

Pascal **Guibert**  
Université de Nantes  
Département des sciences de l'éducation  
CREN

Pierre **Périer**  
Université Rennes 2  
Département des sciences de l'éducation  
CREAD

# L'expérience des professeurs débutants : analyse des épreuves et enjeux de formation

The new teacher experience:  
Analysis of training trials and issues

doi:10.18162/fp.2014.149



ésumé

La négociation des situations d'enseignement sollicite les enseignants en formation (Périer, 2010) qui doivent mobiliser des savoirs académiques, des savoir-faire et savoir-être pour faire face aux épreuves en début de carrière (Guibert et Périer, 2012). L'analyse des discours d'enseignants français débutants du secondaire suivis durant deux années permet de qualifier les épreuves professionnelles rencontrées et les ressources mobilisées. La question de la formation initiale des professeurs sera posée en contrepoint d'une logique de maîtrise qui en France rend difficile l'alternance en formation.

## Abstract

New teaching situations require teachers in training (Périer, 2010) to draw on their academic knowledge, know-how, and self-management skills in order to cope with challenges at career start (Guibert & Périer, 2012). The comments of novice high school French teachers over the first two years of service were analyzed to assess the professional challenges they faced and the resources they mobilized in response. We question which program is better: the regular initial teacher training program or France's new master's degree program (maîtrisation), which has devalued alternatives.

## Introduction

En France, la mise en œuvre de la réforme dite de « la maîtrise », appliquée à partir de la rentrée 2010, a diminué fortement le temps de formation pratique en établissement et rendu difficile la formation par alternance. Les jeunes enseignants ont massivement dénoncé leur manque de préparation au métier et une immersion professionnelle précipitée et mal encadrée (Guibert et Troger, 2012). Depuis la rentrée 2012, la formation fait une place plus importante à l'alternance, mais ne parvient pas pour autant à faire des débuts une expérience positive (Guibert et Périer, 2012). La situation n'est pas nouvelle, car les problèmes rencontrés en début de carrière sont nombreux et ils ne concernent pas seulement la dimension de l'activité de travail.

Si en France le mode de recrutement n'oblige pas les enseignants à chercher du travail, le mode d'affectation déracine les débutants en les nommant dans des « académies déficitaires<sup>1</sup> » qu'ils n'ont pas choisies. Il leur faut donc découvrir dans l'urgence des cultures locales, reconstituer un réseau amical, accepter l'éloignement pour plusieurs années de leur famille, des amis, du conjoint. En 2008, 53 % des enseignants en début de carrière déclarent vouloir changer d'établissement pour des raisons personnelles : rapprochement du conjoint, rapprochement de la famille et des amis, envie de retrouver sa région d'origine (Guibert, Lazuech et Rimbart, 2008). De plus, ce mode d'affectation envoie souvent les débutants dans les

1 Les enseignants lors de leur première affectation ou de leur demande de mutation sont classés selon le nombre de points dont ils disposent. Ces points sont obtenus par exemple grâce à l'ancienneté dans le poste, à l'ancienneté dans le métier, à une demande de rapprochement de conjoint... En fonction des points accumulés, ils ont la possibilité (ou non) d'obtenir l'académie et l'établissement convoité. Une académie est considérée comme déficitaire lorsque le nombre de dossiers de mutation est très nettement inférieur au nombre de postes à pourvoir. Ces académies peu demandées par les enseignants sont donc faciles à obtenir.

établissements et sur des postes difficiles : « Plus du tiers des sortants d'IUFM est nommé en zone de remplacement tandis qu'un quart se retrouve dans des établissements présentant des difficultés répertoriées (ZEP, zone sensible...). Au total, ce sont donc plus de 60 % des stagiaires IUFM qui démarrent leur carrière sur les postes les plus difficiles » (Obin, 2003). Débuter, c'est donc souvent affronter des conditions de travail qui demandent une habileté et une expérience professionnelles qu'ils n'ont pas encore acquises. Des ajustements sont alors à opérer sur un temps court par de jeunes professeurs plus ou moins « déstabilisés » par la découverte du travail enseignant (van Zanten, 1999) et qui devront « faire face » à des situations complexes sans toujours disposer des ressources (de formation, de conseil ou d'accompagnement) ou des compétences les plus adaptées. Dans ces conditions, « 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).

La mutation d'une école structurée autour d'un corps de normes et de règles partagé vers un monde soumis au jeu des acteurs en présence exige davantage des enseignants qu'ils opèrent parfois des « deuils » professionnels (Barrère, 2002), toujours des adaptations de leurs intentions initiales qui requièrent la négociation d'un ordre scolaire local et de caractère temporaire (Périer, 2010; Strauss, 1992). Les socialisations s'emboîtent selon une logique plus individuelle que collective obligeant à abandonner ou à réinterpréter les modèles professionnels existants (Guibert et Lazuech, 2010). 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. En ce sens, la mobilisation des savoirs et compétences au service d'une dynamique de professionnalisation (Altet, 1994; Altet, Guibert et Perrenoud, 2010) demeure fragile.

Ces questions et enjeux seront développés sur la base d'une enquête effectuée auprès d'une cohorte de 34 professeurs stagiaires puis de 23 néotitulaires des différentes disciplines de l'enseignement secondaire. Les établissements d'exercice sont majoritairement des collèges, implantés le plus souvent dans les quartiers populaires ou territoires de l'éducation prioritaire en France. Les enseignants ont été interrogés entre une et quatre fois chacun au cours des deux années et jusqu'à quatre fois pour plus qu'un quart d'entre eux. Au total, ce sont 86 entretiens d'une heure au moins qui ont été réalisés en vue d'analyser les différentes étapes de la carrière objective et subjective des professeurs débutants. Cette période se caractérise en effet par des exigences d'adaptation, liées à des découvertes et changements nécessaires qui tendent à individualiser les parcours. Il s'agissait en particulier de caractériser et de comprendre les difficultés et épreuves qui jalonnent l'expérience des débuts (l'autorité, la gestion de l'hétérogénéité...) et la manière dont les professeurs les interprètent et les surmontent, en s'aidant des apports de la formation initiale ou des conseils et soutiens des collègues. En effet, ces enseignants stagiaires ont tous reçu une formation professionnalisante en institut, avant que ne se mette en place la mastérisation des métiers de l'enseignement en France (à partir de 2010). Celle-ci devrait être revue dès la rentrée 2013, au profit d'une formation qui réaffirme la place de la pédagogie et du stage dans la formation professionnelle des enseignants des premier et second degrés. Une telle (ré)orientation rejoint les conceptions anglo-américaines et québécoises en particulier, caractérisées par une approche par compétences et un allongement de la formation pratique (Tardif et LeVasseur, 2010). De ce point de vue, les résultats proposés dans ce texte dépassent probablement le cas français.

Nous analyserons plus précisément les épreuves rencontrées et leurs conséquences sur l'engagement de soi dans le processus de professionnalisation, puis nous interrogerons les possibles ressources mobilisables. Enfin, nous étudierons les enjeux que ces épreuves font porter sur la formation.

## Les épreuves des professeurs débutants

Les évolutions de l'enseignement secondaire en France témoignent d'une mutation qui fait passer d'un métier longtemps conçu et pratiqué dans une logique de transmission des savoirs, fondée en partie sur « l'illusion de la communication immédiate » (Chapoulie, 1987), à une logique qui fait place à l'enjeu de gestion de la classe et de mobilisation des élèves dans les activités d'apprentissage. Les rôles sont moins clairement définis et pré-accordés et les savoirs ne possèdent plus la force d'évidence qui conférerait autorité et légitimité à l'enseignant chargé de les transmettre (Périer, 2009). Dans les contextes des établissements des quartiers populaires où sont majoritairement affectés les professeurs débutants, les élèves sont moins soumis à l'ordre symbolique de l'institution et moins proches de la culture et des attendus de la socialisation scolaire. De même, les professeurs débutants sont-ils sociologiquement plus éloignés de l'univers de leurs élèves de sorte qu'ils découvrent un métier et des mondes dont ils ignoraient tout ou presque (Guibert et Périer, 2012).

Ainsi, le rapport pédagogique est à construire, sous l'angle de la gestion de classe comme des apprentissages. Il nécessite des ajustements en situation et une négociation continue entre acteurs. De ce point de vue, il y a une ouverture du jeu interactionnel dans la classe requérant une plus forte implication des enseignants qui sont à la fois engagés et exposés dans la conduite d'une activité plus étendue et plus complexe, surtout dans les débuts où manquent les repères et routines ordinaires. Les stratégies et subjectivités des acteurs sont davantage mises en jeu avec le sentiment pour les enseignants de devoir se livrer et de s'exposer beaucoup, y compris sous les aspects de l'émotion, des affects et de l'imaginaire investis dans les interactions. La distanciation semble de plus en plus difficile à maintenir, car il y a moins de procédures de contrôle institutionnalisées et plus d'attentes d'auto-contrôle dans un réseau d'activités humaines plus complexe et plus étendu (Elias, 1983).

Ce nouveau régime d'imprévisibilité relationnelle rend le métier à la fois plus exigeant et plus épuisant. L'engagement de soi constitue une ressource et un risque pour des enseignants confrontés à des élèves dont ils comprennent et contrôlent plus difficilement les comportements. Ils témoignent pour certains d'un sentiment d'« insécurité » pédagogique quant au déroulement des cours et au comportement inattendu voire inédit des élèves :

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

Ce sentiment de « risque » culmine avec les débuts dans le métier où il faut se présenter aux élèves, construire et stabiliser les cadres de l'action, définir les règles du vivre-ensemble, avec le sentiment qu'il se joue, lors des premiers cours, le type de rapport qu'ils pourront établir toute l'année avec les élèves (Waller, 1932/1967).

Le changement de paradigme pédagogique qui fait passer d'un monde institué à un ordre scolaire négocié (Périer, 2010) s'accompagne d'une diversité d'épreuves professionnelles et subjectives vécues par les professeurs débutants. Chacune d'entre elles peut être appréhendée comme le point névralgique de tensions et de contradictions engendrées par la complexité et l'imprévisibilité d'une activité requérant un travail de l'individu sur lui-même, signe d'un changement dans le mode de socialisation professionnelle. Ces épreuves de l'enseignement se jouent sur trois plans interdépendants, agencés selon les situations et sur un mode singulier dans l'expérience des acteurs. Elles se déclinent tout d'abord sous la forme d'épreuves de l'individuation, c'est-à-dire d'une particularisation du social résultant de changements dans la société, qui conduisent à une reconfiguration de l'enseignement sous l'angle notamment du statut des savoirs ou de l'autorité de l'enseignant. Les épreuves se jouent, en second lieu, au travers des interactions dans la classe marquées par des rapports pédagogiques plus incertains qui engendrent tensions, conflits et sentiment d'inefficacité. Enfin, le troisième plan correspond à celui des épreuves subjectives inhérentes à la mise en jeu du soi de l'enseignant, soumis à la nécessité de s'impliquer voire de s'exposer personnellement, dans un face-à-face avec les autres et inséparablement avec lui-même.

Dans la plupart des cas, l'attention des enseignants débutants se focalise principalement sur le problème de la gestion de classe et des élèves perturbateurs en particulier. C'est l'une des épreuves les plus déterminantes et les plus discriminantes des commencements professionnels. L'enjeu d'autorité représente, en effet, le symptôme le plus saillant d'une « crise » de l'enseignement qui affecte les professionnels et empêche le processus de transmission. Il désigne un point de cristallisation des épreuves de l'autorité pédagogique, de la subjectivité et de l'individuation. Il s'agit de faire et de tenir la classe dans un contexte où les formes de l'indiscipline ont changé. Moins prévisibles et plus ténues, elles déjouent les règles et règlements (bavardages, manque de respect, insolences, chahut endémique...) et contraignent l'enseignant à l'argumentation et à la justification. L'enseignant doit rechercher l'accord avec les élèves soit par anticipation soit dans le cours de l'action. Dans le premier cas, l'approche peut prendre la forme d'une régulation sur le mode du « contrat » :

*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 je n'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 lu tout 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 », il y a ce que j'accepte, ce que je n'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. (Homme, certifié, physique-chimie)*

Dans le second cas de figure, plus ordinaire, l'enseignant découvre et déplore la récurrence des problèmes de comportement qui nécessitent des actions et réactions en situation. Moins aisées à sanctionner, les conduites des élèves posent la question de la réponse appropriée et juste, au risque d'une improvisation non seulement incertaine dans ses effets, mais affranchie des limites de la compétence et des normes professionnelles (Périer, 2003).

*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<sup>e</sup>, 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. (Homme, certifié, arts plastiques)*

Les empêchements à travailler sont l'une des sources d'épuisement et de souffrance des enseignants, qui reflètent plus largement l'enjeu de gestion des relations dans la classe (Lantheaume et Helou, 2008). Si les acteurs doivent davantage s'engager, c'est, selon notre hypothèse, en raison de l'affaiblissement des supports historiques d'autorité et de légitimité des professeurs. Autrement dit, le statut et les savoirs ne possèdent plus le pouvoir de contrainte et les effets d'autorité qu'ils détenaient dans un ordre ancien de l'école. L'ébranlement provient d'un côté, de la perte de la « légitimité d'institution » (Bourdieu et Passeron, 1975) qui affecte le prestige de la fonction et l'autorité reconnue à ceux qui l'exercent. De l'autre, l'école n'est plus considérée comme le seul lieu d'acquisition des savoirs et leur valeur peut être contestée au profit d'une logique de compétences à appliquer, de motivations indexées à un projet ou de visée utilitaire des apprentissages. Les savoirs tenus a priori pour non négociables n'échappent plus désormais à la résistance des élèves, moins soumis à l'arbitraire culturel des « dominants » :

*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 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 ferais demain si ça m'arrivait à nouveau. Je suis complètement démunie, qu'est-ce que je dois faire concrètement je ne sais pas... (Femme, certifiée, français)*

Selon notre hypothèse, c'est l'enseignant en tant que personne qui se trouve mobilisé et exposé face à ces tensions et impasses du rapport pédagogique. D'une position où il faisait autorité, par son statut et son savoir, l'enseignant doit faire preuve d'autorité en empruntant des techniques, des stratégies relationnelles ou ruses didactiques lui permettant d'éviter l'affrontement. Il doit procéder à un « ajustement situationnel » (Woods, 1990). Cette mise en jeu de soi qui met la personne « au centre » peut-elle nourrir le « malaise enseignant »? En tout cas, elle produit l'idée d'un métier très lié à la personnalité de chacun. Face à la perte de statut et à la plasticité des rôles, les enseignants sont davantage sollicités dans leur histoire, identité et éthique personnelles. Ce mode d'implication qui mêle la dimension biographique et expérientielle renforce l'individualisation dans la régulation des situations et le risque d'arbitraire dans l'interprétation comme dans la sanction.



## Quelles ressources pour les enseignants en formation initiale?

Moins normé de l'extérieur, le métier évolue d'une régulation de contrôle, encadrée par les institutions, vers une régulation autonome axée sur la communication, négociation, ou adaptation, en s'appuyant plus amplement sur le travail des acteurs (Reynaud, 1988). Néanmoins, les régulations « réelles » consistent le plus souvent en des compromis assez instables entre autonomie et contrôle dans un « ordre négocié » qui fait intervenir, à des degrés et selon des formes très variables, élèves et professeurs. Elles s'élaborent en situation et contraignent l'enseignant à faire évoluer ce qu'il tenait pour acquis ou à intégrer dans sa pratique ce qui en était a priori exclu. En ce sens, les épreuves de l'enseignement nécessitent de développer des ressources personnelles et professionnelles selon une posture critique et réflexive. La régulation autonome dans un régime d'incertitudes accroît l'individualisation dans l'action et le processus de socialisation des enseignants. Face à l'épreuve, les individus développent des stratégies personnelles d'adaptation qui peuvent se révéler efficaces, mais qui sont parfois vécues comme des formes de renoncements. En ce sens, l'engagement de soi constitue à la fois une ressource et un risque. En effet, un engagement trop fort dans l'action peut conduire à moins protéger sa personne voire aboutir au désengagement lorsque l'enseignant éprouve une perte de maîtrise de son travail ou un sentiment diffus d'inefficacité. Les épreuves de l'enseignement s'accompagnent d'une exigence d'auto-évaluation, requérant une réflexivité professionnelle, au plus près du temps de l'action chez les débutants (Lang, 1999).

La socialisation professionnelle implique un travail sur soi, c'est-à-dire la gestion de son rôle et de son identité par laquelle l'enseignant devient sujet de sa socialisation. Ce travail des acteurs sur eux-mêmes (Dubet, 2002) accentue la dimension affective, personnelle et émotionnelle dans l'exercice du métier. Elle risque ce faisant d'altérer la possibilité de rationaliser l'action, d'accéder à une distanciation et maîtrise de l'expérience et, par conséquent, d'expliquer les raisons des réussites comme des difficultés ou échecs rencontrés. Nombre de professeurs débutants admettent ainsi devoir « bricoler », « faire leur sauce » et se félicitent parfois de constater que « ça marche ». Ce rapport personnel, voire « secret », à la pratique dénote une difficulté à anticiper les situations sur la base d'une formation ou d'une préparation didactique, certes rigoureuse, mais de moins en moins suffisante face à la variété et à l'imprévisibilité des situations. En effet, les apports de la formation font le plus souvent l'objet de critiques, hormis tout ce qui se rapporte au stage en responsabilité (Guibert, Lazuech et Rimbart, 2008; Rayou et van Zanten, 2004). Le détachement ou mécontentement qui s'exprime s'attaque à plusieurs aspects de la formation : thèmes trop peu articulés aux questions concrètes soulevées par l'expérience, forme pédagogique inadaptée (surtout sur le mode de l'intervention magistrale), 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... Plusieurs stagiaires ont mentionné que des apports intéressants intervenaient trop tardivement dans l'année et leur utilité s'en trouvait diminuée. C'est le cas des enjeux auxquels ils sont rapidement confrontés, tels que la prise de la classe, l'autorité et la discipline, la manière de gérer sa voix et qui nécessiteraient d'être abordés très tôt dans l'année scolaire afin de leur procurer en temps utile les éléments pour l'action. De même, la cohérence ne semble pas toujours opérer entre d'un côté, la formation en didactique ou dans la préparation des séquences et, de l'autre, les rythmes et contenus effectifs des apprentissages en classe.

C'est donc une logique pragmatique et expérientielle à visée d'efficacité immédiate qui semble dominer, car elle seule semble en mesure, par le jeu des essais et des erreurs, des tâtonnements plus ou moins improvisés, d'apporter la preuve empirique d'une certaine efficacité. Dans ce contexte, l'idée que le métier s'apprend en l'exerçant tend à s'imposer, en privilégiant une logique individuelle fondée sur l'expérience et l'ancienneté. Ce rôle déterminant accordé au « terrain » renforce le mode de socialisation pratique, où chacun possède ses « trucs » et autres « recettes ». Les souvenirs individuels de l'élève que l'enseignant a été ou des professeurs qu'il a connus jouent également, plus ou moins consciemment, le rôle de modèles ou de figures de professionnels dont il s'inspire. Ils représentent, pour de jeunes professeurs qui, précisément, manquent d'expérience, des points d'appuis ou ressources pour guider les choix pédagogiques et les justifier en cas de difficulté. Citons le témoignage de cette enseignante (certifiée, français) :

*C'est-à-dire que comme pour l'instant je débute dans le métier, mes seules références ce sont mes anciens professeurs donc j'aurais tendance à faire comme eux, et en fait mon tuteur me dit ben non, il faut être plus à l'écoute des élèves, il faut y aller plus progressivement (...). J'ai l'impression qu'on va beaucoup plus lentement, dans le programme. Et... c'est sur des points, pas de détail... enfin, là j'ai un exemple en tête, dans la manière d'aborder les exercices tels que le commentaire composé, je me souviens de la manière dont on me l'a appris et la manière dont on me dit de l'enseigner et il y a un monde en fait.*

Plusieurs professeurs débutants enquêtés ont regretté l'absence d'interlocuteur à la fois critique et bienveillant, afin de les aider à résoudre des problèmes, mais plus simplement à échanger à partir des questions qui se posent lors des premiers mois; questions portant essentiellement sur la construction des séquences d'enseignement dans la discipline d'une part, sur les règles et échelles de sanction d'autre part. Les formateurs ou conseillers pédagogiques peuvent sembler non seulement peu disponibles, mais trop éloignés des préoccupations immédiates du jeune enseignant, sans parler du jugement que ce dernier peut craindre de la part des pairs qui ont aussi un rôle d'évaluation.

Parce qu'ils ne trouvent pas nécessairement auprès des collègues les conseils et soutiens attendus selon les modalités appropriées, les professeurs débutants glissent vers une logique d'auto-formation faite d'auto-référentialité et d'autonomie contrainte. L'unité et l'identité de la profession tendent à se dissoudre (Maroy, 2008), à rebours de la logique de professionnalisation voulue par les instituts de formation. Si la formation initiale peut être jugée nécessaire, elle suffit de moins en moins pour faire face à la complexité, à la multiplicité et à l'urgence sans cesse renouvelée des situations professionnelles rencontrées. En ce sens, la formation initiale peut sembler trop « théorique » puisque sans utilité directe pour faire face aux réalités rencontrées, au moment où elles se produisent. La discordance entre le temps de la réflexion et celui de l'action se produit au profit de cette dernière selon une logique d'expérimentation, quand elle ne répond pas simplement à l'urgence d'agir en temps réel. Le travail collectif peut ici où là constituer une ressource mais davantage dans le sens d'un soutien individuel qu'en vue d'une analyse et régulation des pratiques. Dans les établissements les plus difficiles, les jeunes professeurs s'accordent néanmoins à reconnaître l'importance sinon la nécessité de s'entourer des pairs sur un mode informel, affinitaire, et en réseau (Guibert et Lazuech, 2010). Il se développe ainsi des « stratégies de survie collective » sur une base principalement générationnelle. Ces collectifs d'échanges entre jeunes collègues sont aussi le moyen d'exprimer les souffrances, les impasses et non-dits du métier (Perrenoud, 1996) qui ne rencontrent pas toujours l'écoute attendue dans les instances de l'établissement ou en formation.

*C'est peut-être un manque éventuellement dans la formation, des temps où l'intitulé de la formation ce serait « partage des documents », mutualisation, discussion, partage des expériences, ça c'est sûr, là je pense que cela offre vraiment un support essentiel pour des débutants, qui ne serait pas offert par les collègues d'un établissement parce que, ben eux, ont déjà leurs routines, leurs choses mises en place.*  
(Homme, certifié, éducation physique et sportive)

## Des épreuves aux enjeux de formation

La volonté de délivrer une formation de qualité, à la fois professionnalisante et universitaire est affichée aux niveaux tant national qu'europpéen. Pourtant, le sentiment d'avoir reçu une préparation insuffisante à la pratique du métier est très présent dans le discours des débutants (Guibert, Lazuech et Rimbert, 2008). Une étude de 2009 montre que 49 % des enseignants débutants se déclarent mal formés (*Fotinos et Horenstein, 2011*). Ainsi, c'est toujours l'impression de devoir exercer un métier que l'on a pas appris ou de devoir pratiquer un autre métier que celui auquel on se destinait qui est très fortement ressentie en début de carrière. Il est par conséquent paradoxal de constater, à un moment où chacun s'accorde à reconnaître que la reproduction des pratiques et des savoirs professionnels hérités n'est plus suffisante pour enseigner, que les dispositifs de formation ne sont pas en mesure de préparer davantage les débutants à la phase d'insertion professionnelle en les aidant à surmonter les épreuves des débuts de carrière.

Afin d'essayer de mieux comprendre ce paradoxe, deux aspects jouent un rôle déterminant. D'une part, la transmission des savoirs et savoir-faire nécessaires pour enseigner est complexe et la consignation des gestes professionnels les plus adaptés et les plus efficaces est soumise à controverse. En définitive, la question des résistances à la formation est aussi celle de la légitimité et de la reconnaissance sociale et professionnelle des savoirs et savoir-faire permettant de faire de l'enseignant un professionnel (Guibert, 2013). Et ceci d'autant plus que les systèmes d'évaluation des pratiques professionnelles sont peu efficaces et ne font pas partie, en France comme dans de nombreux pays, de la culture enseignante. D'autre part, les dispositifs de formation en place ne permettent pas de construire une expérience de terrain faisant face graduellement aux épreuves du métier. Tout tend à montrer que c'est un dispositif de formation conçu sur un modèle consécutif qui sera, à l'inverse de ce qui est fait dans la majorité des pays européens, adopté en France. Dès lors, la formation initiale privilégiera la maîtrise des savoirs universitaires de la discipline à enseigner (Guibert et Troger, 2012). En effet, les nouvelles maquettes définies par le ministère de l'Éducation nationale (MEN) montrent qu'elles accordent une place majeure à l'enseignement disciplinaire et à la didactique (près de 3/4 du volume horaire du Master 1). En Master 2, on peut se demander, au vu des premiers éléments du cadrage national, si les heures « d'accompagnement disciplinaire et didactique » (environ 150 heures) suffiront à compenser le déficit de formation professionnalisante observé en Licence et surtout en première année de Master.

Dans ce contexte, les étudiants risquent de ne guère s'investir dans les stages d'observation ou de pratique accompagnée qui pourront leur être proposés, car ils auront comme objectif principal de « bachoter » des épreuves écrites du concours de recrutement qui porteront sur leur niveau de maîtrise de la discipline à enseigner. Enfin, les textes encadrant les épreuves orales du concours recommandent d'évaluer les « compétences professionnelles ne nécessitant pas une expérience professionnelle approfondie », ce qui tend encore à minimiser la place du terrain dans la formation initiale. De fait,



dans le dispositif de formation, les reçus au concours auront peu d'expérience professionnelle effective du métier (les stages en responsabilité n'ont lieu qu'après le concours) et, par conséquent, la sélection des candidats ne pourra s'effectuer que de manière décontextualisée sur un modèle pédagogique artificiel et/ou dominant dans la discipline.

Or, comme nous l'avons vu, la découverte graduelle de l'exercice du métier (en « *condition réelle* » comme disent les stagiaires) est une des principales revendications des enseignants débutants, car elle permet d'affiner un choix professionnel et surtout, en inscrivant la formation dans un temps suffisamment long, d'articuler les savoirs théoriques et les expériences de terrain, d'acquérir des façons de travailler, de les tester et de les stabiliser. Elle permet aussi un encadrement, un accompagnement qui peuvent aider à surmonter ces épreuves.

De plus, pour les lauréats du concours, la seconde année de master sera consacrée pour l'essentiel au stage (un tiers temps soit 150 heures : 6 heures par semaine pendant 25 semaines), sous le double statut d'étudiant et de fonctionnaire stagiaire. Cette maquette de formation aura comme conséquence de n'accorder aux stagiaires qu'un peu plus d'une journée par semaine (au lieu de deux actuellement) pour travailler avec leurs formateurs sur leur expérience de terrain et d'essayer d'apporter des réponses aux difficultés rencontrées ou tout au moins d'essayer de dégager des pistes de réflexion permettant de se positionner en tant que professionnel. Ainsi le désajustement des temps de formation en situation et en école de formation (dans les futur ESPE qui remplaceront à la rentrée prochaine les IUFM) sera renforcé.

Mais la difficulté à mettre en place un accompagnement en début de carrière réside aussi dans l'absence de continuité entre les espaces de formation. En effet, en France, les stagiaires en formation sont nommés en fonction des besoins en potentiel enseignant des établissements (remplacement de titulaires absents, postes non pourvus...). Cette gestion des personnels rend difficile le suivi des stagiaires, car elle ne permet pas d'inscrire dans la durée les collaborations entre formateurs et tuteur en établissement. Il est donc rare d'avoir des tuteurs « professionnels », c'est-à-dire formés : ils reçoivent une information plus qu'une formation sur le rôle qui est attendu d'eux. Et ceci d'autant plus que les « mentors » sont en France très peu reconnus et valorisés dans leur mission de conseils aux débutants. Ceci explique que les volontaires soient peu nombreux et que le « turn-over » des conseillers soit important. On ne peut donc pas parler d'une formation en alternance, mais plutôt d'une juxtaposition des espaces de formation.

La coupure entre lieux de formation et d'activité professionnelle reste très marquée. Pourtant comme le montrent nos analyses, les enseignants en formation éprouvent le besoin de bénéficier d'un temps de formation suffisamment long pour assimiler, modifier, incorporer les savoirs et savoir-faire nécessaires pour diminuer l'engagement de soi et le risque de la confrontation aux élèves.

Si, le modèle consécutif interroge la continuité entre les différents temps et espaces de formation, il interroge aussi l'établissement de stage comme lieu de formation. Comme nous l'avons vu, les attentes des jeunes enseignants sont dans une logique pragmatique et expérientielle à visée d'efficacité immédiate, ce qui renforce la place accordée au terrain d'exercice. Pour cela, l'établissement d'affectation doit être en mesure de proposer des dispositifs d'accompagnement des débutants. Or, la figure de l'enseignant, seul maître dans ses classes, de sa programmation, des modes d'évaluation des élèves est encore d'actualité (Barrère, 2002; Périer, 1996). Cette résistance des enseignants au travail collaboratif

s'explique d'une part par le fait que l'autonomie et l'indépendance restent l'une des rares dimensions de leur profession qu'ils jugent positives et, d'autre part, parce qu'elle repose entièrement sur la bonne volonté des équipes en place. Ce premier constat est cependant à nuancer, car les établissements, comme espace de travail et de socialisation professionnelle, offrent des ressources d'échange et de collaboration inégales (Guibert et Lazuech, 2010). Il est inégalement distribué selon les organisations collectives (« culture » d'établissement<sup>2</sup>) et les dispositions individuelles au travail collectif qui ne font pas l'objet d'une évaluation lors du recrutement des enseignants et restent peu développées lors de l'année de stage. Par la suite, les parcours d'insertion professionnelle sont construits par le hasard des affectations et génèrent des grandes inégalités de traitement selon les académies et les établissements. Les recherches montrent que les débuts sont plus difficiles en collège ou en lycée professionnel qu'en lycée d'enseignement général. Ils sont aussi plus difficiles dans les établissements relevant de l'éducation prioritaire, même si cela est parfois compensé par un travail en équipe, qui permet de trouver des méthodes, des solutions aux problèmes rencontrés et du sens au travail effectué. C'est en effet dans ce type d'établissements que l'on trouve le plus de collaboration entre collègues. Ces résultats sont cependant à nuancer : par exemple, dans les collèges et lycées relevant de l'éducation prioritaire, seulement 20 % des débutants déclarent avoir reçu une aide régulière d'un collègue, 80 % une aide ponctuelle. Dans les collèges classés ZEP, 53 % des enseignants déclarent avoir une fréquence de travail collectif assez ou très faible (Périer, 1999). Aussi, dans de nombreux établissements, c'est le sentiment d'être « livré à soi-même », d'avoir « peu d'échanges avec les collègues plus âgés » qui domine. Dès lors, les enseignants en formation risquent de se trouver confrontés soit à un isolement forcé soit à reproduire le modèle académique d'antan ou le modèle artisanal du compagnonnage (Lang, 1999; Paquay, 1994).

Cela signifie que l'aide à la résolution des épreuves rencontrées en situation ne peut se faire sans une préparation des équipes au niveau des établissements et par conséquent sans en amont la mise en place d'une politique d'affectation des stagiaires qui ne soit pas uniquement pilotée par la recherche du remplacement des enseignants titulaires du poste. Pour cela, les nominations des professeurs en formation devraient se fonder prioritairement sur la formation et non pas, comme c'est souvent le cas aujourd'hui, sur des besoins en enseignants des établissements.

## Pour conclure

À une époque de crise des croyances, des normes ou des idéaux, la tentation est forte du repli sur soi, du retour vers la tradition. Pourtant ce retour du passé est illusoire. La singularité des modes d'accès au métier, la complexité actuelle des contextes d'enseignement, des programmes et des héritages génèrent trop de diversité pour que la réponse aux épreuves puisse être univoque. Dès lors, seule la mise en place, en contexte d'enseignement, d'une réflexivité professionnelle peut permettre d'aider les débutants dans leurs premiers pas. Cela ne signifie pas pour autant que la formation initiale doit se situer uniquement du côté du terrain et se construire sur une sorte de compagnonnage qui ferait de l'enseignant au mieux un technicien des apprentissages scolaires. C'est plutôt un travail sur soi, un travail sur la dimension relationnelle de l'activité qui est attendu. Dans ce cadre, c'est « l'ici et le maintenant » qui prime et les façons de faire ne sont pas reproductibles d'un individu à un autre, car les interactions ne se construisent

2 On peut par exemple rappeler que moins de 50 % des établissements de l'académie de Nantes ont une procédure d'accueil des enseignants en formation initiale.

jamais de la même façon. C'est la connaissance du contexte qui peut éclairer les stagiaires sur ce chemin en associant étroitement les professionnels de terrain à la formation.

Pour que les épreuves et la socialisation en formation lors de la phase d'insertion deviennent formatrices, un accompagnement à la fois singulier et contextualisé semble nécessaire. Par conséquent, il convient de s'interroger sur la façon dont les jeunes enseignants sont conseillés et intégrés dans les établissements chargés de les accueillir. En effet, ceux qui déclarent avoir bien vécu les premières années d'enseignement indiquent aussi avoir établi des relations professionnelles satisfaisantes avec leurs collègues ou bénéficié d'un soutien, alors que ceux exprimant un sentiment inverse ont été dans l'incapacité ou l'impossibilité de constituer de tels échanges. Les professeurs qui ont le sentiment de n'avoir pas progressé ou d'avoir peu progressé, ne sont pas conduits à porter ce jugement sur eux-mêmes seulement parce qu'ils ont reçu une formation qu'ils jugent déficiente, ou parce qu'ils enseignent dans des classes et des établissements « difficiles », mais plus souvent parce qu'ils se sont retrouvés isolés en début de carrière. Or, si cet accompagnement par les collègues de l'établissement est fondamental, il n'est pas pour autant suffisant, car il ne permet pas réellement de formaliser les apprentissages. Pour le moment, les manques et insuffisances perçus du côté des ressources institutionnelles, tant en formation qu'au sein des établissements, engagent les parcours des débutants dans une démarche se voulant résolument pragmatique. Les professeurs stagiaires procèdent alors selon une double logique aux effets incertains. L'une s'appuie sur l'expérience qui, par le jeu des expérimentations et des erreurs, forge les savoir-faire de métier. L'autre, biographique et auto-référentielle, en appelle au passé scolaire ou familial que le professeur convoque, consciemment ou non, pour éclairer les situations et s'orienter dans ses pratiques et ses choix. 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 à l'imprévisibilité et à la complexité des situations. Un tel mode de socialisation professionnelle ne peut que renforcer la conception individualiste du métier et accentuer, ce faisant, la vulnérabilité des acteurs.

## Références

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : Presses universitaires de France.
- Altet, M., Guibert, P. et Perrenoud, P. (dir.). (2010). Formation et professionnalisation des métiers de l'éducation et de la formation. *Recherches en éducation*, 8. Repéré à <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no8.pdf>
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.
- Boltanski, L. et Thévenot, L. (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Bourdieu, P. et Passeron J.-C. (1975). *La reproduction*. Paris : Éditions de minuit.
- Chapoulie, J.-M. (1987). *Les professeurs de l'enseignement secondaire*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Elias, N. (1983). *Engagement et distanciation*. Paris : Fayard.
- Fotinos, G. et Horenstein, J. M. (2011). *La qualité de vie au travail dans les lycées et collèges – Le « burnout » des enseignants*. Paris : MGEN. Repéré à <http://www.casden.fr/Espace-educatif/Etudes-et-enquetes/La-qualite-de-vie-au-travail>
- Guibert, P. (2013). Socialisations professionnelles et résistances à la professionnalisation chez les enseignants du secondaire. Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Étienne, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck.

- Guibert, P. et Lazuech, G. (2010). Parcours professionnels et professionnalisation des enseignants du secondaire : des régularités du social aux trajectoires singulières. *Recherches en éducation*, 8, 50-62. Repéré à <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no8.pdf>
- Guibert, P., Lazuech, G. et Rimbart, F. (2008). *Enseignants débutants. « Faire ses classes »*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Guibert, P. et Périer, P. (dir.). (2012). *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. Parcours, expériences, épreuves*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Guibert, P. et Troger, V. (2012). *Peut-on encore former des enseignants?* Paris : Armand Colin.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lantheaume, F. et Helou, C. (2008). *La souffrance des enseignants*. Paris : Presses universitaires de France.
- Maroy, C. (2008). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 111-142. Repéré à <http://rfp.revues.org/273>
- Obin, J.-P. (2003). *Enseigner, un métier pour demain* (Rapport au ministre de l'Éducation nationale). Paris : La Documentation française. Repéré à <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/024000193/index.shtml>
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant. *Recherche et formation*, 16, 7-38. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR016-02.pdf>
- Périer, P. (1996). Les nouveaux enseignants du second degré. *Les dossiers d'éducation et formations*, 71.
- Périer, P. (1999). *Enseigner dans les collèges en ZEP. Les dossiers d'éducation et formations*, 109.
- Périer, P. (2003). Les actions pédagogiques à la marge : une perspective interactionniste sur la négociation des relations avec les élèves « difficiles ». *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 36(4), 69-89.
- Périer, P. (2009). De l'effacement institutionnel à l'engagement des acteurs. Les professeurs du secondaire entre autonomie et épreuves subjectives. *Éducation et sociétés*, 23, 27-40. doi:10.3917/es.023.0027
- Périer, P. (2010). *L'ordre scolaire négocié*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Perrenoud, P. (1996). *Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.
- Rayou, P. et van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants*. Paris : Bayard.
- Reynaud, J.-D. (1988). Les régulations dans les organisations : régulation de contrôle et régulation autonome. *Revue française de sociologie*, 29, 5-18. Repéré à [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc\\_0035-2969\\_1988\\_num\\_29\\_1\\_2475](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1988_num_29_1_2475)
- Strauss, A. (1992). *La trame de la négociation*. Paris : L'Harmattan.
- Tardif, M. et LeVasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*. Paris : Presses universitaires de France.
- Waller, W. (1967). *The sociology of teaching*. New York, NY : Wiley & Sons. (Réimpression de *The sociology of teaching*, par W. Waller, 1932, New York, NY : Russell & Russell)
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- Van Zanten, A. (1999). Les carrières enseignantes dans les collèges difficiles. Dans J. Bourdon et C. Thélot (dir.), *Éducation et formation. L'apport de la recherche aux politiques éducatives* (p. 99-121). Paris : CNRS Éditions.

## Pour citer cet article

Guibert, P. et Périer, P. (2014). L'expérience des professeurs débutants : analyse des épreuves et enjeux de formation. *Formation et profession*, 22(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.149>