PÉRIER Pierre (2014). *Professeurs débutants - Les épreuves de l'enseignement*

Paris : PUF, collection « Éducation & Société », 204 p.

Rachel Gasparini

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2197>

DOI : 10.4000/rechercheformation.2197

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 7 avril 2014

Pagination : 150-152

ISBN : 978-2-84788-615-3

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Rachel Gasparini, « PÉRIER Pierre (2014). *Professeurs débutants - Les épreuves de l'enseignement* », *Recherche et formation* [En ligne], 75 | 2014, mis en ligne le 07 avril 2015, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2197> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2197>

du primaire en France est détaillée pour illustrer ce risque : au cours de leur parcours de formation, ces futurs professeurs des écoles sont amenés à réaliser des stages chez des Enseignants maîtres formateurs (EMF), personnel formé et certifié pour intervenir auprès de ce public, et chez des Maîtres d'accueil temporaire (MAT) qui, comme leur nom l'indique, ouvrent leurs classes ponctuellement pour partager leurs pratiques professionnelles. Au final, l'étude souligne la complémentarité d'un tel dispositif mais pour A. Baudrit il s'agit de rester vigilant quant à la tentation de transformer les MAT en EMF, par le biais de formations, de demandes d'évaluation... On pourrait faire remarquer que la présentation un peu schématique du rôle des uns et des autres gagnerait à être mise en débat, notamment au regard des nombreuses évolutions de la formation des enseignants (depuis l'étude citée), par des travaux (Maleyrot, Croce-Spinelli, Altet *et al.*, ...) qui auscultent les épreuves et les remaniements identitaires vécus par ces acteurs.

Le tutorat à distance s'impose désormais, en particulier dans le monde universitaire, comme une modalité de formation importante, facilitée par la démocratisation des nouvelles technologies et de leurs usages (recherche sur le net, messagerie, forum, etc.). Différentes investigations offrent déjà un état des lieux de cette forme d'accompagnement : on notera par exemple que du point de vue des étudiants les interventions tutorales proactives (en amont de l'activité et non en réaction) sont plébiscitées, notamment celles qui instaurent un climat de confiance qui sera garant par la suite d'un travail efficace (comme le souligne l'auteur « ... un tuteur à distance n'est pas obligatoirement un tuteur distant... », p. 61). D'autre part, pour les tuteurs, le fait d'avoir soi-même été tutoré à distance s'avère être un avantage. D'autres perspectives s'ouvrent également avec le tutorat à distance de groupe qui semble avoir un effet stimulant pour les coopérations entre étudiants, pouvant dans certains cas réduire le nombre de sollicitations à l'adresse du tuteur. Autant d'éléments heuristiques à reprendre, d'autant plus que les dispositifs de formation à distance s'étendent désormais vers d'autres milieux (on pense par exemple à la formation continuée des enseignants du primaire qui s'organise pour moitié sous cette forme).

Les dernières pages du livre se penchent sur l'impact des émotions dans les relations d'aide, intérêt naissant comme le note l'auteur car souvent les émotions ont été reléguées au second plan dans le décryptage du fonctionnement cognitif. Il est rappelé que l'apprentissage génère au moins trois grandes formes d'émotion (confusion, anxiété, bonheur), et que la capacité du tuteur à lire lors des différentes phases de l'accompagnement les états émotionnels du tutoré entraîne alors des interventions calibrées et par conséquent bénéfiques. Cette aptitude paraît renforcée dans le cas de tutorats entre pairs, du moins entre personnes au vécu commun, ce qui pour A. Baudrit permet de tracer un parcours expérientiel vertueux d'ancien tutoré à tuteur, agrémenté de partages d'expériences entre tuteurs, privilégiant ainsi la professionnalisation via la co-formation.

En conclusion, l'auteur souligne, avec l'appui de la théorie du don et du contre-don de Mauss, la part de gratuité qui fonde l'engagement dans une relation d'aide, car dans la quasi-totalité des cas être tuteur n'est jamais une occupation principale, et si cela perdure, c'est sans doute grâce à cette façon salutaire d'envisager les rapports humains.

Thierry BOUCHETAL

Université Lumière-Lyon 2,
laboratoire « Éducation, Cultures, Politiques »

PÉRIER Pierre (2014)

Professeurs débutants - Les épreuves de l'enseignement

Paris : PUF, collection « Éducation & Société », 204 p.

L'objectif premier de ce livre est d'interroger sociologiquement l'expérience actuelle de l'entrée dans le métier des professeurs du secondaire, dans un contexte réputé plus éprouvant qu'auparavant pour la profession. Certaines difficultés touchent particulièrement les débutants, sans qu'on puisse toujours déterminer si elles proviennent d'un manque d'expérience, d'une représentation différente du métier chez la nouvelle génération ou d'un contexte d'exercice moins facile (les classes les plus dures sont rencontrées en début de carrière, dans les collèges, les lycées professionnels et l'éducation prioritaire). Mais plus généralement, l'analyse de l'expérience

des « figures d'éclaireurs » que représentent les professeurs débutants permet d'appréhender « l'actualité d'un métier au tournant de la carrière naissante » (p. 2). Le matériau utilisé repose sur deux enquêtes empiriques : une approche qualitative d'une cohorte de 34 professeurs stagiaires devenus ensuite néo-titulaires, interrogés par entretiens à plusieurs reprises sur deux ans ; une approche quantitative par l'exploitation secondaire d'une enquête par questionnaire (DEPP, 2008) auprès de 1 209 professeurs de collège et lycée.

La trame principale du livre est de montrer que l'enseignement est en mutation, il ne « consiste plus, ou de moins en moins, à endosser des rôles prédéfinis selon une division du travail acceptée et instituée, mais à les agencer et à les négocier, en situation, au travers de relations intersubjectives et continues entre professeurs et élèves » (p. 3). L'auteur s'appuie sur une « sociologie relationnelle et configurationnelle » attentive à l'analyse fine des interactions en classe, sans oublier un niveau plus général d'interprétation, lié au contexte varié des établissements et aux changements plus globaux de société. Les expériences vécues par les professeurs débutants sont analysées à travers la notion d'« épreuve » déclinée selon trois dimensions : l'émergence d'un principe d'individuation ou de particularisation du social, la confrontation avec les autres (l'importance de l'intersubjectivité, des rapports de force dans la classe) et le rapport à soi (le métier se caractérise par une demande de responsabilisation et réflexivité accrues chez les professionnels). Les fondements de la légitimité des professeurs sont entamés par une remise en cause sociétale de la pertinence des savoirs ainsi que par l'affaiblissement du soutien institutionnel à la position et à la posture enseignantes. Parallèlement, notre société développe une sensibilité forte à la prise en compte personnelle, individuelle de chacun. Tout ceci concourt à personnaliser les relations pédagogiques dans la classe, avec une implication personnelle des enseignants et une importance accordée à la prise en compte des particularités et de l'hétérogénéité des élèves. Beaucoup de tensions, désaccords, conflits dans la classe peuvent ainsi se comprendre comme des « perturbations des rapports de reconnaissance entre acteurs individuels et collectifs » (p. 181). Le développement de l'intersubjectivité en classe a pour conséquence

une sensibilité accrue aux jugements portés sur la personne, où chacun se renvoie la responsabilité des dysfonctionnements perçus. Les enseignants trouvent des raisons dans la personne même des élèves qui « manquent de motivation », « ont un niveau scolaire faible », « ont des problèmes » (voir le développement de la détection des « dys »), souffrent d'un « manque de socialisation » à cause de leur famille. Devant l'incertitude du régime pédagogique et le faible soutien institutionnel, la tentation est donc grande pour les enseignants de chercher des explications en dehors de la relation pédagogique. Mais les enseignants culpabilisent aussi lorsqu'ils perçoivent un échec de leur engagement professionnel, du fait qu'on leur demande une responsabilisation et une réflexivité plus importantes. De leur côté, les élèves sont très sensibles au jugement sur leur personne, qu'ils interprètent à travers les notes, les punitions, les remarques faites en classe, d'où l'intérêt des professeurs à utiliser la négociation pour permettre à la situation scolaire de tenir, quitte à pratiquer la surnotation, à être moins sévère sur les sanctions et à diminuer les exigences d'apprentissages.

L'enseignant est ainsi confronté à des défis pédagogiques personnels : ils commencent pour le débutant dès le rite de passage des premiers jours qui n'est plus garanti par l'efficacité symbolique du travail d'institution, mais qui conserve son intensité émotionnelle. L'exercice du métier se caractérise par l'imprévisibilité, la multiplicité des situations, l'immédiateté des réponses à apporter et le pragmatisme des solutions. Paradoxalement, alors que le métier d'enseignant tend à se professionnaliser à travers les objectifs de sa formation, il se présente de moins en moins comme un ensemble de modèles d'action et de savoirs qu'il suffirait d'appliquer en classe. Les débutants n'ont pas l'impression d'exercer un métier qu'ils auraient appris, ils se l'approprient personnellement en l'exerçant, ils se forment leur métier en fonction des épreuves rencontrées essentiellement en interaction avec leurs élèves. La formation est d'autant plus critiquée par les débutants qu'elle ne peut pas anticiper sur des situations non encore vécues et qu'elle ne peut pas proposer un catalogue de bonnes conduites variables selon les contextes d'action. Les enseignants disent s'appuyer plus sur une démarche pragmatique (« ça marche », dans telle situation)

que sur des postures et des modèles de professionnalité définis a priori.

La démonstration que fait l'auteur est convaincante, dans le prolongement de ses nombreux travaux sociologiques antérieurs sur l'enseignement dans le secondaire à propos de l'ordre scolaire, des relations école-parents ou des enseignants débutants. Pierre Périer en arrive à s'interroger sur la pertinence même de la forme scolaire d'enseignement : ne faudrait-il pas repenser notre école du savoir axée sur une culture générale identifiée à la nation et sur des relations empruntant au modèle républicain de l'élève abstrait soumis à des règles et rapports impersonnels ? Au terme de cet ouvrage stimulant, plusieurs pistes de réflexion peuvent être soulignées. D'abord sur le choix du profil des enseignants du secondaire, il serait intéressant d'interroger les enseignants des lycées professionnels, qui sont dans une problématique particulière compte tenu du fait que les élèves arrivent dans ces filières souvent par défaut, dans un système scolaire qui tend de plus en plus à se ségréguer notamment par les mécanismes d'orientation. Ensuite, les différences entre les établissements pourraient être questionnées : quelles sont les manières locales d'appliquer les sanctions et de pratiquer la discipline ? Quelles sont les relations entre collègues et les façons d'accueillir les débutants ? Ensuite, on peut se demander si l'intersubjectivité qui caractérise les relations entre l'enseignant et ses élèves ne caractérise pas aussi l'expérience des professeurs débutants qui ne peuvent pas tellement compter sur l'institution scolaire mais qui sont sensibles aux rencontres personnelles avec leurs formateurs, leurs inspecteurs ou leurs collègues ? Enfin, le livre analyse bien les raisons d'une méfiance voire d'une hostilité à l'égard de la formation des enseignants du secondaire. Cette attitude des débutants n'est-elle pas perceptible depuis les débuts historiques de la formation des enseignants qui semblent s'être toujours interrogés sur ce qu'ils perçoivent comme une disjonction entre la théorie (ce qui est expliqué formellement loin des contextes) et la pratique (ce qui permet d'être opérationnel, de trouver des solutions, ce qui s'acquiert par l'expérience) ? Il serait intéressant de comparer avec les travaux des historiens dans quelle mesure les critiques actuelles énoncées par les débutants à l'égard de

la formation se retrouvent ou diffèrent de celles énoncées auparavant.

Rachel Gasparini

Université Claude-Bernard-Lyon 1,
laboratoire « Éducation, Cultures, Politiques »,
EPSE de l'académie de Lyon

**DEMEUSE, Marc
& STRAUVEN, Christine (2013)**
*Développer un curriculum d'enseignement
ou de formation. Des options politiques
au pilotage*
Bruxelles : De Boeck (2^e édition revue
et actualisée), 323 p.

L'ouvrage est un manuel de formation à la démarche de conception, mise au point, essai, généralisation et évaluation de curriculums d'enseignement ou de formation. Selon la caractérisation des manuels (p. 118), ce guide pratique d'initiation souhaite développer les compétences des lecteurs en visant des acquisitions de méthodes, d'attitudes et d'habitudes de travail, tout en consolidant leurs acquis pour l'expertise et l'intervention sur les enseignements ou les formations, formelles ou non formelles. À cette fin, adossé à une large liste de références bibliographiques, le texte – donc très documenté – est rendu particulièrement accessible à tout lecteur, grâce (i) aux notes de bas de page qui définissent par exemple l'analyse systémique, l'effet Hawthorne, les savoirs expérimentiels et expérimentés..., (ii) à des schémas ou tableaux qui récapitulent les phases, opérations ou procédures présentées, (iii) à un index alphabétique qui renvoie aux auteurs cités et notions mentionnées et (iv) à huit annexes qui complètent ou illustrent le propos des auteurs par des exemples de documents ou d'outils. Ceux-ci concernent les trois phases habituelles de conception, de mise en œuvre et d'évaluation. Si la référence principale est le système éducatif belge francophone, elle est étendue à la France, au Québec et aux pays de l'Afrique du Nord et subsaharienne, c'est-à-dire aux pays où l'expertise curriculaire s'exerce et peut se développer.

À la suite d'une introduction qui précise ce qu'est un curriculum et ce qui le distingue d'un programme d'enseignement, l'ouvrage est organisé en quatre parties selon la chronologie du processus d'expertise à mettre en œuvre. Ainsi, la