

FORMES PAR L'ÉPREUVE ? RESSOURCES, ADAPTATIONS ET REVISIONS DES PROFESSEURS DÉBUTANTS

Pierre Périer

Université Rennes 2
Département des Sciences de l'Éducation
Place du recteur H. Le Moal
CS 24307- 35043 Rennes Cedex
Pierre.Périer@uhb.fr

Mots-clés : *Epreuve- Débutant- Contexte- Professionnalisation- Formation*

Résumé. *On s'intéresse dans ce texte à qualifier la nature des épreuves vécues par les professeurs débutants et leurs conséquences sur la socialisation professionnelle, en particulier dans les contextes difficiles des collèges de l'éducation prioritaire (et ailleurs). Lors de l'année de stage, la plupart des jeunes enseignants découvrent un métier auquel ils ne s'étaient guère préparés, que ce soit sous l'angle de l'autorité à construire ou du rapport au savoir des élèves. Dans la pratique, ils déclarent volontiers devoir « bricoler » et se félicitent parfois de constater, avec pragmatisme, que « ça marche ». De telles expressions dénotent néanmoins une difficulté à anticiper et à rationaliser les séquences d'enseignement. Se pose alors la question des ressources mobilisées et de leur efficacité perçue, en lien avec la formation en IUFM en particulier. Les débuts dans le métier s'accompagnent de nécessaires adaptations, révisions et négociations qui sollicitent l'engagement personnel et la mise en jeu de soi.*

Le point de départ de l'enquête se situe lors de l'année de stage telle que vécue par les professeurs débutants alors formés au sein des IUFM¹, avant d'être affectés en tant que néo-titulaires, souvent dans les contextes difficiles des collèges de l'éducation prioritaire (et ailleurs). On s'intéresse à leurs premiers pas ou commencements dans le métier et, précisément, à la manière dont ces jeunes enseignants alors stagiaires appréhendent et négocient les épreuves à la fois subjectives et professionnelles des « débuts ». Ils découvrent la complexité et l'imprévisibilité d'une activité et de relations avec des élèves éloignés des figures implicites auxquelles ils se destinaient à enseigner. Les professeurs débutants sont alors contraints à des adaptations pédagogiques, à des ajustements situationnels et à des remaniements identitaires. La confrontation initiale source de déstabilisation (van Zanten, 1999) évolue en un travail de négociation continue des situations et interactions en classe (Périer, 2004) et conduit, ce faisant, à façonner les identités professionnelles émergentes.

Les épreuves que nous nous intéresseront à qualifier dans leur nature et dans leurs effets, exigent de stabiliser les situations et les principes de justification pouvant fonder et légitimer l'action (Boltanski & Thevenot, 1991). Selon notre hypothèse, elles sollicitent, par delà les ressources de formation ou d'accompagnement, l'engagement personnel des enseignants au risque d'une mise en jeu de soi (Périer, 2009). En ce sens, la socialisation professionnelle des professeurs débutants relève d'un processus d'individualisation, qui en appelle à l'autonomie et à l'auto-référentialité des enseignants et met à l'épreuve les subjectivités. Dans tous les cas, les débuts prennent valeur

¹ Instituts Universitaires de Formation des Maîtres désormais intégrés aux universités en charge, depuis la rentrée 2010 et la mise en place de Masters spécialisés, de la formation des enseignants des premier et second degrés.

d'enjeu déterminant du point de vue des modalités et postures de travail, c'est-à-dire de ce qu'ils préfigurent du professionnel en devenir.

1. Démarche d'enquête

L'analyse s'appuie sur le corpus d'une enquête longitudinale menée entre 2005 et 2007 auprès d'une cohorte d'enseignants stagiaires formés en IUFM, devenus néo-titulaires l'année suivante (où nombre d'entre eux ont également été enquêtés). Issus de trois académies sociologiquement contrastées (Creteil, Lyon, Rennes), ils ont été rencontrés à deux reprises chaque année (quelques semaines après la prise de fonction puis en fin d'année scolaire) par les différents membres des équipes de recherche constituées sur chacun des sites (associant formateurs IUFM et enseignants-chercheurs). L'échantillon a été sélectionné de manière à représenter une diversité de profils selon les critères d'origine sociale des enseignants, de discipline enseignée et d'appartenance (ou non) de l'établissement de stage à l'éducation prioritaire. Les différences d'expérience et de vécu des débuts dans le métier pourraient donc, selon ces critères, relever de trajectoires sociales et scolaires mais aussi de contextes contrastés². Dans le cadre de l'enquête qui donne la matière à ce texte, 21 entretiens semi-directifs de professeurs ont été exploités. D'une durée de une heure au moins, les entretiens ont été accueillis avec intérêt car ils ont fourni l'occasion d'un travail d'objectivation et d'une prise de distance critique et réflexive à de jeunes enseignants confrontés aux questions vives du métier et à des séries tensions et de dilemmes professionnels non résolus (Tardif & Lessard, 1999).

On soulignera au préalable, qu'une analyse auprès d'une population dite de « débutants » appelle une vigilance particulière car elle incline, de par son objet même, à attribuer des propriétés à un groupe ainsi unifié mais sans que l'on sache précisément mesurer ce qui lui revient en propre et ce qu'il partage sous tel ou tel dimension avec l'ensemble du corps enseignant. Au-delà des limites inhérentes à la méthodologie qualitative, on doit se garder d'imputer à un échantillon constitué pour les besoins de l'enquête, des traits pouvant être observés à d'autres moments de la carrière mais sans exclure toutefois la possibilité d'y entrevoir une génération différente de celle qui l'a précédée³. En outre, les contextes d'exercice ont profondément évolué et diffèrent sensiblement selon le moment de la carrière. Un certain nombre d'effets sur les pratiques et le rapport au métier ne relèvent donc pas tant de la singularité des acteurs débutants ou non, que de conditions d'enseignement fortement contrastées du point de vue notamment du type d'établissement ou des classes au sein des collèges et lycées (ce que les enquêtés n'ont pas manqué de remarquer).

2. Les épreuves de la « carrière » naissante

La classe des débuts révèle, sous une forme condensée, les enjeux du métier et anticipe les évolutions à venir (Guibert, Lazuech & Rimbart, 2008). Les tensions, dilemmes et contradictions qui modèlent l'expérience des commencements prennent la forme d'épreuves nécessitant un travail de mise en cohérence et de stabilisation des cadres de l'action. Ces premiers pas dans le métier, tant attendus au regard des années de projet et d'études qui en ont précédé l'avènement, représentent un tournant biographique et professionnel (*turning point*), c'est-à-dire un moment clé de la carrière morale des enseignants (Becker, 1986). Très vite, en effet, les premiers cours prennent les accents d'une épreuve de vérité dans la confirmation ou invalidation d'un choix personnel dont la réussite au concours ne permet pas d'apprécier toutes les implications. Nombre de témoignages de stagiaires, à l'instar de cette enseignante (certifiée, lettres modernes), portent la marque du doute qui s'empare parfois de jeunes professeurs quelque peu désorientés:

Finalemnt je n'ai jamais fait de stage ni de vacation auparavant donc c'est quelque chose de très très nouveau pour moi, donc on en a forcément très peur, et j'ai du pleurer toutes les larmes de mon corps en rentrant de la prérentrée, enfin ça a été vraiment très,

² Hypothèse qui n'est pas centrale dans ce texte mais fera l'objet d'analyses complémentaires.

³ En France, le renouvellement du corps des professeurs du secondaire en se fait d'une manière moins continue que par ruptures successives, une génération en remplaçant une autre.

très difficile. Très, très, très difficile, je ne m'attendais pas à ça. Je me suis dit mais comment je vais faire pour tenir une année complète. C'était ma première réaction, comment je vais faire ?

Très souvent, le ou les premiers cours cristallisent les appréhensions car ils préfigurent dans les représentations des enseignants le type de rapport qu'ils pourront établir durant l'année entière avec les élèves. Un soin particulier est donc attaché à cette mise en scène de soi et à la définition sinon partagée du moins acceptée des règles du vivre-ensemble dans la classe. Tous s'y emploient mais avec une efficacité inégale. Le modèle du « contrat » sert volontiers de référence dans la construction d'un ordre scolaire accepté et il inspire des démarches qui prennent parfois un tour presque solennel, à la manière de Jonathan (certifiée, Physique-chimie) qui consacre toute sa première heure de cours à sa présentation détaillée :

Déjà, moi le premier cours, j'ai fait une espèce de contrat de classe avec eux que j'ai distribué à chaque élève. Alors, c'était ce que je voulais, ce que j'acceptais, ce que j'acceptais pas, pour qu'il n'y ait pas de surprise, j'avais mis l'échelle de mes sanctions, ce que je souhaitais avant le cours, pendant le cours, après le cours, tout était détaillé. Alors, j'ai tout lu ça avec eux. Bon, ça fait très sérieux ; ils m'ont pris pour un flic au départ mais je me suis dit je préfère qu'ils le prennent dans ce sens là, plutôt que ce soit trop cool et à la fin. Ils étaient surpris, mais je leur disais vous mettez « lu et approuvé » et vous signez par vous même. Alors ils me disaient, mais on fait signer par nos parents ? Je fais non non, c'est vous qui signez, c'est un contrat de classe qu'on passe ensemble, y'a ce que j'accepte, ce que j'accepte pas et donc vous avez l'échelle des sanctions pour qu'il n'y ait pas de surprise, donc ça me permettait d'établir mon fonctionnement à travers une classe quoi

Cependant, il n'est pas rare que les débuts masquent, après un premier moment inaugural proche du rite de passage, des perturbations ou désordres plus ténus mais que l'enseignant devra affronter tout au long de l'année, sans toujours parvenir à les résoudre. D'ailleurs, l'une des préoccupations majeures repose sans conteste sur l'autorité à construire et surtout à ne pas négliger ou perdre au profit d'élèves habiles à la disputer ou à la contester. Petits incidents et faits d'indiscipline (sous la forme d'écarts de langage, d'empêchements à travailler, d'interpellations déplacées...) émaillent les rapports en classe et focalisent l'attention des enseignants. Moins en raison de chahuts ponctuels que de comportements perturbateurs « endémiques » (Lapassade, 1998) se jouant des limites de l'interdit et des possibilités de les sanctionner. La focalisation sur un noyau d'élèves voire sur un élève en particulier peut suffire à accaparer toute l'attention de l'enseignant, à perturber le cours et progressivement, à instiller un sentiment d'impuissance ou d'échec dans la conduite de l'activité et la capacité à « tenir » sa classe. Vincent (agrégé, SVT) en retrace l'expérience amère face à quelques élèves d'une classe de seconde où la situation ne s'améliore pas :

Il y en a pour qui ça se passe un peu mieux, d'autres c'est encore pire, où il y a des bombes fumigènes pendant les contrôles, des préservatifs qui volent dans les cours, et il y a beaucoup de bavardages ...pas mal de redoublants qui s'engrangent un petit peu et dès qu'il y en a un qui peut sortir une blague, y'a tout le monde qui s'y accroche et je crois que c'est solidaire dans leurs dérapages et du coup, c'est dur de les captiver, ceux qui savent qu'ils vont avoir une autre orientation, ils savent que la matière n'est pas importante pour eux, il faut que je me batte pour qu'ils tiennent leur cours, qu'ils les récupèrent, des retenues que je mets sur mon temps...

Cet exemple n'est pas isolé, et l'on peut citer dans le même ordre d'épreuve, le témoignage de Ludivine (certifiée, lettres modernes) :

Ce qui est difficile à gérer c'est les bavardages incessants, ça c'est très, très difficile à gérer. Parasitage. Parce qu'il peut y avoir simplement deux élèves dans la classe qui posent des problèmes, on a beau les mettre seuls, ils trouvent moyen de se retourner, le moyen de parler devant, le moyen de parler à gauche, et ça parasite véritablement une classe. Je ne sais pas jusqu'où on peut s'arrêter, j'ai tendance à m'arrêter, à fixer les

gens dans les yeux, pour qu'ils se taisent, et trente secondes après c'est reparti donc jusqu'où je peux aller, je sais pas. Ça c'est très, très, très difficile à gérer. J'ai vraiment énormément, énormément de mal.

Les façons de faire divergent, de l'intransigeance la plus ferme à des attitudes plus conciliantes en passant par le modèle du contrat, mais sans qu'une posture définie et assurée guide les conduites et éventuelles sanctions à prendre. Largement soumises à l'appréciation individuelle et à la contingence des situations, elles secrètent chez certains enseignants débutants un sentiment d'inefficacité voire de dévoiement de la fonction. Le témoignage de Fred (certifié, arts plastiques) exprime cette perplexité :

Le problème c'est ça, c'est que ça prend beaucoup de temps de leur... de faire le flic aussi, d'attendre le silence au début de la classe (...). Vraiment, je fais le flic avec eux, oui, donc j'appréhende des fois, plus ou moins, leur arrivée, je me dis : « Qu'est-ce qu'ils vont me faire encore aujourd'hui... ». La dernière fois j'ai travaillé avec eux le fusain, et il y a une gamine qui est sortie, elle avait du fusain plein le visage en fait, je suis obligé de leur dire : « Mais arrêtez, vous êtes en 3^{ème}, c'est des comportements de maternelle que vous avez là, c'est pas responsable », et à chaque fois je fais la morale, c'est épuisant, oui.

Les enseignants ont le sentiment de devoir beaucoup s'engager et toujours se justifier. Leur implication procède dans les configurations de classe les plus critiques d'une « stratégie de survie » (Woods, 1990) mettant en jeu leur activité et leur identité professionnelle, à la mesure de leur vulnérabilité et de la perte d'efficacité qu'ils peuvent redouter. Ainsi, « faire un cours est pour le professeur, une démonstration de son savoir qui peut échouer et qui est chaque fois, en ce sens, une épreuve (Boltanski & Thévenot, 1991 p. 172).

Au fil des séances, la préparation et gestion des séquences d'apprentissage représente une préoccupation grandissante nécessitant des ajustements et arbitrages pédagogiques incertains. Passer de la fiction des élèves à la réalité en situation de leur intérêt et mobilisation dans les apprentissages, conduit à des ajustements et infléchissements dans les modalités, supports et contenus d'enseignement. Rapidement, le professeur stagiaire prend la mesure de l'hétérogénéité des élèves et surtout de leur appétence pour les savoirs jugée bien en deçà de ce qu'il pouvait attendre. Plusieurs stagiaires ont confié avoir modifié leur conception du cours et ses contenus, souvent en concédant sur le niveau d'exigence au profit de séances visant à capter l'attention et la mise au travail du plus grand nombre, usant de « ruses didactiques » (dont le détour ludique est un exemple) mais recourant également à des adaptations de contenus, au risque de produire des « curricula locaux » (Gelin, Ria & Rayou, 2006).

En effet, les premières séances révèlent une complexité insoupçonnée et nécessitent de tester la pertinence des dispositifs pédagogiques mis en place. Dès lors, se pose pêle-mêle la question de la hiérarchisation des contenus enseignés, du niveau d'exigence acceptable pour maintenir l'attention des élèves, de la conformité avec le programme voire avec les méthodes dispensées en formation... Ces préoccupations didactiques et relationnelles forment un ensemble de facteurs interreliés, dont il est difficile d'anticiper les effets. Maud (agrégée, allemand, lycée) en fait le constat avec sa classe de seconde :

En l'occurrence j'avais prévu une progression assez tôt, comme j'allais dire je sais faire. J'ai fait ça un petit peu l'an dernier. J'avais préparé une progression tout de suite à la rentrée, donc j'avais bien balisé mon terrain, et puis en réalité je suis allée de mauvaise surprise en mauvaise surprise, enfin je ne cesse de réduire mes objectifs depuis le début de l'année pour essayer, ce ne sera pas possible avant les vacances, que en une heure de cours on fasse effectivement ce que j'ai prévu, enfin que je leur transmette le contenu que je voulais leur transmettre ou de les amener à ce contenu là mais ils sont tellement réticents que... voilà... et puis au départ la préparation ce n'était pas ce qui m'importait le plus, enfin le contenu c'était pas ce qui m'importait le plus, je me concentrais vraiment

sur le règles de vie de classe en fait, dans les deux premières semaines et puis j'ai vu que ça passait moyennement, enfin j'ai envie de dire jusqu'à présent tout est bancal...

Le doute s'insinue dans l'esprit de l'enseignant débutant alors enclin à s'interroger sur normes de savoirs et exigences d'apprentissage, à l'image de Morgane (certifiée, physique-chimie) :

Ils ne travaillent pas, enfin pas tous évidemment, et au début c'est un petit peu difficile parce qu'en fait ils disent : « c'est de votre faute, vous êtes nouvelle, c'est de votre faute si on n'y arrive pas ». Alors évidemment, forcément, on se pose quelques questions ; en même temps quand on corrige les interros et qu'on voit que tout ce qui est dans le cours c'est pas su, qu'ils n'arrêtent pas de bavarder... Bon il y a peut-être, sûrement une part de moi, je suis nouvelle et je suis peut-être pas bien adaptée au public, j'en sais rien, mais y'a aussi eux qui ne font rien. Il y a une culture chez eux qui fait que, c'est dans un quartier particulier hein...

Conversion didactique et changement de posture sont requis, comme le résume d'une belle formule cet enseignant (certifié, EPS) qui confie : « *Je suis passé en cours d'année de préparations pour moi à des préparations pour les élèves* ». Il faut, en un temps où tout semble accéléré, trouver la « bonne distance » dans la relation avec les élèves, réguler les exigences de travail, fixer les barèmes d'évaluation, apprécier la nécessité et la justesse des sanctions... Toutes tâches qui, pour ordinaires qu'elles paraissent dès lors qu'elles relèvent de routines professionnelles, sont la source de tensions et de doutes réitérés entre les modèles d'action élaborés en formation et les dispositifs à construire en situation, entre un idéal (une « comédie ») de la maîtrise du métier, procédant d'une rationalité illusoire, et les aléas ou urgences de son exercice quotidien (Perrenoud, 1996). Les formes traditionnelles de l'activité d'enseignement se décomposent, amplifiant un sentiment d'insécurité pédagogique exprimé par une majorité d'enseignants déclarant volontiers effectuer un métier à « risques ». ⁴,

3. Quelles ressources mobilisées ?

Les incertitudes et épreuves des débuts dans le métier font porter l'analyse sur les ressources que les enseignants mobilisent en situation. Or, ni le statut ni les savoirs des enseignants, longtemps posés au fondement de leur autorité et légitimité éducatives, ne semblent désormais en mesure de garantir et de stabiliser un ordre scolaire plus exposé à la dynamique des interactions dans la classe et au jeu des attentes ou revendications individuelles des élèves. D'un côté, le métier ne jouit plus des bénéfices d'un statut qui conférerait une autorité non négociable aux membres d'une institution capable d'imposer ses significations et son projet à tous. Dans cette configuration ancienne, les professeurs sont porteurs d'une « légitimité d'institution » (Bourdieu & Passeron, 1987) et habilités par les valeurs et finalités de l'école (Dubet, 2002) de sorte qu'ils *font autorité* tant en matière de discipline que de savoirs établis. Désormais, ce ne sont pas seulement les contenus qui sont interrogés voire mis en cause (Rayou & van Zanten, 2004) mais le simple fait de leur transmission pose problème en réactivant des formes anciennes de la relation éducative (Renaut, 2004). Exemple à cet égard, le témoignage de Ludivine (Certifiée, Lettres modernes) relatant une interpellation relative à l'emploi d'une règle de grammaire, montre à quel point ce qui peut être hérité du passé ou tenu pour acquis peut être désormais contesté voire refusé, y compris ce qui semble a priori le moins négociable :

Par exemple il y a une élève, je crois que la cinquième c'est le début de l'adolescence, et j'ai l'impression que j'ai une élève qui cherche à s'opposer systématiquement à l'adulte. Sur une leçon de grammaire, a priori il y a pas énormément de choses à discuter. Autant sur un texte on peut dire je ne suis pas d'accord. Là c'était une leçon, une phrase simple, pas une phrase complète, quelque chose où il y a deux verbes, voilà, et elle m'a dit qu'elle n'était pas d'accord, donc j'ai commencé à lui réexpliquer, et puis ça l'énervait

⁴ Une enquête par questionnaire auprès d'un échantillon représentatif de professeurs du secondaire montre que 89 % d'entre eux (et 95 % des moins de 30 ans) estiment que « le métier comporte de plus en plus de risques ». Risque qui ne porte pas sur l'intégrité physique des personnes mais sur les incertitudes qui pèsent sur leur rôle et leur identité en proie aux tensions et conflits avec les élèves (Périer, 2003).

beaucoup, et elle a fini par me dire bon allez ça va, je m'en fous, j'ai tort et c'est vous qui avez raison comme d'habitude. Et je me suis trouvée complètement démunie. C'est-à-dire que je n'ai absolument pas..., j'aurais peut-être dû la punir, j'aurais dû faire quelque chose... Ça a duré vingt minutes, ça fait beaucoup finalement, ça fait énormément de temps pour rien, et d'ailleurs je ne sais pas forcément plus ce que je ferai demain si ça m'arrivait à nouveau. Je suis complètement démunie, qu'est-ce que je dois faire concrètement je ne sais pas....

Dans cette configuration nouvelle, l'affaiblissement de deux sources historiques pourvoyeuses de sens et de reconnaissance dans la fonction d'enseignant exigent de puiser ailleurs les justifications et significations nécessaires à l'autorité et à la transmission des savoirs. Plus encore, les professeurs débutants ont à inventer les termes d'un rapport pédagogique qui n'épouserait plus les formes traditionnelles d'une relation éducative régulée « à l'autorité ». La perte de reconnaissance que procurait le statut les place dans l'obligation réitérée de faire de la preuve de leur compétence et de leur éthique professionnelle (Prairat, 2009).

Face à cette exigence, nombre de professeurs débutants admettent devoir « bricoler », « faire leur sauce » et se félicitent parfois de constater que « ça marche ». La récurrence de ces expressions constitue implicitement un indice du rapport à la pratique (Kaufmann, 1996) et dénotent une difficulté à anticiper par le biais d'une préparation rigoureuse de moins en moins suffisante, les situations rencontrées. La montée de l'incertitude mais aussi de la dimension affective et émotionnelle dans l'exercice du métier (Maroy, 2006 ; Périer, 2009) rendue particulièrement sensible dans ces contextes, altèrent la possibilité de rationaliser l'action mais aussi d'expliquer les raisons des réussites comme des difficultés ou échecs rencontrés. Gwenaëlle (certifiée, histoire-géographie) décrit cette difficulté d'anticipation persistante avec une classe de 5^{ème} et le risque de débordement qui sans cesse menace :

Vu que c'est une classe assez difficile c'est très irrégulier. Il y a des cours ça va très bien marcher, personne va savoir pourquoi, le lendemain ça va pas du tout marcher, ça va marcher bien en cours d'histoire l'heure d'après en français c'est la catastrophe, le lendemain c'est en maths que ça se passe bien et en histoire ça se passe mal, donc on est vachement démunis par rapport à ça parce que tous les jours c'est la surprise.

Le régime d'insécurité pédagogique éprouvé à des degrés variables par les professeurs stagiaires aiguise le sentiment d'un manque de préparation pour affronter les réalités d'un métier qu'ils découvrent sous un jour parfois insoupçonné. Hormis le stage en responsabilité totalement plébiscité, les contenus et modalités de formation en IUFM n'échappent guère à la critique (Rayou & van Zanten, 2004) : thèmes trop peu articulés aux questions concrètes qui les interpellent en situation, absence de participation et d'implication directe du stagiaire, formalisme sinon dogmatisme des méthodes enseignées, cours jugés inutiles parce portant sur des notions déjà abordées dans le cursus antérieur...

Les apports qualifiés péjorativement de « théoriques » sont ainsi définis en raison de leur trop grand éloignement a priori des questions et préoccupations rencontrées *in vivo* par des professeurs soucieux de pouvoir transposer directement les apports dans la pratique. Les contenus non indexés à leur valeur opératoire sont ainsi minorés dans leur intérêt car ne débouchant pas sur des pistes d'action ou des réponses à la quête d'efficacité immédiate. La discordance des temps entre la réflexion et l'action renforce la logique de cette dernière car l'enseignant doit proposer des aménagements et trouver des solutions. Les méthodologies sur les façons de faire avec les élèves et d'enseigner sa discipline sont révisées à l'aune des expériences et difficultés rencontrées. On peut citer le cas de cet enseignant (agrégé, SVT) qui après avoir éprouvé le modèle didactique appris en formation, s'en est progressivement affranchi pour construire, de manière jugée moins « dogmatique », sa propre méthodologie d'enseignement.

Au début je me suis beaucoup pris la tête, ils [formateurs IUFM] nous parlent tout le temps de la démarche expérimentale, la démarche d'investigation, et qui est plus appropriée pour des classes de bons élèves où on essaie toujours de le mettre en situation

de l'élève qui doit soumettre un problème et le résoudre, mais ça c'est l'élève qui se pose des questions et y'en a quand on essaie de faire émerger un problème, on y reste l'heure, donc c'est pas toujours adapté et il y a tout un système de carcan avec les étapes, un problème, une hypothèse, les conséquences de l'hypothèse, le protocole, les résultats l'interprétation, les conclusions, et donc au début j'ai voulu leur faire faire ça pour me rendre compte que ça servait pas à grand-chose, à la limite le faire oralement, mais tous les aspects de cet ordre bien précis n'apportaient pas grand-chose donc j'ai vite laissé tomber même si j'essaie toujours de faire cette démarche mais sans en faire un carcan avec toutes les étapes formatées, formalisées... donc avec ça au début je me prenais beaucoup la tête, j'ai perdu beaucoup de temps avec ça

Les professeurs stagiaires sont alors enclins à adoptent un modèle d'action privilégiant le rapport pragmatique et expérientiel à la pratique. Selon cette approche, il n'y a pas de bonne méthode ou d'idée meilleure en soi, mais seulement celles dont on vérifie la pertinence et l'efficacité en situation. Ce type de posture conduit implicitement à opposer l'expérience du « terrain » à la connaissance toute « théorique » délivrée dans les formations ou les ouvrages spécialisés. Parvenue en fin d'année de stage, Laure (certifiée, lettres modernes) dresse un bilan dont la balance penche fortement en faveur du « terrain » :

Pour moi l'IUFM a surtout servi à savoir faire à peu près un cours, mais c'est tout...A la limite, c'est peut-être un peu dur mais je crois que l'IUFM m'aurait servi là, ça m'a vraiment été utile les deux, trois premiers mois, maximum, après...après je n'ai pas eu le sentiment d'apprendre grand-chose, ce que j'ai appris je l'ai plus appris sur le terrain. Et j'ai encore beaucoup à apprendre. Parce que là, j'ai une classe... l'année prochaine ça sera d'autres classes...

Dès lors, s'impose l'idée relativement partagée selon laquelle tout ce qui ne relève pas des savoirs disciplinaires se forge par le biais d'un apprentissage expérientiel et que les réponses à apporter ne peuvent être que contextuelles et individuelles. Cette logique d'auto-formation est de nature à amplifier la « conception personaliste » du métier (Guibert, Lazuech, Rimbart, 2008). Elle renforce la conviction d'un métier où l'assurance et l'efficacité s'acquièrent « sur le tas » par l'ancienneté, selon un mode de socialisation pratique où chacun forge ses façons de faire ou, selon l'expression récurrente, ses « trucs » et autres « recettes » irréductibles à la personne qui les a fabriqués. Dans ce cadre, la tentation est forte pour le professeur stagiaire sans expérience et ne trouvant pas dans la formation voire auprès des collègues (tuteur de stage notamment) les conseils et soutiens attendus, de prendre pour référence l'élève qu'il a été ou les figures d'enseignants qu'il a connues. Ils représentent des points d'appui (avec des biais inévitables) plus ou moins conscients pour orienter ses choix pédagogiques ou expliquer, par comparaison, les difficultés contemporaines rencontrées.

4. Révisions professionnelles

L'année de stage en responsabilité représente un temps fort de réflexivité professionnelle tant les découvertes, révisions et remises en question semblent fréquentes et parfois lourdes de conséquences. Les professeurs composent avec des situations pédagogiques jalonnées d'épreuves mettant en jeu leur autorité, leur rôle et le sens de leur engagement à la fois personnel et professionnel. En effet, rares sont les professeurs stagiaires à ne pas évoquer une expérience non seulement très chargée mais subjectivement éprouvante. Sans dénier son caractère formateur, l'année de stage contribue, au-delà des compétences acquises, à préciser le sens de l'engagement dans le métier jusqu'à réinterroger la pertinence d'un choix soumis à rude épreuve. Telle enseignante ne cache pas ses doutes face à la difficulté d'habiter la fonction :

C'était une année houleuse. Honnêtement je suis contente qu'elle soit terminée, je suis contente que ça se soit bien passé, globalement. C'était une année de pression énorme. J'avais l'impression de ne pas être à la hauteur, et puis en plus, je vous dis, c'est dur... Déjà on doute énormément et on nous conforte dans ce doute. Donc moi à ce niveau là,

c'est vrai qu'il y a eu une période où je n'en pouvais plus... Au point de me demander, si je n'avais pas été titularisée, je ne sais pas si j'aurais refait cette année...

(certifiée, Lettres modernes)

Les premiers pas dans la fonction révèlent le professeur stagiaire à lui-même en même temps qu'il découvre un métier à forte composante relationnelle, où les interactions construisent de façon continue et jamais acquise, les situations d'apprentissage et positions respectives de l'enseignant et des élèves dans la classe. Dans les établissements ou classes difficiles, le processus de négociation identitaire contraint les enseignants à adopter une conception du métier non réductible à la transmission des savoirs dans la discipline. D'aucuns acceptent l'idée d'exercer un autre métier que celui imaginé (quand d'autres semblent la refuser), à la manière de cette jeune enseignante (physique-chimie) qui pointe ce changement sans nécessairement le déplorer :

Non, je me dis que je vais apprendre pas mal de choses, c'est vrai ; après c'est pas le même métier c'est sûr, on n'est pas axés sur la même chose quoi, je pense plus sur le plan social, quoi (...) faut être conscient quoi, faut être conscient que le métier d'enseignant c'est pas qu'enseigner.

Les élèves ne sont pas seulement les figures abstraites d'un processus didactique, mais des sujets socialement situés, porteurs d'une culture parfois éloignée des codes scolaires, mais qu'il faut intéresser, aider (« amener ») à apprendre. Il n'est pas rare que les objectifs d'apprentissage et ambitions de programme soient réévalués au profit d'enjeux de socialisation ou de climat de classe qui occupent une place inattendue. Le récit de cette enseignante (certifiée, physique-chimie) témoigne de la manière dont la connaissance du monde de ses élèves questionne sa posture et éclaire ce qu'elle vit en classe :

Ben ils sont assez demandeurs, mais euh, euh, je sais pas faut garder un peu de distance, et puis je sais pas, c'est aussi euh, ils posent beaucoup de questions sur la vie privée : ils aiment bien savoir, « où vous habitez ? », bon y'a certaines choses je dis, y'a pas, franchement, j'habite pas la même ville déjà alors ça me gêne pas, pourquoi leur refuser l'information, c'est con de les bloquer ; après, on donne une information et puis...après faut maîtriser. Mais j'ai essayé de discuter avec une classe une fois parce que ils faisaient rien, alors je leur demandais pourquoi ils faisaient rien, ils attendaient quoi, après, comment ils allaient faire pour chercher un travail, tout ça : « Ben oui, mais on connaît plein de gens qui gagnent plus que vous madame » ; je dis « ben vous avez quoi comme travail par exemple ? » « Ah ben ceux qui vendent de la drogue et tout ça... », « et puis ceux qui vont vendre de la drogue à ton petit frère aussi ? » Alors là, on a senti que...Mais c'est la réalité en même temps. Et euh, enfin on voyait bien l'état d'esprit des gamins quoi. Ce n'est pas évident de discuter avec eux après, quoi, enfin on voit bien, c'est pas évident pour nous.

D'autres, à l'inverse, estiment s'être détournés de ce qu'ils projetaient intellectuellement dans l'enseignement et éprouvent un sentiment plus ou moins douloureux d'éloignement du métier imaginé. C'est l'expérience de Ludivine (certifiée, lettres modernes) après quelques mois passés en collège :

Enseigner au collège pour moi c'est vraiment très difficile, je supporte pas de faire de l'autorité, enfin de faire que ça, j'ai l'impression que c'est pas mon métier, et je ne fais que la police la plupart du temps (...) Ce n'est pas un établissement très difficile et que je serai quand même confrontée assez régulièrement à ça... et je m'épuise. Je rentre souvent, j'ai pas envie d'aller en cours, j'ai pas du tout envie... donc c'est loin d'être intéressant (...) Voilà, je leur donne du travail, je ne mets pas forcément sur le carnet de liaison, et les punitions sont à faire pour la fois suivante. En général elles sont faites, il n'y a pas de problème, mais ce qui n'empêche qu'ils ne comprennent toujours pas. Par exemple j'ai 28 élèves en cinquième, j'ai réussi à mettre 32 punitions une fois...Voilà, c'était du travail non fait. Une fois je veux bien laisser passer, mais avec eux... ils m'ont dit « madame, les profs ils doivent faire la police », c'est ce que j'ai entendu. Mais là ça pose des questions très nettes, quoi, je ne suis pas là pour être prof ou éducatrice...

Dans ce cas particulier, le changement de posture qu'elle peine à négocier et l'infléchissement social qu'elle perçoit dans son activité fragilisent le rapport au métier et la conviction non seulement de vouloir encore l'exercer mais d'être en capacité de le faire :

J'arrive à faire la part des choses mais (...) oui, je me questionne beaucoup donc... voilà, je me dis clairement qu'il y a des jours je ne sais pas si je suis capable d'être prof... je me dis, est-ce que je vais continuer comme ça ?

Les contextes d'exercice les moins normés et les moins stables ouvrent plus largement l'espace de résolution par soi-même des difficultés qui appellent des réponses adaptées, des remaniements identitaires mais aussi parfois des deuils (Barrère, 2003). Car si la discipline enseignée est au principe de l'accès à l'enseignement pour la plupart des professeurs du secondaire, les premiers pas dans la fonction montrent que la fonction de transmission ne s'efface pas mais qu'elle exige d'être refondée en raison d'une part, des nécessités de construire et de maintenir une autorité et un ordre scolaire et, d'autre part, de configurer les savoirs en rapport avec les intérêts et capacités des élèves tels qu'exprimés et perçus *in vivo*.

En ce sens, les commencements dans le métier d'enseignant engagent et exposent des individus incertains dans leur compétence, leur posture et leur identité. Ainsi définies, les épreuves des débuts ne sont pas les signes d'un malaise intérieur des enseignants ou les prémices du *burn out* (épuisement psychique). Elles ne sont pas non plus l'équivalent de souffrances, au sens de situations d'empêchement à travailler (Lantheaume & Helou, 2008), au risque (sans l'exclure) de la voir se loger partout et de ne jamais pouvoir l'atténuer ou l'éradiquer (la démission ou « fuite » constituant alors la seule issue). Ces épreuves représentent bien plutôt le point névralgique de tensions et de contradictions engendrées par la contingence et la complexité d'une activité requérant un travail de l'individu sur lui-même, dans un rapport de soi à soi, caractéristique d'un changement du mode de socialisation professionnelle. Celui-ci vise moins la conformité des individus à des rôles que l'institution peine à définir, que le développement d'une posture réflexive et la constitution de ressources permettant de réduire l'incertitude caractéristique des configurations scolaires contemporaines. D'ailleurs, l'enquête montre que les jeunes enseignants parviennent au fil du temps, à surmonter, par le biais de stratégies et de « ruses pédagogiques » les épreuves les plus pénibles auxquelles il se trouvaient confrontés et que persistent des difficultés professionnelles plus que des souffrances psychiques.

5. Conclusion

L'enquête réalisée auprès de professeurs suivis durant l'année de stage puis au cours de leur première année en tant que titulaire montre la difficulté d'habiter la fonction dans ces premiers moments professionnels traversés par le doute et la nécessité de réviser des pratiques et conceptions du métier moins prédéfinies par l'institution. La responsabilité et l'autonomie des jeunes enseignants se déploient dans des contextes scolaires et face à des situations aussi complexes qu'imprévisibles qui tendent à renforcer les exigences d'engagement d'une logique d'individualisation dans la fonction. Sur cette base, trois aspects nous semblent devoir être interrogés.

Le premier porte sur le lien entre les dispositifs et contenus de formation et les débuts dans le métier. En effet, la démarche de rationalisation et d'explicitation des savoirs et compétences au principe d'une dynamique de professionnalisation (Altet, 1994) se heurte à des impératifs de gestion de l'ordre scolaire ou de régulation dans les apprentissages en stage et encore après. Le temps de la formation - mais pas nécessairement ses contenus- serait ainsi mal accordé à celui de l'action, de sorte que les attentes en situation précèdent les apports d'une formation qui ne pourrait agir en quelque sorte qu'à l'insu de ses bénéficiaires ou de manière différée.

Un second aspect du questionnement met en tension le processus de professionnalisation et la logique d'individualisation qui modèle l'expérience des professeurs enquêtés, dont certains ne cachent pas leur sentiment d'isolement. La possibilité très prisée par les stagiaires de se retrouver

lors des sessions de formation à l'IUFM, d'échanger librement entre jeunes collègues, de confronter leurs expériences ou de s'apporter mutuellement soutien et conseils, permet de rompre avec la solitude éprouvée dans certains contextes d'établissement et de reconstituer des collectifs d'échange que le corps enseignant et les instances traditionnelles ne sont plus en mesure de fédérer (Maroy, 2006). Leur caractère informel est aussi le moyen d'exprimer sans crainte de jugement, les impasses et non-dits du métier (Perrenoud, 1996) qui ne rencontrent pas toujours l'écoute attendue auprès des collègues plus expérimentés, certes reconnus mais jugés trop éloignés des questions vives et enjeux perçus par les jeunes enseignants.

Enfin, on ne peut que s'interroger, au moment où se mettent en place les Masters des métiers de l'éducation et de l'enseignement, sur le modèle de formation et de socialisation professionnelle qui se dessine en pointillé. Car si la maîtrise des savoirs apparaît toujours aussi nécessaire, elle semble de moins en moins suffisante pour asseoir une autorité et légitimité auprès des élèves (voire de leurs parents), en particulier dans les contextes d'établissement des premiers postes (mais pas seulement). Le jeune enseignant doit donc les conquérir par le biais de méthodes et de stratégies qui sont pour une bonne part à inventer, selon une logique pragmatique fondée sur une suite d'expérience en forme d'épreuves. Affrontées et négociées sur un mode principalement individuel, elles relèvent d'une économie de la solution à court terme en prise directe avec l'activité. Si, comme le montre cette enquête, des effets tangibles peuvent être observés du point de vue du maintien de l'ordre scolaire et de la construction de l'identité professionnelle, la pertinence pédagogique en termes d'efficacité et d'équité, pour ne rien dire de la question éthique, reste quant à elle, à évaluer dans le temps et au regard de contextes scolaires plus fortement différenciés.

6. Bibliographie

- Altet M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF
- Barrère A. (2003). *Travailler à l'école*. Paris : PUR
- Becker H.S. (1986). *Oustiders. Eudes de sociologie de la déviance*. Paris : Métailié
- Boltanski L. & Thévenot L. (1991). *De la justification*. Paris : Seuil
- Bourdieu P. & Passeron J.-C. (1987). *La reproduction*. Paris : Editions de minuit
- Gelin, Ria & Rayou. (2007). *Devenir enseignant. Parcours et formation*. Paris : A. Colin
- Guibert P., Lazuech G. & Rimbart F. (2008). *Enseignants débutants. « Faire ses classes »*. Rennes : PUR
- Kaufmann J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan
- Lantheaume F & Helou C. (2008). *La souffrance des enseignants*. Paris : PUF
- Lapassade G. (1998). *Microsociologie de la vie scolaire*. Paris : Anthropos.
- Tardif M. & Lessard C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck
- Périer P. (2003). *Le métier d'enseignant dans les collèges et lycées au début des années 2000*. Les Dossiers, n° 145. Vanves : Ministère de l'Éducation nationale -DEP
- Périer P. (2004). Adolescents populaires et socialisation scolaire. Les épreuves relationnelles et identitaires du rapport pédagogique. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33, 2, 227-248
- Périer P. (2009). De l'effacement institutionnel à l'engagement des acteurs. Les professeurs du secondaire entre autonomie et épreuves subjectives. *Education et Sociétés*, 23, 27-40
- Perrenoud P. (1996). *Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF
- Prairat E. (2009). *De la déontologie enseignante*, Paris : PUF
- Rayou P. & van Zanten A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants*. Paris : Bayard
- Renaut A. (2004). *La fin de l'autorité*. Paris : Champs Flammarion

van Zanten A. (1999). « Les carrières enseignantes dans les collèges difficiles », in Bourdon J., Thélot C., Education et formation. L'apport de la recherche aux politiques éducatives (p. 99-121). Paris : CNRS éditions

Woods, P (1997). Les stratégies de « survie » des enseignants. In Forquin J.-C., *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques* (p. 351-376). Bruxelles : De Boeck