Beverley, SOLBERG Shirley M., HUNTER MCILVEN Kathleen, Analyse de l'empathie : est-ce un concept adapté à la pratique des soins infirmiers ?, *Recherche en soins infirmiers*, n° 58, sept. 1999, p. 54-63.
- MUCCHIELLI Roger (2006), *L'analyse de contenu - Des documents et des communications*, Issy-Les-Moulineaux, ESF Éditeur.
- MUCCHIELLI Roger (2011), *L'entretien de face à face – Dans la relation d'aide*, Issy-Les-Moulineaux, ESF Éditeur.
- NÉGRONI Catherine (2005), La reconversion professionnelle volontaire : une expérience de conversion de soi, *Carriérologie*, vol. 10, n° 1-2, p. 331-348.
- NÉGRONI Catherine (2011), Les parcours d'insertion à l'épreuve du travail sur soi, *Recherches sociologiques et anthropologiques*, n° 42 2011/2, p. 143-158.
- NIEDENTHAL Paula Madison, KRAUTH-GRUBER Silvia, RIC François (2008), *Comprendre les émotions – Perspectives cognitives et psychosociales*, Wavre, Mardaga.
- NIELS Spencer G., HERR Edwin L., HARTUNG Paul J. (2002), Adult career concerns in contemporary society, dans Spencer G. NIELS (dir.), *Adult career development: concepts, issues and practices*, National career development association, Alexandria, VA, p. 2-18.
- NIEWIADOMSKI Christophe (2002), Post modernité, identité du sujet et troubles addictifs, dans Christophe NIEWIADOMSKI, Guy DE VILLIERS (dir.), *Souci et soin de soi – Liens et frontières entre histoire de vie, psychothérapie et psychanalyse*, Paris, L'Harmattan, p. 61 - 104.
- NIEWIADOMSKI Christophe, DE VILLIERS Guy (2002), Prolègomènes, dans Christophe NIEWIADOMSKI, Guy DE VILLIERS (dir.), *Souci et soin de soi – Liens et frontières entre histoire de vie, psychothérapie et psychanalyse*, Paris, L'Harmattan, p. 11- 46.

- NIMIER Jacques (1996), *La formation psychologique des enseignants*, Paris, ESF Éditeur.
- OBSERVATOIRE DES INÉGALITÉS (2013), *La mobilité sociale en France*, <http://www.inegalites.fr/spip.php?article904>
- OROFIAMMA Roselyne (2002), Le travail de narration dans le récit de vie, dans Christophe NIEWIADOMSKI, Guy DE VILLIERS (dir.), *Souci et soin de soi – Liens et frontières entre histoire de vie, psychothérapie et psychanalyse*, Paris, L'Harmattan, p. 163-192.
- OROFIAMMA Roselyne (2008), Les figures du sujet dans le récit de vie, *En sociologie et en formation*, 2008/1 n° 145, p. 68-81.
- OUITRE Florian (2011), Développement professionnel et paliers de professionnalité : le cas de la formation des professeurs stagiaires en Éducation Physique et Sportive, *Recherche en Éducation*, n° 11, p. 151-163.
- OZOUF Jacques (1967), *Nous les maîtres d'école. Autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque*, Paris, Gallimard, Coll. « Archives ».
- OZOUF Jacques, OZOUF Mona, AUBERT Véronique, STEINDECKER Claire (2001), *La République des instituteurs*, Paris, Gallimard - Le Seuil, Coll. « Hautes Études ».
- PAILLÉ Pierre (1994), L'analyse par théorisation ancrée, *Cahiers de recherche sociologique*, n° 23, p. 147-181.
- PALHETA Ugo (2011), Enseignement professionnel et classes populaires : comment s'orientent les élèves « orientés », *Revue française de pédagogie*, n° 175, avril-juin 2011, p. 59-72.
- PEDINIELLI Jean-Louis, FERNANDEZ Lydia (2010), *L'observation clinique et l'étude de cas*, Saint-Jean de Braye, Armand Colin.
- PEIRCE Charles Sanders (1978), *Écrits sur le signe*, Paris, Éditions du Seuil.
- PELPEL Patrice, TROGER Vincent (1993), *Histoire de l'enseignement technique*, Paris, Hachette Éducation.
- PERCHERON Annick (1974), *L'univers politique des enfants*, Paris, Presses de Sciences Po.
- PERETZ Henri (2004), *Les méthodes en sociologie – L'observation*, Paris, La Découverte & Syros.

- PEREZ-ROUX Thérèse (2009), Parcours d'enseignants-stagiaires et passage dans le monde des néo-titulaires : constructions et déconstructions, dans Roland GOIGOUX, Lucia, Marie-Christine TOCZEK-CAPELLE (dir.), *Les parcours de formation des enseignants débutants*, Clermont-Ferrand, Presses Universitaire Blaise Pascal, p. 271-284.
- PEREZ-ROUX Thérèse (2011a), Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires, *Recherche en Éducation*, n° 11, p. 39-54.
- PEREZ-ROUX Thérèse (2011b), *Du monde du travail au travail enseignant : quel rapport au « nouveau » métier pour les futurs enseignants de lycées professionnels*, Colloque international « Le travail enseignant au XXIe siècle – Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle », Lyon, Ifé.
- PEREZ-ROUX Thérèse (2012a), Construire une professionnalité enseignante à l'heure des réformes : enjeux de – et défis pour – la formation, dans Thérèse PEREZ-ROUX (dir.), *La professionnalité enseignante*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 97-120.
- PEREZ-ROUX Thérèse (2012b), Introduction, dans Thérèse PEREZ-ROUX (dir.), *La professionnalité enseignante*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 9-18.
- PEREZ-ROUX Thérèse, TROGER Vincent (2012), Les enseignants débutants en lycée professionnels et le rapport au savoir de leurs élèves, dans Pascal GUIBERT, Pierre PÉRIER (dir.), *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire – Parcours, expériences, épreuves*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 89-106.
- PÉRIER Pierre (2004), Une crise des vocations ? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire, *Revue française de pédagogie*, n° 147, p. 79-90.
- PÉRIER Pierre (2008), La réaffiliation scolaire d'élèves de lycée professionnel. Contribution à une analyse des pratiques enseignantes dans les classes difficiles, *Carrefours de l'éducation*, n° 26, 2008/2, p. 215-228.
- PÉRIER Pierre (2010), La classe des débuts et ses épreuves : prolégomènes au processus de professionnalisation, *Recherche en éducation*, n° 8, p. 63-72.
- PÉRIER Pierre (2012), Formés par l'épreuve ? Ressources, adaptations et révisions des professeurs débutants, dans Pascal GUIBERT, Pierre PÉRIER (dir.), *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire – Parcours, expériences, épreuves*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 75-88.
- PÉRIER Pierre (2014), *Professeurs débutants – Les épreuves de l'enseignement*, Paris, Presses Universitaires de France.

- PÉRISSET BAGNOUD Danièle (2010), L'acculturation au travailler ensemble : un défi posé à l'alternance en formation initiale, dans Lise CORRIVEAU, Caroline LETOR, Danièle PÉRISSET BAGNOUD, Lorraine SAVOIE-ZAJC, *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation*, Bruxelles, De Boeck, p. 157-151.
- PERRENOUD Philippe (1993), *Travailler en équipe pédagogique : résistance et enjeux*, Texte d'une intervention aux journées d'étude de l'ANIFECC, Travailler en équipe, Clermont-Ferrand, 3-6 mars.
- PERRENOUD Philippe (1994), *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.
- PERRENOUD Philippe (1995), Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant, *Recherche et formation*, n° 20, p. 107-124.
- PERRENOUD Philippe (2012), Qui mesure la socialisation ? Qui la veut ? Qui l'organise ?, dans Pascal GUIBERT, Pierre PÉRIER (dir.), *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire – Parcours, expériences, épreuves*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 147-152.
- PHANEUF Margot (2014), Efficacité, sérénité et empathie – des opposés irréconciliables en soins infirmiers ?, *Prendre soin*, p. 1-10, <http://www.prendresoin.org/wp-content/uploads/2014/06/Efficacite-et-empathie-en-soins-infirmiers.pdf>.
- PIAGET Jean (1965), L'explication en sociologie, *Études sociologiques*, Genève, Droz
- PINEAU Gaston (2012), Histoire de vie et formation de soi au cours de l'existence, *Sociétés*, 2012/4 n° 118, p. 39-47.
- PINTO Louis (2011), « Neutralité axiologique », science et engagement, *Savoirs/agir*, n° 16, juin 2011, p. 109-113.
- PIOT Thierry (2012), Professionnalisation des professeurs d'école novices : le rôle d'accompagnement informel des pairs chevronnés dans les écoles, *Recherches & éducatives*, n° 7, oct. 2012, p. 85-97.
- PIOTET Françoise (2002), *La révolution des métiers*, Paris, Presses Universitaires de France.
- PLAISANCE Éric (1985), *L'échec scolaire. Nouveaux débats, nouvelles approches*, Paris, Éditions du Centre national de la recherche scientifique.

- POIRIER Jean, CLAPIER-VALLANDON Simone, RAYBAUT Paul (1993), *Les récits de vie – Théorie et pratiques* (3^{ème} édition), Paris, Presses Universitaires de France.
- POLLAK Michael (1990), *L'expérience concentrationnaire. Essai sur le maintien de l'identité sociale*, Paris, Métailié.
- POSTIC Marcel, LE CALVÉ Georges, JOLY Serge, BENINEL Farid (1990), *Motivations pour le choix de la profession enseignant*, Revue française de pédagogie, vol. 91, p. 25-36.
- POULOGIANNOPOULOU Paraskevi (2012), *Comment devient-on enseignant ? De l'expérience universitaire à la formation*, thèse en Sciences de l'Éducation non publiée, Université Paris Descartes.
- PROST Antoine (2004), *Histoire de l'enseignement et de l'éducation – IV. Depuis 1930*, La Flèche, Editions Perrin.
- RAYOU Patrick (2008), Ni guerre, ni paix. Tensions et malentendus dans la formation, dans Philippe PERRENOUD, Marguerite ALTET, Claude LESSARD et Léopold PAQUAY (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants – Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*, Paris, De Boeck, p. 77-90.
- RAYOU Patrick (2011), Des IUFM à la mastérisation : un devoir d'inventaire, dans Martine FOURNIER (Dir.), *Éduquer et former : connaissances et débats en éducation et formation*, Auxerre, Sciences humaines, p.329-335.
- RAYOU Patrick, VAN ZANTEN Agnès (2004), *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?*, Paris, Bayard.
- REEVE Johnmarshall (2012), *Psychologie de la motivation et des émotions*, Bruxelles, De Boeck.
- RIA Luc (2001), *Les préoccupations des enseignants débutants en éducation physique et sportive – Étude de l'expérience professionnelle et conception d'aides à la formation*, thèse en sciences et techniques des activités physiques et sportives non publiée, Montpellier, Université de Montpellier I.
- RIA Luc (2009a), De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation, dans Marc DURAND, Laurent FILLIETTAZ (dir.), *Travail et formation des adultes*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 217-243.
- RIA Luc (2009b), Des pistes prometteuses pour la conception de dispositifs de formation des enseignants débutants, dans Roland GOIGOUX, Luc RIA, Marie-Christine TOCZEK-

- CAPELLE (dir.), *Les parcours de formation des enseignants débutants*, Clermont-Ferrand, Presses Universitaire Blaise Pascal, p. 325-335.
- RIA Luc (2012), Variation des dispositions à agir des enseignants débutants du secondaire : entre croyances et compromis provisoires, dans Pascal GUIBERT, Pierre PÉRIER (dir.), *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire – Parcours, expériences, épreuves*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 107-126.
 - RIA Luc, LEBLANC Serge, SERRES Guillaume, DURAND Marc (2006), Recherche et formation en « analyse de pratiques », un exemple d'articulation, *Recherche et formation*, n° 51, p. 43-56.
 - RIA Luc, ROUVE Marie-Estelle (2009), Observatoire du développement professionnel des néo-titulaires en collèges « Ambition réussite » : trajectoires, activités et identités, dans Roland GOIGOUX, Luc RIA, Marie-Christine TOCZEK-CAPELLE (dir.), *Les parcours de formation des enseignants débutants*, Clermont-Ferrand, Presses Universitaire Blaise Pascal, p. 255-270.
 - RIA Luc, SÈVE Carole, DURAND Marc, BERTONE Stefano (2004), Indétermination, contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants en Éducation Physique, *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. XXX (3), pp 535-554.
 - RIA Luc, SÈVE Carole, THEUREAU Jacques, SAURY Jacques, DURAND Marc (2003), Beginning teacher's situated emotions: study about first classroom's experiences, *Journal of Education for Teaching*, n° 29(3), p. 219-233).
 - RICCEUR Paul (1949), *Philosophie de la volonté - Le volontaire et l'involontaire*, Paris, Éditions Aubier.
 - RICCEUR Paul (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris, Éditions du Seuil.
 - RIVERIN-SIMARD Danielle (1980), Développement vocationnel de l'adulte : vers un modèle en « escalier », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 6, n° 2, p. 325-349.
 - ROBERGE Michèle (2002), *Tant d'hiver au cœur du changement. Essai sur la nature des transitions*, Sainte-Foy, Collection Libre cours.
 - ROCHER Guy (1992), *Introduction à la sociologie*, Montréal, Hurtubise HMH.
 - ROSSARD Cécile, TESTEVIDE Serge, SAURY Jacques (2005), Évolution de la perception et de l'exploitation du rapport de force chez les joueurs de badminton dans une tâche de perfectionnement tactique, *STAPS*, n° 68, 2005/2, p. 95-110.

- ROUVE-LLORCA Marie-Estelle (2013), *Étude de l'entrée dans le métier d'enseignants néo-titulaires du second degré en contexte d'éducation prioritaire : activités, expériences et trajectoires professionnelles*, thèse en sciences de l'éducation non publiée, Clermont-Ferrand, Université Blaise Pascal.
- SANSÉAU Pierre-Yves (2005), Les récits de vie comme stratégie d'accès au réel en sciences de gestion : pertinence, positionnement et perspectives d'analyse, *Recherches quantitatives, Volume 25* (2).
- SARTHOU-LAJUS Nathalie (2013), Le travail, c'est aussi une fierté, *Études*, tome 419, p. 148-150.
- SAUJAT Frédéric (2002), *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle : une approche du travail de professeur*, thèse en sciences de l'éducation non publiée, Aix-En-Provence, Université de Provence.
- SAUJAT Frédéric (2008), Rendre visible le travail enseignant. Questions de méthodes, Entretien de Anne Barrère et Frédéric Saujat par Françoise Lantheaume, *Recherche et formation*, n° 57, p. 89-101.
- SAVICKAS Mark L. (1997), Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory, *Career development quarterly*, 15 (3), p. 247-259.
- SCHÖN Donald A. (1994), *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éd. Logiques.
- SÉGUY Pauline (2010), *La bifurcation dans les parcours HEC – Analyse d'entretiens biographiques d'élèves des promotions 1977, 1987 et 1997*, mémoire de recherche de troisième année du programme Grande École, HEC Paris.
- SENSEVY Gérard (2010), Notes sur la notion de geste d'enseignement, *Travail et formation en éducation*, <http://tfe.revues.org/1038>.
- SERRES Guillaume (2006), *Analyse de construction de l'expérience professionnelle au gré des diverses situations de formation initiale des enseignants du second degré*, thèse en Sciences de l'Éducation non publiée, Université Blaise Pascal Clermont-Ferrand.
- SERRES Guillaume (2009), Les trajectoires de formation des enseignants débutants : un objet de recherche à l'articulation entre recherche et formation, dans Roland GOIGOUX, Luc RIA, Marie-Christine TOCZEK-CAPELLE (dir.), *Les parcours de formation des enseignants débutants*, Clermont-Ferrand, Presses Universitaire Blaise Pascal, p. 285-302.

- SIMON Édith (2009), Processus de conceptualisation d'« empathie », *Recherche en soins infirmiers*, n° 98, 2009/3, p. 28-31.
- SIMONNET Véronique, ULRICH Valérie (2009), La mobilité entre métiers : 30 % des personnes en emploi en 1998 avaient changé de métier en 2003, *Premières informations et synthèses*, Dares, n°05.3, janvier 2009.
- SPINELLI Élsa, FERRAND Ludovic (2005), *Psychologie du langage*, Paris, Armand Colin.
- STEWARD A. Lee, LUPFER Michael (1987), Touching as Teaching: The Effect of Touch on Students' Perceptions and Performance, *Journal of Applied Social Psychology*, vol. 17, Issue 9, p. 800-809.
- SUAUD Charles (1974), Contribution à une sociologie de la vocation : destin religieux et projet scolaire, *Revue française de sociologie*, n° 15-1, p. 75-111.
- TALBOT Laurent, ARRIEU-MUTEL Aline (2012), Décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement d'un professeur de lycée, *Éducation & didactique*, vol. 6 n° 3, p. 65-95.
- TANGUY Lucie (1991), *L'enseignement professionnel en France - Des ouvriers aux techniciens*, Paris, Presses Universitaires de France.
- TARDIF Maurice, LESSARD Claude (1999), *Le travail enseignant au quotidien*, Québec, De Boeck Université.
- TARDIF Maurice, LESSARD Claude (2011), L'école change, la classe reste, dans Martine FOURNIER (Dir.), *Éduquer et former : connaissances et débats en éducation et formation*, Auxerre, Sciences humaines, p. 393-404.
- THEUREAU J. (1992), *Le cours d'action : analyse sémio-logique. Essai d'une anthropologie cognitive située*, Berne, Peter Lang.
- THEUREAU Jacques (1992), *Le cours d'action : analyse sémio-logique. Essai d'une anthropologie cognitive située*, Berne, Peter Lang.
- THEUREAU Jacques (2002), L'entretien d'autoconfrontation comme composante d'un programme de recherche empirique & technologique, [en ligne] <http://coursdaction.fr/02-Communications/2002-JT-C93FR.pdf>.
- THEUREAU Jacques (2006), *Le cours d'action – Méthode développée*, Toulouse, Éditions Octarès.

- THEUREAU Jacques (2010), *Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action »*, Revue d'anthropologie des connaissances, vol. 4, n° 2, 2010/2, p. 287-322.
- THEUREAU Jacques (2014), *Site cours d'action*, [en ligne] <http://www.coursdaction.fr/accueil.htm>.
- THEUREAU Jacques, JEFFROY François (1994), *Ergonomie des situations informatisées*, Toulouse, Éditions Octares.
- THIÉTART Raymond-Alain, Coll. (2007), *Méthodes de recherche en management*, 3^{ème} édition, Paris, Dunod.
- THUILLIER Pierre (1980), Entretien avec Pierre Bourdieu : la sociologie est-elle une science, *Recherche*, n° 112, juin 1980, p. 735-743.
- TIGCHELAAR Anke, BROUWER Niels, KORTHAGEN Fred (2008), Crossing horizons: Continuity and change during second-career teachers' entry into teaching, *Teaching and Teacher Education*, n° 24, p. 1530-1550.
- TIGCHELAAR Anke, BROUWER Niels, VERMUNT Jan D. (2010), Tailor-made: Towards a pedagogy for educating second-career teachers, *Educational Research Review*, n°5, p. 164-183.
- TIGCHELAAR Anke, VERMUNT Jan D., BROUWER Niels (2014), Patterns of development in second-career teachers' conceptions of teaching and learning, *Teaching and Teacher Education*, n° 41, p. 111-120.
- TOCHON François V. (1993), *L'enseignant expert*, Paris, Nathan pédagogie.
- TOLBERT E.L. (1980), *Counseling for Career Development*, Boston, Houghton Mifflin Company.
- TROGER Vincent (2011), L'enseignement professionnel, un statut toujours ambigu, dans Martine FOURNIER (Dir.), *Éduquer et former : connaissances et débats en éducation et formation*, Auxerre, Sciences humaines, p. 336-339.
- TROGER Vincent, RUANO-BORBALAN Jean-Claude (2005), *Histoire du système éducatif*, Paris, Presses Universitaires de France.
- VALETTE Catherine (2012), Les concours de recrutement de personnels enseignants du second degré dans l'enseignement public et privé à la session 2011, *Note d'information DEPP*, n° 12.28, décembre 2012.

- VALETTE Catherine (2014), Les concours enseignants du secondaire dans l'enseignement public : hausse sensible des recrutements en 2013, *Note d'information DEPP*, n° 15, mai 2014, <http://www.education.gouv.fr/cid58297/concours-enseignants-du-secondaire-dans-l-enseignement-public-hausse-sensible-des-recrutements-en-2013.html>
- VAN DER MAREN Jean-Marie, YVON Frédéric (2009), L'analyse du travail, entre parole et action, *Recherches qualitatives*, HS N° 7, p. 42-63.
- VAN MAANEN John, SCHEIN Edgar H. (1979), Toward a theory of organizational socialization, *Research in Organizational Behavior*, n° 1, p. 209-264.
- VARELA Francisco, THOMPSON Evan, ROSCH Eleanor (1993), *L'inscription corporelle de l'esprit*, Paris, Éditions du Seuil.
- VEITH Blandine (2010), Lorsque les silences parlent dans les récits de vie : comment analyser la complexité du social ?, *L'Homme et la société*, n° 176-177, 2010/2, p. 151-169.
- VERMERSCH Pierre (1996), *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF Éditeur.
- VEYRUNES Philippe (2012), Étudier l'activité individuelle-collective en classe à partir de l'approche du cours d'action, dans Joël CLANET (dir.), *Pratiques enseignantes. Quels ancrages théoriques pour quelles recherches ?*, Paris, L'Harmattan, p. 15-30.
- VEYRUNES Philippe, MARAIS Marie-Laurence, ROUBLLOT Fabrice, LEBLANC Serge (2009), L'action d'une PLC2 documentaliste lors d'un début de séance en co-intervention : un ajustement difficile, dans Dominique BUCHETON (dir.), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Éditions Octarès, p. 233-244.
- VIAU-GUAY Anabelle (2010), Le cadre sémiologique du cours d'action : des outils théoriques et méthodologiques pour l'analyse de l'activité enseignante, dans Frédéric YVON, Frédéric SAUSSEZ (dir.), *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*, Laval, Presses de l'Université de Laval, p. 117-140.
- VIAU-GUAY Anabelle (2012), L'intégration des savoirs théoriques, pratiques et d'autorégulation chez les apprenants : analyse de l'activité d'enseignants en formation professionnelle et contribution à la formation à l'enseignement, *@ctivités*, vol. 11, n° 2, p. 88-111.

- VISIOLI Jérôme, PETIOT Oriane, RIA Luc (2015), Le jeu émotionnel des enseignants experts en cours d'éducation physique et sportive : un moyen de favoriser le plaisir d'enseigner ?, *Movement & Sport Sciences*, n° 88, 2015/2, p. 31-34.
- VISIOLI Jérôme, RIA Luc (2010), L'expertise des enseignants d'EPS. Quelle prise en compte du contexte et des émotions ?, *Sciences & motricité*, n° 71, 2010/3, p. 3-19.
- VOEGTLI Michaël (2004), Du Jeu dans le Je : ruptures biographiques et travail de mise en cohérence, *Lien social et Politique*, n° 51, p. 145-158.
- VORS Olivier, GAL-PETITFAUX Nathalie (2008), Mettre une classe au travail en Réseau Ambition Réussite : des formes typiques d'interaction enseignant-élèves lors de leçon d'EPS, *Travail et formation en éducation*, n° 2, p. 2-13.
- WATT Helen M. G., RICHARDSON Paul W. (2007), Motivational factors influencing teaching as a career choice; Development and validation of the FIT-choice scale, *The Journal of Experimental Education*, vol. 75, n° 3, p. 167-202.
- WEBER Max (1992), *Essais sur la théorie de la science*, Paris, Éditions Presses Pocket.
- WEISS Karine, FAVREL José, MILLOTTE Séverine (2012), La psychologie et l'école : regards sur la formation des enseignants, dans Guy LAPOSTOLLE (dir.), *La formation des enseignants – Professionnalisation et recherche*, Dijon, Sociétés EUD, p. 101-117.
- WENTZEL Bernard, AKKARI Abdeljalil (2012), L'insertion professionnelle des enseignants du secondaire en Suisse : la professionnalisation en débat, dans Pascal GUIBERT, Pierre PÉRIER (dir.), *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire – Parcours, expériences, épreuves*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 127-142.
- WRZESNIEWSKI Amy (1997), Jobs, Careers, and Callings: People's Relations to Their Work, in *Journal of Research in Personality*, n° 31, p. 21-33.
- YVON Frédéric, SAUSSEZ Frédéric (2010), Analyser le travail verbal des enseignants en classe : mise à l'épreuve, dans Frédéric YVON, Frédéric SAUSSEZ (dir.), *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*, Laval, Presses de l'Université de Laval, p. 73-106.
- ZAOUANI-DENOUX Souâd (2005), La transition professionnelle par l'alternance. Projets et stratégies du formé, *Carrefours de l'éducation*, n° 20, 2005/2, p. 123-138.
- ZAZZO René (1967), Diversité, réalité et mirages de la méthode longitudinale, *Enfance*, T. 20, n° 2, p. 131-136.