

## INTRODUCTION

« Il arrive très souvent que les gens qui exercent un métier tentent de modifier l'idée que s'en font leurs différents publics. Ils essayent ainsi de modifier leur propre conception d'eux-mêmes et de leur travail. »

Hughes E. C., « Le travail et le soi », in *Le regard sociologique*, Paris, EHESS, 1996, p. 77.

Les différentes contributions rassemblées dans cet ouvrage analysent, à partir d'approches théoriques et de terrains d'enquêtes différents, les étapes et parcours qui caractérisent l'accès au métier d'enseignant et son exercice dans le secondaire. Elles visent ainsi à mieux comprendre les expériences et épreuves vécues lors des débuts, et leur place dans un processus de socialisation professionnelle de plus en plus ouvert et indéterminé. Sans doute cet enjeu prend-il un relief particulier à un moment où le recrutement des enseignants se tarit en France comme ailleurs, et que l'efficacité des politiques de formation est interrogée, tandis que la disparité des conditions d'enseignement bouscule les repères d'activité et l'identité des professeurs. Ces évolutions, volontiers assimilées à une « crise », se produisent dans un contexte social et politique tourné vers des préoccupations de démocratisation scolaire et, plus encore, de formation et de réussite des jeunes générations.

En focalisant notre regard sur les débuts dans le professorat du secondaire, l'objectif est double. Il consiste, d'une part, à se situer à un point charnière de la socialisation professionnelle, celui de la prise de fonction qui marque à la fois l'aboutissement d'un long parcours d'accès et la confrontation au métier. En effet, bien loin parfois des représentations initiales, le rapport à la discipline enseignée, facteur prépondérant de la motivation à devenir enseignant (Deauviau, 2009), tout comme la légitimité professionnelle de l'enseignant, ne suffisent plus pour « faire et tenir la classe » (Périer, 2010). Dès lors, les épreuves de l'autorité à construire et du savoir à transmettre jalonnent des expériences fortement contrastées. L'ouvrage repose d'autre part, sur ce qui pourrait tenir lieu d'hypothèse générale : les jeunes professeurs ne sont pas seulement dans

une étape conjoncturelle de leur carrière car leurs postures et pratiques redessinent et inventent ce que sera possiblement le métier de demain. Sous cet angle, ils préfigurent en pointillés une mutation de la profession qui ne manque pas d'interroger en retour les politiques de formation et dispositifs d'accompagnement dans le processus d'insertion.

## UNE SOCIALISATION PROFESSIONNELLE PLURIELLE ET CONTINUE

La logique d'apprentissage du métier ressemble de moins en moins à un processus linéaire (Gelin, Rayou et Ria, 2007) qui verrait les étapes se succéder selon un ordre prévisible et une progression précisément définie. L'étude des processus de socialisation professionnelle des enseignants du secondaire révèle la complexité et la grande hétérogénéité des contextes et expériences. Pour les appréhender, l'analyse de configurations particulières, de classe ou d'enseignement, permet de rendre compte de la singularité des parcours et du travail sur soi qui accompagne la socialisation et l'insertion professionnelles (Guibert, Lazuech et Rimbert, 2008). Les enquêtes mobilisées dans cet ouvrage montrent, en effet, que les commencements professionnels dans l'enseignement secondaire ne consistent pas simplement à mettre en pratique ce qui aurait été appris dans le cadre de la formation, ni à transmettre les savoirs dans « l'illusion de leur communication immédiate » (Chapoulie, 1987). Jamais achevée, la socialisation des professeurs du secondaire s'effectue tout au long d'une « carrière » (Hughes, 1996) relativement informelle où se succèdent les changements objectifs et les remaniements subjectifs et identitaires.

Les différentes contributions présentées dans cet ouvrage s'attachent précisément à montrer que le processus d'apprentissage du métier et de construction de l'identité professionnelle des enseignants résulte de l'emboîtement, remodelé au fil des étapes de la carrière, de plusieurs socialisations interdépendantes. En effet, la formation et l'insertion des professeurs se heurtent à des réalités toujours plus complexes, plus diversifiées et plus imprévisibles. En ce sens, la socialisation professionnelle et le sentiment de maîtrise du métier se jouent sur un temps long, traversé d'expériences et d'épreuves, particulièrement vives lors des premières années. Chacun des temps forts des débuts ne peut donc être isolé de ceux qui ont précédé, car ils s'enchaînent sans s'exclure et se répondent de manière rétroactive. Dans bien des cas, les professeurs s'inspirent de ce qu'ils ont connu lorsqu'ils étaient eux-mêmes élèves, pour décider aujourd'hui de ce qu'ils doivent faire (ou éviter) en tant qu'enseignant, parfois dans l'urgence et souvent dans l'incertitude (Perrrenoud, 1996).

Dès lors, l'accès au métier ne débute pas avec le cursus universitaire ni ne se termine avec l'obtention du concours (tout au moins en France) et l'affectation sur un premier poste. Il combine et fait se rencontrer, sur un mode à la fois synchronique et diachronique, plusieurs moments et instances de socia-

lisation, pour lui conférer son caractère à la fois pluriel, continu et singulier. Le cheminement individuel s'enracine en premier lieu, et pour tous, dans une expérience d'élève qui forge des souvenirs et offre des modèles, un répertoire de gestes et de figures dont le futur enseignant « hérite ». Il pourra y puiser, de manière plus ou moins consciente, des repères pour le métier et, de façon plus pragmatique, les éléments de réponse supposés efficaces à des questions ou situations pédagogiques rarement anticipées. La constitution de dispositions et de motivations à devenir enseignant procède aussi, dans certains cas, d'une socialisation anticipatrice faite notamment d'expériences d'animation et d'encadrement éducatif au contact de jeunes ou d'élèves du secondaire (Charles et Legendre, 2006). Le temps des études supérieures et de la formation représente une nouvelle étape dans un processus de socialisation dont les formes et les modalités varient d'un pays à un autre. S'ajoutent également, pour une fraction des enseignants des lycées professionnels, une expérience et culture professionnelles significatives dans des métiers dont la spécialité technique devient alors la discipline enseignée. Enfin, la socialisation aboutit – sans jamais s'achever – à l'intégration du milieu professionnel marquée des rapports entre collègues et de ses effets intergénérationnels, quand bien même la transmission d'une mémoire collective s'estompe au profit de la constitution individuelle de savoirs d'action localisés (Guibert et Lazuech, 2012).

C'est donc dans la succession et l'imbrication plus ou moins continue et cohérente de ces socialisations plurielles que se forment le métier et l'identité professionnelle des enseignants. Néanmoins, l'ordre des expériences et leur temporalité restent toujours le fait d'un parcours singulier et incertain. Plus largement, la dynamique de la professionnalisation relève d'une interprétation subjective des situations passées, présentes et à venir car les individus sont porteurs d'une historicité, c'est-à-dire d'une démarche continue de structuration des actions et événements empruntant à plusieurs temporalités. En rassemblant ruptures et continuités dans un même cadre analytique (Strauss, 1992), il devient alors possible d'appréhender, dans la durée, les modes de négociation des épreuves professionnelles et identitaires des débuts et leur évolution (Périer, 2009).

## **DÉBUTER DANS LE MÉTIER : ENTRE ENGAGEMENT ET ÉPREUVES**

L'étude de l'insertion et de la socialisation professionnelle des enseignants débutants du secondaire révèle des situations hétérogènes selon les trajectoires individuelles et contextes d'enseignement (Guibert, Lazuech et Rimbart, 2010). Appréhender une telle diversité passe par une analyse de la singularité des parcours et modes d'agencement des pratiques. Comment les professeurs débutants composent-ils avec des situations pédagogiques jalonnées d'épreuves mettant en jeu leur rôle et leur autorité, mais aussi le sens de leur engagement

à la fois personnel et professionnel dans le métier (Périer, 2010) ? Quelle place font-ils au travail en équipe et, plus largement, à la démarche de penser et d'agir collectivement ?

Car, sans minorer le rôle des institutions de sélection et de formation des enseignants, celles-ci semblent désormais moins en mesure d'anticiper efficacement l'adéquation entre le futur professionnel et le poste à occuper, entre les connaissances et techniques jugées utiles pour l'exercice du métier et leur mise en œuvre dans les différents contextes d'enseignement, de plus en plus modelés par les inégalités de territoires. Difficultés de mobilisation cognitive des élèves, perturbations et désordres en classe, doutes et échecs didactiques sont, en effet, quelques-unes des dimensions qui pèsent sur l'activité et le sentiment d'efficacité dans les classes difficiles dont nous parlent les jeunes enseignants. Les zones d'instabilité pédagogique qui émaillent le quotidien sont source de tensions et d'incertitudes chez des acteurs saisis par le doute. « 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 », écrivent Luc Boltanski et Alain Thévenot (1991, p. 172).

Dans cette configuration scolaire peu prévisible, voire à « haut risque », il est davantage fait appel à l'implication et à la réflexivité des acteurs, sous la forme notamment d'un « travail sur soi », qu'à des dispositions déjà là et opératoires. Ce travail sur soi vise à relier, dans un processus continu et cohérent, les compétences nécessaires à la maîtrise du métier et à la prise en compte de sa dimension subjective. C'est bien de ce travail des acteurs sur eux-mêmes dont nous parle également François Dubet lorsqu'il analyse les effets d'un affaiblissement de la socialisation institutionnelle et la montée des exigences pour constituer un rôle ou dominer une expérience dont les individus portent alors la responsabilité (Dubet, 2002).

De ce point de vue, embrasser la carrière enseignante signifie de moins en moins se couler dans un cadre prédéfini ou accomplir une activité au périmètre et aux contenus précisément délimités. Il y a loin parfois entre le modèle professionnel imaginé et la réalité que les enseignants débutants découvrent en situation. Le sentiment de devoir exercer un métier que l'on a pas appris (Rochex, 1995), ou de devoir pratiquer un autre métier que celui auquel on se croyait pourtant destiné, est très fortement ressenti en début de carrière. Des ajustements sont alors à opérer sur un temps court par de jeunes professeurs plus ou moins « déstabilisés » (van Zanten, 1999) et qui devront « faire face », sans toujours disposer des ressources (de formation, de conseil ou d'accompagnement) ou des compétences les plus adaptées. Lorsque la possibilité de contrôler les cadres de l'action s'affaiblit, les individus ne sont plus guidés par une rationalité instrumentale permettant d'atteindre un équilibre largement illusoire, car ils s'intéressent à donner un sens construit et validé collectivement en situation. Dans cette dynamique, la légitimité de l'institution et les ressources statutaires

n'exercent plus la même force de régulation des situations. Elles requièrent la négociation d'un ordre scolaire local et de caractère temporaire (Strauss, 1992 ; Périer, 2010). Ce glissement progressif d'un monde scolaire institué autour d'un corps de normes et de règles partagé vers un monde soumis au jeu des acteurs en coprésence exige davantage des enseignants qu'ils opèrent des adaptations, révisions et parfois des « deuils » professionnels (Barrère, 2003). Les professeurs débutants, comme leurs collègues plus expérimentés, doivent alors continuellement justifier leurs choix professionnels, leurs méthodes pédagogiques sinon les savoirs eux-mêmes. Cette exigence d'argumentation, ressentie comme une remise en cause permanente, alimente la difficulté professionnelle, le sentiment d'épuisement jusqu'à représenter, pour certains, une véritable souffrance (Lantheaume et Hérou, 2008).

Comprendre les expériences individuelles dans cette phase de socialisation professionnelle consiste alors à saisir les éléments qui orientent la constitution du répertoire des postures et pratiques pédagogiques des enseignants débutants. L'analyse de ces processus ne fait que souligner l'enjeu cardinal des premières années qui représentent un temps fort de réflexivité professionnelle, au plus près du temps de l'action (Lang, 1999). Même si ce qui est transmis en formation ou au travers des dispositifs d'accompagnement permet d'influer sur la constitution des pratiques, l'expérience des débuts se révèle à la fois déterminante et incertaine (Rayou et Ria, 2009). En ce sens, la rationalisation et l'explicitation des savoirs et compétences au principe d'une dynamique de professionnalisation (Altet, 1994) demeurent fragiles et ne suffisent pas. Les socialisations se succèdent et s'emboîtent selon une logique individuelle, porteuse de transformations et de révisions des modèles professionnels « hérités ». Dit autrement, l'analyse des processus de socialisation ne peut dissocier les modes d'accès à la fonction, des parcours d'insertion et manières d'être au métier (Guibert et Lazuech, 2010). Cet ouvrage s'attache à en éclairer quelques aspects.

## LECTURES CROISÉES DU MÉTIER

La problématique de la socialisation professionnelle est développée selon trois parties principales. La première est consacrée à l'analyse des parcours d'accès au métier et à l'examen de ce qui, au-delà des motivations déclarées, anticipe un tel devenir professionnel.

Le premier chapitre montre ainsi que la diversité des contextes nationaux en France et en Angleterre n'empêche pas une certaine similitude des voies et médiations conduisant au métier. C'est le cas de la socialisation anticipatrice préparant indirectement à la fonction et qui sert ici d'analyseur des tensions et divergences entre logiques individuelles et logiques de recrutement des institutions dans chacun des pays enquêtés. Le deuxième chapitre, tourné lui aussi vers les logiques d'accès au métier, examine plus particulièrement les trajectoires et

motivations des enseignants issus des immigrations. Outre l'analyse des origines sociales marquées par une forte surreprésentation des catégories populaires, les représentations du métier et le sens donné à la fonction s'écartent des modèles dominants dans les familles composées de deux parents français. D'ailleurs, les effets de composition « ethnique » des ménages semblent jouer sur la mobilisation des enfants à devenir enseignant et modèlent des choix de carrière, plus attentifs à l'enjeu de réduction des inégalités scolaires.

La deuxième partie de l'ouvrage se centre sur l'analyse des premiers moments de la confrontation au métier et aux élèves, lorsque le dévoilement des écarts entre le métier imaginé, le métier prescrit et le métier réel reconfigure l'activité et l'identité des enseignants débutants.

Dans cette perspective, le troisième chapitre met en parallèle les parcours d'insertion et la construction d'une expérience professionnelle en début de carrière, afin de comprendre les difficultés ressenties dans la classe. Cette construction n'est jamais linéaire et conjugue les caractéristiques sociales et biographiques des individus avec les contextes dans lesquels a lieu la socialisation professionnelle des débuts. Ainsi, les raisons du choix d'accès au métier d'enseignant se combinent avec les conditions d'affectation et façonnent les expériences et épreuves des débutants. L'intégration dans une équipe de travail, lorsqu'elle est possible, permet d'acquérir une certaine assurance dans la pratique, de stabiliser et de consolider un répertoire pédagogique et ainsi de mieux vivre cette phase de la carrière.

Le quatrième chapitre s'interroge sur la nature et les effets des épreuves professionnelles et subjectives, que les enseignants débutants du secondaire ont à négocier et si possible à surmonter. Dans les contextes d'enseignement des débuts, la construction de l'autorité et des dispositifs d'apprentissage en appelle à des ressources que les jeunes professeurs ne trouvent pas nécessairement en formation ni auprès des collègues. La négociation des situations sollicite davantage les individus, plus fortement impliqués et exposés. Si le pragmatisme semble l'emporter (« *ça marche* »), il s'accompagne de révisions ou de renoncements professionnels, plus ou moins acceptés, mais ouvre ce faisant la voie à de nouvelles définitions de l'identité. Le cinquième chapitre montre en quoi le rapport au savoir des élèves, ici de type utilitaire, peut constituer une épreuve pour une partie des professeurs de lycée professionnel. De fait, la disponibilité et les intérêts à apprendre des élèves ne coïncident guère avec les contenus à transmettre. Les enseignants sont alors contraints de repenser leur activité et de réviser leur conception initiale du métier. Il leur faut aussi trouver des modes de compréhension des situations et des éléments de justification de leur action en puisant notamment dans leur propre histoire et trajectoire, scolaire et professionnelle.

La troisième partie s'intéresse à la relation entre des politiques et dispositifs de formation, à la construction de l'activité professionnelle des enseignants en France et en Suisse.

Le chapitre VI analyse la transformation de l'activité professionnelle des enseignants débutants du second degré sous l'angle de leurs dispositions à agir, entendues ici comme l'ensemble des composantes perceptives, interprétatives, cognitives, émotionnelles, intentionnelles et actionnelles mobilisées dans une même classe de situations. La typologie des dispositions à agir telle que présentée permet de comprendre les compromis réalisés par les débutants, entre logiques de contrôle et logiques d'enseignement/transmission. Elle contribue aussi à alimenter la réflexion sur les modalités d'accompagnement les plus propices à une insertion professionnelle réussie.

Le chapitre VII aborde la formation des enseignants en Suisse où elle est confiée, depuis les années 2000, à des institutions tertiaires, principalement de hautes écoles pédagogiques. Ce texte présente les effets de cette formation renouée sur les parcours d'insertion dans le monde du travail. La compréhension des parcours d'insertion professionnelle des nouveaux diplômés de l'enseignant permet aussi d'améliorer la transition entre la formation et l'emploi. Dans ce contexte, le modèle de développement professionnel basé sur la réflexivité semble peu adapté à des enseignants débutants qui ont des besoins spécifiques et un rapport à l'urgence rendant toute prise de recul difficile. Ces derniers considèrent le développement professionnel comme un processus collectif reposant davantage sur les échanges entre pairs et la possibilité de pouvoir bénéficier du regard d'enseignants chevronnés sur leurs propres pratiques.