

DES ÉTUDIANTS QUI BASCULENT DANS LE MÉTIER

Comprendre les conditions de la construction de l'identité professionnelle, à partir de l'observation de plusieurs professeurs des écoles en situation d'exercice, ouvre des perspectives pour penser la formation initiale et continue de tous les enseignants.



Se présenter aux élèves sans donner son prénom mais en se faisant appeler « Madame L. », s'habiller en mettant des talons pour « faire plus adulte, plus femme » et « se démarquer de certains grands élèves », percevoir que « toute l'école était éfrayée » par le fait d'intégrer un enseignant débutant, se faire « incendier » par un parent d'élèves¹... Les situations vécues par les étudiants lors de leur entrée dans le métier questionnent les conditions de la construction d'une identité professionnelle (IP) lors de la formation initiale.

Une réalité qu'on ne peut ignorer

L'entrée dans le métier des enseignants débutants n'est pas un long

fleuve tranquille. Les situations d'inconfort voire de survie qu'ils éprouvent², les tensions et les doutes lors du passage de « l'élève-enseignant » à « l'enseignant d'élèves » s'expliquent par la prise de conscience d'un métier plus exigeant qu'ils ne l'avaient imaginé ou l'obligation d'apprendre à enseigner tout en enseignant. La question de la construction de l'identité professionnelle trouve également un ancrage dans le contexte social (la transparence du métier, l'opinion publique partagée sur l'efficacité du système éducatif), historico-institutionnel³ et scientifique. Paradoxalement, si le concept est fréquemment utilisé dans les sphères professionnelles et scientifiques depuis 2002, il reste absent des textes organisant la formation ou l'activité des enseignants

malgré la volonté de construire un continuum de formation ou de revaloriser le métier. La succession de réformes menées ces 10 dernières années, laissant peu de place à la réflexion, renforce le sentiment de malaise des enseignants en fragilisant leur IP.

Comprendre le processus identitaire

Le glissement d'une identité d'étudiant à celle d'enseignant est envisagé au travers de l'activité professionnelle réelle⁴. Confronté au travail prescrit, l'enseignant doit opérer des compromis pour concilier son travail, la réalité de la classe et ses préoccupations personnelles⁵.

Le cadre utilisé pour comprendre les modalités de construction de

l'IP est triple.

- D'abord la psychologie historico-culturelle permet de comprendre l'activité des enseignants comme étant guidée par des motifs (ce qui pousse l'individu à agir) et des « opérations » (ce que le sujet met en œuvre concrètement pour agir).
- Ensuite, l'ergonomie prend en compte les prescriptions par l'enseignant et les contraintes auxquelles il fait face.
- Enfin, la psychodynamique du travail met l'accent sur la reconnaissance dans l'identité professionnelle.

À l'interface de ce cadre théorique multi-référencé, nous avons défini l'IP comme un processus de renormalisation des prescriptions qui conduit à une activité reconnue par l'enseignant débutant et par autrui⁶. Nous l'avons confronté à l'expérience de 8 professeurs des écoles débutants (carnets de bords, grilles d'auto-positionnement, entretiens d'auto-confrontation après visionnement de leurs séquences d'enseignement) pour appréhender, sur une année scolaire, le processus de façonnage de l'IP à travers leur activité réelle. Nous avons alors identifié quatre « bascules identitaires » imbriquées composant les scénarii individuels du façonnage d'une identité professionnelle conçue comme le passage d'une identité étudiante à une identité enseignante⁷. Ces bascules sont des « étapes types » par lesquelles passe chacun d'eux, selon un ordre singulier et non linéaire.

De la responsabilité assumée des événements de la classe

Une première série d'observations montre des enseignants débutants qui n'assument pas leur mission et se reposent sur autrui, en se plaçant en retrait par rapport aux élèves: Tom⁸ et Sam délèguent la responsabilité de la première séance de natation au maître-nageur, considérant que « *c'est lui le professionnel* »; Tibo laisse à l'ATSEM⁹ le soin de constituer les groupes à sa place... De même, la manière de caractériser les élèves révèle la capacité à assumer -ou non- la responsabilité des événements de la classe. Par exemple, Sofi considère qu'elle ne dispose d'aucune « opération » pour intéresser des élèves « *insupportables, terribles, super bruyants, agités, qui n'écoutent pas* » et qui « *n'en n'ont rien à faire* ». Se sentant dépossédée de la maîtrise de la situation, elle se dessaisit du problème et s'empêche d'agir parce

que « *ça ne sert à rien de continuer* ». Elle se sent alors « *étudiante, perdue, démunie* ».

Pour l'enseignant débutant, un premier enjeu est de percevoir le lien entre les actions qu'il construit et leurs effets sur celles des élèves. En effet, sur l'autre versant du processus, le jeune enseignant endosse la responsabilité de ce qui se passe dans la classe et perçoit l'impact qu'il peut avoir. C'est par exemple le cas de Toni, qui, malgré une séance d'EPS « *complètement ratée* », impute le comportement agité et dangereux des élèves à son intervention en classe. Il y a donc façonnage de l'IP parce qu'il y a prise de responsabilité de l'enseignant.

De la mise à l'épreuve des opérations des autres

L'identité professionnelle des enseignants débutants résulte de la construction et de la maîtrise de « *manières de faire* », c'est-à-dire de techniques d'intervention. Ce besoin d'opérations est prioritaire, que ce soit pour exercer un contrôle peu coûteux sur la classe (élever la voix, donner des avertissements, s'approcher de certains élèves...), pour faire apprendre (faire reformuler les consignes, les répéter soi-même...), pour capter l'attention (rejoindre son bureau, attendre le silence, balayer du regard l'ensemble de la classe...) ou encore pour combler la peur de manquer d'idées. L'apprentissage de gestes minuscules, de savoir-faire précis, contextualisés, représente une dimension centrale de la construction identitaire.

Ainsi, les enseignants en début de carrière cherchent à « calquer » (Eve), à reproduire les outils des enseignants chevronnés. Afin de ne pas montrer, notamment aux élèves, leur manque d'efficacité, ils se constituent une « *trousse de secours* » (Tom): ils empruntent leurs manières de faire à des personnes du métier (les collègues) ainsi, paradoxalement, qu'à des personnes qui n'en sont pas (le maître-nageur, l'ATSEM) parce qu'ils ont les gestes, les instruments. Mais ils constatent l'inefficacité de la reproduction d'opérations dont ils ne comprennent le sens et ajustent progressivement leurs manières de faire aux circonstances spécifiques de leur classe. Par exemple, Eve « *picore partout* », tâtonne, « *j'ai déjà testé plusieurs choses, plus ou moins efficaces* » et valide les opérations qui lui donnent satisfaction, sinon elle les réfute. Toni cherche à s'affranchir des conseils des collègues concernant l'attitude très stricte à

tenir parce qu'il est affecté en Réseau Ambition Réussite. Comme Eve, il suit les conseils donnés mais les remet en question en même temps, il les teste mais fait aussi d'autres tentatives. Finalement il s'y range, notamment parce que les manières de faire qu'il expérimente ne lui donnent pas satisfaction sur la durée. Sa volonté de « *faire autre chose* » que ce qu'il a vu, ou que les conseils des collègues, confirme qu'il a opéré cette bascule identitaire que l'on peut résumer en passant de « *faire comme les autres* » à « *valider ce que font les autres* » et enfin, « *remettre en question ce que font les autres* ».

De la renormalisation des prescriptions

Comme enseignant et comme fonctionnaire de l'État, le professeur est confronté à différentes prescriptions (les programmes, l'avis des formateurs, les conseils de l'inspecteur, le règlement intérieur, voire les élèves eux-mêmes). Paradoxalement, leur caractère parfois contradictoire contribue à façonner l'IP des débutants. Leur développement professionnel oscille entre suivre strictement ce qu'on leur demande de faire ou s'autoriser à s'écarter de ces prescriptions en fonction de contraintes et de circonstances spécifiques. Grâce à la médiation plus ou moins forte du collectif, les débutants intériorisent les divergences et les contradictions, cherchent des compromis et effectuent une forme de renormalisation par procuration, en donnant la priorité aux prescriptions entendues en formation. Ainsi, pour justifier ses choix pédagogiques autorisant les échanges entre deux élèves en turc, leur langue maternelle, lors d'un regroupement, Tom reprend à son compte des arguments d'un cours qu'il a suivi à l'université: « *mieux ils parleront turc, mieux ils parleront français* ».

Progressivement, les enseignants s'émancipent de la prescription de façon volontaire et réfléchie, en anticipant les écarts sans les subir. Conduits par un souci d'efficacité, ils construisent des opérations s'éloignant de la prescription par degrés progressifs. Le processus identitaire serait ainsi signifié par des espaces de liberté gagnés (et non pas donnés): « *s'autoriser à repousser une séance d'une semaine, prendre son temps pour que les élèves comprennent, recommencer pour donner plus de sens au travail, revenir en arrière quitte à ne pas faire tout le programme, ne pas suivre le conseil de la tutrice...* »¹⁰.

► D'une reconnaissance d'étudiant à la reconnaissance d'enseignant

Lorsqu'ils sont obligés de suivre des formations (par exemple, des cours magistraux qu'ils considèrent comme infantilisants), lorsqu'ils sont évalués malgré leur réussite acquise au concours, lors de leur présentation comme « stagiaires » aux élèves, aux parents ou aux collègues, ou quand ils constatent le manque de prise en compte de leur travail dans les bulletins, les enseignants débutants ressentent fortement leur statut « d'encore » étudiant. Cela est renforcé lorsque des jugements de « non-conformité » sont formulés par les formateurs, des collègues ou la tutelle : par exemple, un enseignant de l'école interpelle les élèves d'Eve en sa présence, Sofi se fait « incendier » par un parent à la suite d'une sanction collective, les choix de Sam sont remis en cause par les parents... Parfois, ce sont leurs propres parents et amis qui s'étonnent des responsabilités qui leur sont confiées ou leur reprochent leur manque de disponibilité en raison de la quantité de travail qu'ils doivent fournir, autant de jugements qui confortent l'idée qu'ils ne sont pas encore des enseignants à part entière.

À l'inverse, d'autres circonstances leur font percevoir des signes de reconnaissance professionnels : être accueilli en début d'année par l'inspecteur, le chef d'établissement et les collègues, recevoir les clés de l'école ou sa première fiche de paie, effectuer

les premières démarches administratives (vœux d'affectation) ou voir son nom affiché sur la porte, etc.

Toutefois, l'IP paraît surtout façonnée par des reconnaissances gagnées, obtenues grâce à des démonstrations de leur « pouvoir d'action ». C'est par exemple le cas des enseignants qui parviennent à « finir ce qui était prévu », constatent les progrès sensibles des élèves, parviennent à contrôler des élèves perturbateurs, à raccrocher l'attention de certains dans les moments difficiles, etc. Finalement, ce sont en premier lieu les élèves eux-mêmes qui nourrissent la reconnaissance des jeunes enseignants, à travers le travail qu'ils fournissent et leur réussite. La bascule qui témoigne du façonnage identitaire est celle du passage d'une absence de reconnaissance (par soi et par autrui) à celle donnée, puis gagnée par son activité.

Des perspectives pour la formation des enseignants

Les quatre bascules identitaires ainsi définies montrent le caractère instable, complexe et dynamique de l'identité professionnelle, l'absence de chronologie, les retours en arrière ou les pics brutaux renvoyant soudainement à la perception d'être plutôt un enseignant ou plutôt un étudiant. Toutefois, s'il existe des étapes caractéristiques par lesquelles semblent passer

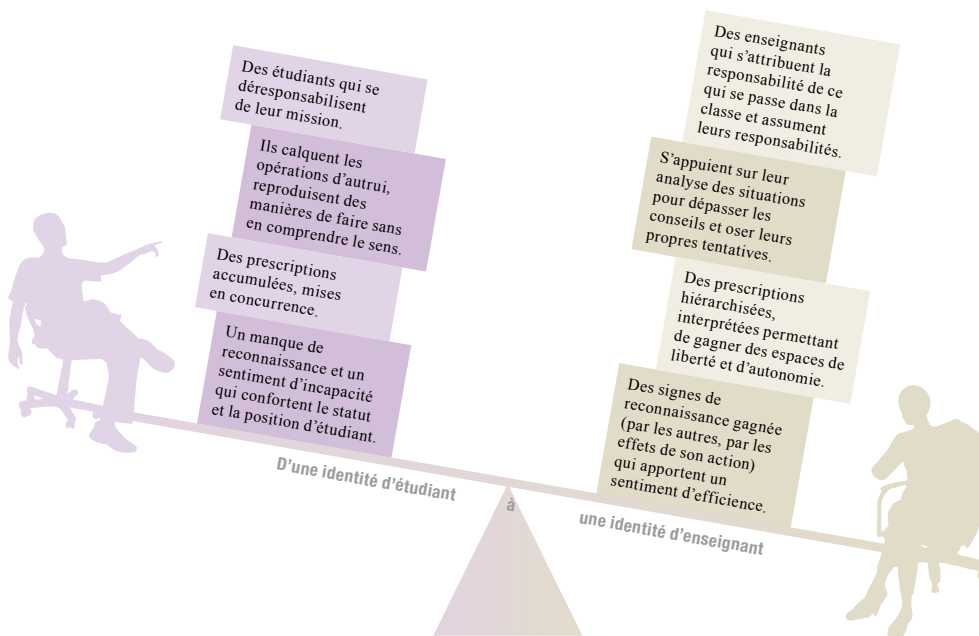
tous les débutants, il ne paraît pas y avoir de scénario-type (déroulement chronologique, conditions de passage d'une étape à l'autre, etc.). Ces observations ouvrent cinq perspectives et aménagements de la formation initiale des enseignants pour mieux soutenir la construction d'une identité professionnelle.

1. Accentuer les changements de contextes qui favorisent le basculement identitaire d'étudiant à enseignant, mais aussi le passage d'une étape à une autre ; par exemple, en favorisant, dès la 2^e année de master, plusieurs stages en responsabilité courts, dans des environnements et des établissements variés (zones urbaine, rurale, RAR...). Si les stages longs sont propices à la construction de routines d'enseignement, les changements de contexte nécessitent un plus grand nombre d'ajustements face à l'imprévisibilité des conditions de travail et bousculent le processus. Ils permettent d'éviter un nouveau choc de l'entrée dans le métier lors de la première année d'enseignement. Cela doit toutefois se faire en permettant une implication des jeunes enseignants dans les événements de l'école (institutionnels ou festifs) pour favoriser leur reconnaissance.

2. Veiller à l'affectation des stagiaires au sein de collectifs de travail, dans des établissements dans lesquels les collègues chevronnés interagissent à propos du travail scolaire, justifient leurs décisions, utilisent des outils (par exemple d'évaluation) qu'ils ont validés, ce qui évite l'isolement du débutant et favorise la renormalisation de la prescription.

3. Ancrer les contenus de formation en alternance de 2^e année de master sur les préoccupations et les expériences de classe, à l'opposé des cours magistraux considérés comme « infantilisants » et éloignés des questions professionnelles. Cela implique également d'envisager une évaluation intégrée aux stages, centrée sur le métier (par exemple sous la forme de plusieurs visites effectuées par le tuteur, permettant d'évaluer des connaissances disciplinaires) et renforçant le lien entre la formation universitaire et le métier d'enseignant. Au cours de cette évaluation, témoigner ostensiblement des signes de

Les 4 bascules de la construction de l'identité professionnelle



reconnaissance au jeune enseignant favorise sa construction identitaire et permet de lever l'ambiguïté liée au double statut de fonctionnaire-stagiaire et d'étudiant.

4. Créer les conditions d'observation d'enseignants chevronnés sans mettre en jeu la crédibilité des stagiaires devant les élèves afin « d'observer sans être vus ». L'organisation de triades (enseignant chevronné, novice, formateur universitaire ou tuteur) et l'utilisation d'enregistrements audio-visuels de l'activité de l'enseignant chevronné rendent possible une observation guidée et l'analyse des techniques et gestes professionnels en l'absence des élèves.

5. Systématiser la tenue de carnets de bord afin d'accompagner la réflexion sur ses expériences passées et de mettre de la mise à distance entre un événement de classe et son analyse. Outre la reconnaissance de son activité par le jeune enseignant, l'usage systématisé du carnet de bord est d'autant plus profitable lorsqu'il est prolongé, en formation, par des séquences d'analyse individuelles ou collectives avec un formateur.

Outre une compréhension fine du processus identitaire chez les enseignants débutants, l'analyse du processus de construction d'une identité professionnelle des jeunes enseignants en formation ouvre des pistes de réflexion sur le processus d'accrochage/décrochage professionnel. En effet, si les conditions de bascules d'un état à l'autre ne sont pas acquises, si les jeunes enseignants poursuivent des motifs éloignés des motifs professionnels, les risques de décrochage augmentent. À l'instar de Méard¹¹, nous avançons l'idée selon laquelle ce processus est lié à l'accrochage/décrochage des élèves: l'absence de sens co-construit avec les élèves et le manque de reconnaissance mutuelle conduisent à un sentiment d'impuissance de l'enseignant.

Philippe Zimmermann
Professeur agrégé d'EPS, Docteur en STAPS
LAMHESS - EA 6309,
université de Nice – Sophia Antipolis

1. Toutes les citations et extraits sont issus d'entretiens menés avec des professeurs d'école débutants.

2. RIA L., « Les passages à risque » des enseignants débutants en milieu difficile au cœur du développement de leur activité professionnelle. Actes du 7^e colloque international CD IUFM, « Développement professionnel des enseignants », Rouen, 2009.

3. Cf. Rapport du Haut Conseil de l'éducation de 2007, réforme des masters en 2010, la création des Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) en 2013, etc.

4. CLOT Y., *Travail et pouvoir d'agir*. Paris, PUF, 2008.

5. SAUJAT F., « Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. Formation et pratiques d'enseignement en questions ». *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 1, 97-106, 2004.

6. ZIMMERMANN P., MÉARD J., FLAVIER E., « Quand les enseignants lèvent le doigt: le façonnage de l'identité professionnelle enseignante ». *Carrefours de l'éducation*, 34, 195-210, 2012.

7. ZIMMERMANN P., « Analyse du façonnage de l'identité professionnelle des enseignants d'école primaire en formation initiale ». Thèse de doctorat, université de Nice-Sophia Antipolis, 2013. En ligne: <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00865028>.

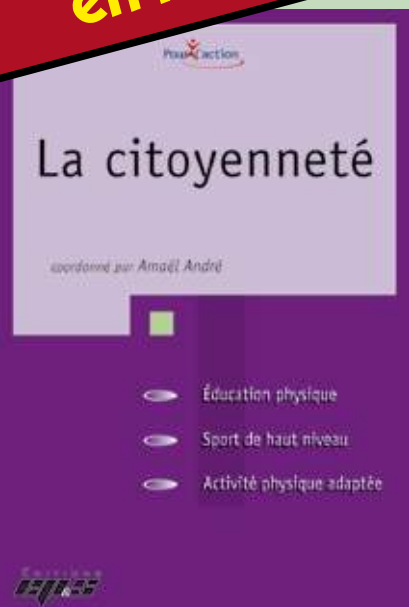
8. Les prénoms ont été changés.

9. Agent territorial spécialisé des écoles maternelles.

10. MÉARD J., ZIMMERMANN P., « La construction identitaire des enseignants débutants et l'émancipation par rapport à la prescription ». *Travail et apprentissages*, 12, 65-78, 2014.

11. MÉARD J., « Les équipes de collègues qui luttent contre le décrochage scolaire ne font pas ce qu'on leur dit de faire ». In Actes du Colloque International « Du décrochage scolaire à la réussite: le rôle des alliances éducatives, expériences européennes et nord-américaines », Université de Nice, mars 2013.

À paraître
en mai



128 pages

Format papier

ISBN 9782867134739 • Code 11077

Format numérique

ISBN 9782867134746 • Code WB11077

La citoyenneté est couramment invoquée dans les discours politiques et éducatifs. Mais qu'entend-on par citoyenneté ? Comment se manifeste-t-elle dans les pratiques pédagogiques et sportives ? Et comment s'y forme-t-on ?

C'est en situant leur approche par rapport aux notions de solidarité, d'équité et de responsabilité que les auteurs dévoilent ce qui se cache derrière les expressions les plus contemporaines de la citoyenneté.

Ouvrage coordonné par Amaël André

Auteurs: Amaël André, Christophe Carpentier, Pascale Deneuve, Éric Flavier, Martine Janner, Matthias Joutet, Pascal Kogut, Didier Lantz, Benoît Louvet, Julia Midelet, Michel Nicolas, Corinne Nonin, Maxime Tant

14 € sans port • 18 € port compris
11 € version numérique

Tarifs valables pour la France métropolitaine uniquement jusqu'au 31 août 2014.

Pour l'action

Collection dirigée
par David Adé
et Nicolas Mascret

Des savoirs

Chapitre 1

La citoyenneté: un concept dynamique

Chapitre 2

La citoyenneté: entre égalité et diversité

Chapitre 3

La citoyenneté: entre règles communes et liberté individuelle

Des pratiques

Chapitre 4

Citoyenneté et handicap: le défi inclusif

Chapitre 5

La mixité en EPS

Chapitre 6

Éduquer à la responsabilité en EPS: vers une autorité démocratique