
Symposium formation et travail : dynamiques de professionnalisation d'enseignants des premier et second degrés

La professionnalisation de professeurs des écoles débutants : étude du processus de transition formation-titularisation

Sophie Briquet-Duhazé

** Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Rouen
76130 Mont Saint Aignan
Laboratoire CIVIIC
sophie.briquet-duhaze@rouen.iufm.fr*

RÉSUMÉ. Les discours successifs de professeurs des écoles débutants sur leur propre professionnalisation, sont analysés sur un mode spatio-temporel. Ces axes rendent compte de trajectoires individuelles et collectives. Leur croisement donne lieu à une ébauche de classification du type d'angoisse ressentie par l'enseignant débutant. En miroir, il semble que la gestion personnelle et particulière de cette angoisse nous fournisse des indicateurs pertinents de la construction identitaire.

MOTS-CLÉS : professionnalisation, professeur des écoles débutant, angoisse de l'enseignant et construction identitaire

Notre objectif est de comprendre comment des professeurs des écoles débutants se professionnalisent. Leurs discours longitudinaux sur cette question sont mis à l'épreuve d'un cadre théorique articulant une conception spatiale et une conception temporelle. L'analyse tente de repérer, sur un mode individuel et collectif, des éléments que les professeurs des écoles considèrent comme le ciment de leur professionnalisation. En miroir, il semble que la gestion personnelle de leur angoisse de débutant, nous fournisse des indicateurs pertinents de leur construction identitaire.

1. Objet de recherche et cadre théorique mobilisé

La professionnalisation des professeurs des écoles débutants est au cœur des préoccupations des responsables de l'éducation. Elle repose sur la reconnaissance que l'enseignement primaire, pour ce qui nous concerne, est un acte professionnel exigeant une formation initiale pointue, la maîtrise de l'expérience pratique, l'autonomie et la responsabilité éthique individuelle et collective (Lang, 1999). Elle se définit aussi par l'acquisition de connaissances, de savoirs et d'identités propres à cette profession (Lessard et al, 2004) par le biais de la socialisation et de la formation professionnelle elle-même (Bourdoncle, 1993, 2000 ; Altet, Bourdoncle, 2000).

L'objet de cette étude concerne particulièrement la construction de la professionnalisation des Professeurs des écoles débutants, de façon longitudinale, c'est-à-dire entre formation initiale et première année d'exercice en référence aux travaux de Hétu, Lavoie et Baillauquès (1999) et de Guillot (1998). Quels sont les paramètres majeurs qui permettent aux PE2 (Professeurs de Écoles, 2^{ème} année), aux T1 (titulaires, 1^{ère} année), de devenir des enseignants professionnels ? Quels sont de leur point de vue les critères favorisant ou au contraire entravant ce processus ? Comment vivent-ils la confrontation entre leur formation et leur entrée dans le métier ? A l'heure où la formation tend de plus en plus vers le développement de compétences réflexives articulant de leur point de vue théorie-pratique, il a nous semblé opportun d'interroger le propre discours de jeunes enseignants.

Notre hypothèse de recherche concerne la modalité de construction de cette professionnalisation dans le sens où elle peut s'élaborer en continu ou en escalier, chaque palier franchi se révélant ou non à la conscience du professeur des écoles. L'identité professionnelle se construit alors consciemment ou inconsciemment, en conformité avec les attentes de l'institution (de par le rôle majeur de l'évaluation) ; grâce aux interactions entre les différents acteurs (hiérarchie, collègues, parents...) et enfin, au regard du métier lui-même.

Notre mode de lecture, en premier lieu, et d'analyse, en second lieu, s'inscrit donc dans le modèle théorique de la construction identitaire. Il s'appuie d'une part, sur un axe temporel d'origine durkheimienne, développé notamment par Bourdieu (1980) où les conceptions de l'individu, plus particulièrement les conditions sociales d'existence passées ont une influence certaine, qu'elles soient personnelles ou collectives. L'axe spatial d'origine weberienne d'autre part, privilégie les relations entre les pairs et le sens donné aux actions où la reconnaissance de soi par les autres, prime.

Pour Dubar (1992), cette articulation se présente comme une double transaction. La transaction biographique consiste « à projeter des avènements possibles en continuité ou en rupture avec un passé reconstitué ». La transaction relationnelle vise « à faire reconnaître ou non par des partenaires institutionnels la légitimité de ses prétentions ». Comme Ayraud et Guibert (2000), nous avons donc adossé notre analyse sur le modèle spatio-temporel, les éléments recueillis dans cette première phase ne nous permettant pas d'utiliser la théorie des transactions biographique et relationnelle. Enfin, les travaux antérieurs de Dubar (1991) sur les dynamiques identitaires et la socialisation comme déterminant de leur construction identitaire nous éclairent sur les formes d'angoisse produites et gérées individuellement (identité bloquée, autonome et incertaine...).

2. Méthodologie

Cette recherche exploratoire est réalisée auprès de trois professeurs des écoles durant leurs deux années, de stagiaires (PE2) puis de titulaires première année (T1) entre 2004 et 2006. Ils ont été formés à l'IUFM de l'Académie de Rouen puis nommés à titre provisoire dans le département de la Seine-Maritime. Notre corpus se compose de neuf entretiens individuels enregistrés et transcrits, réalisés sur trois temps : avril et juin de l'année de professionnalisation et janvier de la première année de titularisation. Ce matériau est enrichi par un premier entretien collectif des trois stagiaires effectué en amont des entretiens individuels et de trois entretiens de titulaires première année réalisés hors corpus.

Ce tableau présente l'échantillon, les variables individuelles et les entretiens réalisés.

| | Sexe | Age (début PE2) | Niveau d'études | Préparation au concours de P.E. | Nomination en T1 | Entretiens |
|-----------------------------|------|-----------------|-----------------|---------------------------------|-----------------------------|------------|
| Professeur des Ecoles A (T) | F | 33 | Bac + 5 | CNED | 3 décharges de direction | 3 |
| Professeur des Ecoles B (L) | F | 23 | Bac + 3 | PE1 | 1 classe à l'année (TPS/PS) | 3 |
| Professeur des Ecoles C (M) | F | 23 | Bac + 4 | PE1 | 1 classe à l'année (CP) | 3 |

3. Dynamiques de construction identitaire des professeurs des écoles durant les deux premières années

Les discours révèlent des trajectoires individuelles qui sont des modèles de construction de soi mais aussi une identité collective montrant des constantes. L'ensemble nous permet d'analyser de façon plus pointue les critères collectifs et individuels qui déterminent leurs représentations de la professionnalisation et ceux qui influencent leur nécessaire expérience en construction.

Les premiers résultats (non généralisables) sont présentés en fonction des axes spatio-temporels du point de vue collectif et du point de vue individuel.

| | Axe temporel commun : la formation en PE2 [3.1] | Axe temporel individuel : l'expérience en construction [3.3] |
|--|--|--|
| Axe spatial commun : l' IUFM [3.2] | Axes sécurisants | Axes favorisant ou non la conformité aux attentes de l'institution |
| Axe spatial individuel : Le premier poste dans le département [3.4] | Axes répondant ou non aux attentes du novice | [3.5] -Angoisse insurmontée A(T) -Angoisse acceptée, distanciée B(L) -Angoisse équilibrée, compensée, prise de risque C(M) |

3.1 La formation en PE2 : l'axe temporel commun

- Lors du premier entretien, les stagiaires insistent sur le fait que l'accès au concours n'enclenche pas le début de la professionnalisation, pas plus que le début de la seconde année, celle de la formation. (« *En PE1, les cours sont orientés vers le concours ; ils ne correspondent pas au métier. On se prépare à un concours, pas à être enseignant* » A (T)).

- Il semble pour eux, que la professionnalisation, dans son caractère développemental s'enclenche l'année de formation, grâce aux stages mais surtout par la projection idéalisée de la profession (« *Il y a une perfection à atteindre dans les cours à l'IUFM* » A (T)); la première rentrée, la première classe (« *Je ne suis pas encore professionnelle car je n'ai pas encore eu une classe à part entière ; toute la classe, l'organisation, la rentrée* » C (M)). Au contraire, la première année de titularisation servirait de mise à l'épreuve de cette projection collective et largement partagée par les pairs, en faisant éclater en grande partie, les critères supposant faciliter la professionnalisation. Ils se révèlent alors d'un autre ordre, laissant place à une instabilité plus ou moins bien acceptée car prenant naissance dans la classe et hors la classe. Ils s'appuient, pour l'essentiel, sur les rapports humains non hiérarchiques (pairs, parents) déterminant eux-mêmes l'image de soi des novices (« *Les parents c'est important à prendre en compte. Ils ne renvoient pas l'image d'une professionnelle mais d'une débutante. Je ne peux pas dire j'en suis sûre, j'ai l'expérience pour* » B (L)).

3.2 L'IUFM : l'axe spatial commun

- Il ressort du discours commun, que l'année de formation (le poids de la validation reposant essentiellement sur les stages et le mémoire professionnel), est source d'angoisse. Cependant, la charge de travail réalisé en une année laisse place à une entrée dans le métier plus légère, plus libre de contraintes et pleine de certitudes hiérarchisées. A l'analyse, il semble que l'expérience des stages, qui pour les PE2, révèle des réalités quotidiennes (accueil mitigé, équipe pédagogique soudée ou non ; élèves en difficulté...), masque également la profondeur d'un engagement dans le métier : être dans une école, œuvrer pour gagner en expérience validée mais aussi se maintenir dans une posture d'observateur à la recherche de repères sans cesse changeants, sans cesse en évolution à chaque stage, chaque cycle et classe. Cette mouvance constitutive du processus identitaire est acceptée car de courte durée. Le retour de stage vécu à l'IUFM, annoncé comme difficile (« *on était mieux en classe* » (les trois stagiaires)) montre pourtant qu'il représente un moment de sécurité où va s'enclencher à nouveau un difficile travail, mais qui offre l'extrême avantage de n'être pas en mouvement. L'avancée dans ce travail scolaire d'apprentissage du métier semble rejetée mais est perçue en fait comme une progression certaine bien plus prévisible que l'apprentissage sur le terrain car offrant une stabilité connue à l'avance et largement collective, contrairement aux évaluations des stages (« *Les visites n'aident pas beaucoup car elles valident. On ne peut donc pas tirer profit des conseils* » B (L)).

3.3 L'expérience en construction : l'axe temporel individuel

- Le premier stage en responsabilité lors de la formation à l'IUFM crée une expérience différenciatrice. Chaque stagiaire peut ainsi se démarquer de ses pairs (groupe ou promotion plus largement) dans le sens où le rapport de visite vécu comme une évaluation (ressenti de la hiérarchie), le vécu personnel (ressenti transmis aux pairs lors des séances d'analyse de pratiques)...sont autant de marques de reconnaissance ou de non reconnaissance. Ce premier bain avec les élèves constitue une valeur de l'expérience en construction (« *Les stages sont des possibilités de s'essayer, de tester* » C (M)). Elle va déterminer également le discours vis à vis de la formation : antérieure au stage, le stagiaire l'attend, y participe ; postérieure au stage, le stagiaire l'accepte, la juge ou prend du recul.

- Les relations avec les pairs, les parents, les élèves constituent un maillon essentiel la première année et sont donc fortement déterminées par le type de poste obtenu. Néanmoins, la gestion individuelle en terme de réactivité fortement influencée par l'affectif, la personnalité du jeune enseignant, va déterminer le poids donné à ces relations dans un équilibre entre par exemple:

- acceptation (« *devenir un enseignant professionnel c'est se justifier auprès des parents, des collègues alors que normalement on ne se justifie que devant sa hiérarchie* » (entretien complémentaire T1) et résignation (« *Je n'étais pas à l'aise avec les enfants en groupe* » A (T)).
- compétences professionnelles acquises « *Je n'ai pas de problème relationnels avec les élèves, donc je ne me suis pas dit, à l'IUFM, on ne nous a pas appris à gérer une classe. Il faut être clair avec soi-même* » et compétences professionnelles à acquérir (« *il me manque du savoir sur ce qu'est un enfant de 2 ans jusqu'où aller, quelle autorité il me manque donc de l'expérience car je n'ai pas de références mais je dois l'accepter* » B (L)).
- soutien demandé (« *savoir qu'on est soutenu par ses collègues c'est important car j'ai pris le CP* » C (M)) et protection volontaire (« *j'ai des rapports sympas avec mes collègues mais chacun chez soi* » (B (L)).

3.4 Le premier poste : l'axe spatial individuel

- « *C'est la réalité, c'est parti, j'ai ma classe à moi* » (B (L)) , « *J'ai eu un 100% avec la responsabilité de ma classe. Je dois tout gérer donc je me suis sentie plus professionnelle* » (C (M)). Du point de vue des pairs, le premier poste est la marque essentielle d'une reconnaissance institutionnelle forte, bien que totalement aléatoire ; l'institution ayant confié pour des raisons inconnues mais réelles, la responsabilité d'une classe. La professionnalisation est ressentie comme progressive tout au long de la carrière ; « *rien n'étant jamais acquis* ». L'acceptation de cette responsabilité, à la fois redoutée mais espérée, est d'autant plus acceptée qu'elle relègue au second plan des angoisses exprimées en PE2 comme les rapports aux parents et l'organisation, la gestion de la classe.

- Au contraire, les décharges de direction (2,3 ou 4 postes partagés) sont vécues comme autant de négation professionnelle du point de vue relationnel. Une non confiance de l'institution tout d'abord, qui n'accorde pas au professeur des écoles récemment diplômé, la possibilité d'exercer dans une classe à l'année. Une non reconnaissance des pairs qui voient en lui, un remplaçant plus qu'un collègue. L'affectation sur des postes où les directeurs sont titulaires, renvoie un partage des disciplines sur un mode hiérarchique (« *Je ne faisais pas le français* » A (T)). Enfin, une non reconnaissance des parents qui ne s'adressent quasiment jamais à un remplaçant, et des élèves, qui n'ont qu'un maître de référence.

3.5 Type d'angoisse et construction identitaire

3.5.1 Angoisse insurmontée : A (T)

En T1, ce professeur des écoles a démissionné un jour et demi après la rentrée. Cet acte somme toute rare est expliqué avec recul comme la conséquence de la prise de conscience instantanée que le plaisir d'enseigner ne serait accessible qu'après plusieurs années d'exercice. Le « choc de la rentrée » si souvent décrit n'a pas été accepté car le choix de faire autrement existait réellement ; une possibilité financière sur le plan privé et un service rendu à l'Éducation Nationale du propre aveu de la personne, sur le plan professionnel (« *Il fallait que je laisse la place aux autres* » « *Je ne connaissais pas bien le milieu de l'éducation, mes représentations étaient fausses* »...). Même si ce choc a été bien réel, décrit en termes forts et non équivoques, la décision prise aussitôt n'en est pas moins analysée comme étant la meilleure « *pour tout le monde* » et ne génère aucun regret mais au contraire de grandes satisfactions. Celle tout d'abord d'avoir suivi une formation lui permettant d'être « une bonne mère » ; expression reposant sur un désir de bien connaître le développement de l'enfant (d'où le choix de se préparer au concours) choix confronté à la réalité de devoir gérer et enseigner à un groupe en lieu et place de l'observation extérieure de l'épanouissement de l'enfant. Ce désir, toujours présent mais dont la réponse n'était pas adéquate lorsqu'il s'est agi d'entrer dans le métier, a été totalement investi dans le rôle de mère au point de faire une totale adéquation entre ce choix et la formation théorique reçue

autant qu'appréciée à l'IUFM. Dès lors la personne analyse les stages en PE2 comme des expériences générant trop de souffrances (gestion du groupe, rapports aux collègues...) que la titularisation n'a pas permis d'effacer (« *Dans notre métier, on est responsable tout de suite. On attend de nous que l'on fasse notre métier correctement au début mais dans d'autres métiers, les taches sont adaptées* »).

3.5.2 *Angoisse acceptée, distanciée : B (L)*

L'entretien en T1 débute par une constatation forte « *c'est la réalité, j'ai ma classe à moi, je n'ai pas de décharges* ». Le discours tenu à cette période est autant distancié que l'année précédente. La gestion de cette classe de TPS/PS confirme les propos tenus en PE2 vis à vis d'une formation trop théorique et décalée lorsqu'il s'agit des différents niveaux de l'école maternelle, particulièrement les deux ans. Ce professeur des écoles en T1 classe de manière ordonnée les étapes de sa professionnalisation : les stages et la première rentrée (dont on sent la satisfaction encore présente lors de l'entretien de janvier) mais également les rapports humains sur un plan argumenté car auto-analysé. A propos de ses jeunes élèves, elle dit « *jusqu'où aller avec des deux ans, même sur le plan de l'autorité. Il me manque donc de l'expérience car je n'ai pas de référence et je dois l'accepter* ». Quant aux parents, l'image renvoyée est celle d'une débutante que tous les T1 considèrent comme étant la marque sociale de leur non reconnaissance professionnelle fondée sur le seul critère de l'âge. Cette image est acceptée car naturelle « *je me mets à leur place, ils me confient leur petit-bout* ».

Ce que d'autres considèrent comme des paramètres source d'angoisse (le choc de la rentrée, le regard des parents, la gestion de la classe, les rapports aux collègues...), ce professeur des écoles, à l'analyse des trois entretiens, les a instantanément reconnus et acceptés. Cependant cette acceptation n'a pas lieu en terme de résignation mais comme autant d'éléments contribuant à la construction de son identité professionnelle. Ainsi, les rapports aux collègues sont énoncés comme sympathiques mais « *je suis très protectrice de ce que je fais* ». Le décalage des générations n'est pas analysé par elle du point de vue d'une différence de méthodes pédagogiques mais là où d'autres peuvent les considérer enrichissants et contribuant à la construction professionnelle, elle y voit une influence qu'il n'y a pas lieu d'accepter nécessairement. Tout est reçu, vécu, analysé dans ce rapport à la distance, à la responsabilisation, qui fait que rien ne peut ébranler son cheminement professionnel. Citons par exemple, lors du premier entretien en PE2 : « *j'ai peur de ne pas réussir à gérer le groupe. C'est l'un des points qui remet en cause le choix du métier et ce n'est pas l'IUFM qui répond à cette question !* ».

3.5.3 *Angoisse équilibrée, compensée : C (M)*

En T1, ce professeur des écoles dit se sentir plus professionnelle car son premier poste est un 100% (une seule classe à l'année), De manière plus pointue, est exprimé également comment la spécialisation dans un domaine disciplinaire est un frein à l'enseignement de cette discipline. Plus précisément, plus les études ont été poussées (niveau bac plus trois minimum) et plus il est difficile pour la stagiaire d'évaluer le niveau des élèves dans ce domaine. Les leçons qu'elle propose de son propre aveu sont trop difficiles, génèrent alors des difficultés chez les élèves auxquelles elle a du mal à répondre tant le cadre théorique, les savoirs, sont maîtrisés. On pourrait penser que la conscientisation de ce phénomène permette à la stagiaire de mieux le gérer ; il semble que non en tout cas durant les deux années de PE2-T1, cela ayant même une conséquence du point de vue pédagogique. Les savoirs à transmettre étant d'un niveau trop élevé pour les

élèves, ce professeur des écoles ôte les phases de découverte, d'expérimentation, d'appropriation dans l'élaboration et dans la mise en œuvre effective, lui préférant une transmission directe et plus expéditive. Cela a pour conséquence de faciliter sa gestion du temps scolaire; temps regagné pour remplir sa mission d'enseignant transmetteur de tous les savoirs listés dans les programmes.

Conclusion

L'analyse collective suggère une certaine angoisse des professeurs des écoles comme inhérente au métier, un marqueur d'appartenance professionnelle. La professionnalisation semble être de l'ordre de la projection sociale ; une quête dans un futur idéalisé et une réponse apportée en miroir à cette angoisse d'être en même temps conscient de cette impossibilité. L'analyse individuelle permet de catégoriser le type d'angoisse lié à la personne, à son parcours mais surtout les réponses personnelles apportées vis à vis des déterminants institutionnels.

Se professionnaliser, c'est soit se conformer aux attentes des formateurs-évaluateurs lors des visites, soit accepter de prendre des risques (PE2) ; c'est surtout se voir confier une et une seule classe en T1 afin d'avoir la possibilité de démontrer que l'on est un professionnel aux parents, aux collègues, à l'institution. Cela représente une prise de risques acceptée car désirée par les pairs. Elle permet, en outre, de donner une réponse à une autre angoisse commune et dominante, savoir gérer sa classe.

La construction identitaire semble donc, dans un développement tensionnel permanent, évoluer en fonction de déterminants institutionnels (la formation, le premier poste). Ces derniers renvoient au novice l'image d'un enseignant déjà reconnu ou non (visites de stages, type de poste confié en T1) ; les réponses apportées par lui contribuant à maintenir un certain degré d'équilibre face aux angoisses communes.

4. Bibliographie

Altet, M., Bourdoncle, R. (2000). Formes et dispositifs de la professionnalisation, *Revue Recherche et Formation*, 35, 505-529.

Ayraud, M., Guibert, P. (2000). Constructions identitaires. In C. Blanchard-Laville, S. Nadot (Ed), *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan, 233-265.

Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants, les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, 105, 83-119.

Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots : professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et Formation*, 35, 117-132.

Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.

Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle, *Revue Française de Sociologie*, XXXIII, 505-529.

Guillot, A. (1998). *Les jeunes professeurs des écoles*. Paris : L'Harmattan.

Héту, J.C., Lavoie, M., Baillauquès, S. (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Bruxelles : De Boeck.

Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : PUF.

Lessard, C., Altet M., Paquay L., Perrenoud P. (2004). *La place des sciences humaines et sociales dans l'expertise et les savoirs professionnels des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.