La « fabrication » des professeurs du primaire et du secondaire

Une socialisation professionnelle banale et singulière

The making of primary and secondary school teachers: an ordinary and singular professional socialization

“La fabricación” de los profesores de la escuela primaria y secundaria : una socialización profesional común y singular

„Die Herstellung“ von Lehrern der Grundschule und der Sekundarstufe : eine banale und eigenartige berufliche Sozialisierung

Rachel Gasparini

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/872>

DOI : 10.4000/rechercheformation.872

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 22 avril 2008

Pagination : 103-113

ISBN : 978-2734-2-1108-2

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Rachel Gasparini, « La « fabrication » des professeurs du primaire et du secondaire », *Recherche et formation* [En ligne], 57 | 2008, mis en ligne le 22 avril 2012, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/872> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.872

LA « FABRICATION » DES PROFESSEURS DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE UNE SOCIALIZATION PROFESSIONNELLE BANALE ET SINGULIÈRE (1)

RACHEL GASPARINI*

Résumé *Lors de leur formation en IUFM, les enseignants stagiaires du primaire et du secondaire témoignent d'un manque d'adhésion à l'injonction institutionnelle de la réflexion sur ses pratiques qui constitue un point fort de leur professionnalisation. L'analyse de ces résistances permet de comprendre comment « se fabriquent » et « sont fabriqués » les enseignants, à travers une socialisation professionnelle qui présente à la fois des similitudes avec l'entrée dans d'autres professions et la particularité de s'effectuer dans un univers familier de la socialisation primaire. Les pratiques et les représentations des stagiaires varient sensiblement dans ce processus socialisateur, notamment entre les PE2 (professeurs des écoles) et les PLC2 (professeurs des lycées et collèges) EPS interrogés.*

103

Mots clés: *enseignant stagiaire, IUFM, socialisation professionnelle, socialisation scolaire.*

Le rapport Bancel en 1989 préconisait la mise en place d'une formation IUFM centrée sur la « professionnalisation » de la fonction enseignante. Définie comme la « construction de compétences professionnelles » (spécifiées dans un « référentiel »), cette formation devait mettre en interaction progressive les savoirs théoriques liés aux champs disciplinaires, aux approches pédagogiques, didactiques et des savoirs construits dans une première expérience de terrain (capacités à « bricoler » dans l'urgence, à s'adapter aux situations, aux publics rencontrés, à se confronter à un

* - Rachel Gasparini, IUFM de Lyon ; université Lyon II/ENS (GRS) ; université Lyon II/INRP (UMR Éducation et politiques).

1 - Cet article fait suite à une recherche menée en collaboration avec P. Dubois et G. Petit que je remercie ici sincèrement.

groupe d'enfants, à opérer un retour sur ses pratiques...). La figure du « praticien réflexif » (Schön) s'est rapidement imposée comme modèle de construction d'une capacité professionnelle à réfléchir dans et sur son action. Une recherche sur les représentations et les pratiques concernant la formation, nous a conduit à questionner une population de professeurs stagiaires des écoles (PE2) et des lycées, collèges (PLC2) en EPS, issus d'un même centre local IUFM. Ces stagiaires nous sont apparus très peu sensibles au thème de la professionnalisation, qui apparaît notamment dans la tentative de rationaliser les pratiques par une attitude réflexive: ils ont insisté a contrario sur les dimensions « artisanales » et « affectives » du métier, avec une admiration très forte pour les « praticiens » de « terrain » (Dubois, Gasparini, Petit, 2005).

Il est maintenant admis que les intentions socialisatrices les plus tenaces venant d'institutions y compris « totales » au sens de Goffman (1968) ne rencontrent jamais une adhésion parfaite chez les individus qui montrent des résistances, procèdent à des réappropriations, des réajustements notamment en fonction de leur socialisation antérieure ou parallèle. Ces inadéquations partielles au projet socialisateur de la formation IUFM interrogent le processus de socialisation professionnelle en cours dans la « fabrication » d'un enseignant. Ce processus est particulier dans la mesure où, s'il rencontre des préoccupations communes à d'autres formations professionnelles, il s'agit en même temps d'une socialisation dans un univers scolaire qui est déjà connu par les stagiaires: il n'y a donc pas « alternation » radicale, ni même découverte d'un nouveau secteur. Dans le cas des professeurs (du primaire ou du secondaire) la socialisation professionnelle, si elle ne se confond pas avec la formation, débute cependant avec celle-ci pour se prolonger ensuite dans une adaptation souvent informelle. À la différence d'une formation universitaire générale, la formation professionnelle s'organise pour construire non pas une identité étudiante transitoire mais une identité professionnelle précise (avec des locaux distincts, des activités spécifiques, un enseignement supérieur particulier) (Bourdoncle, 2000).

Professeurs du primaire et du secondaire : une même formation professionnelle ?

Dès leur origine, les IUFM avaient pour ambition de recomposer l'identité professionnelle des enseignants avec un rapprochement entre les professeurs du secondaire et ceux du primaire (même recrutement à la licence, formation commune dans la même institution). Notre recherche ne confirme pas cette ambition, du point de vue des stagiaires enquêtés, et pour des raisons qui ne tiennent pas uniquement à la formation dispensée. En effet, les deux populations contrastent avant même leur entrée à l'IUFM. D'une manière générale, les PLC2 se distinguent des PE2 (toutes disciplines confondues) par une origine légèrement plus élevée dans la « hiérarchie » sociale

(Cacouault, Œuvrard, 2003), par une origine géographique moins locale, un niveau de diplôme supérieur, un parcours scolaire plus linéaire avec une bonne réussite dans le secondaire, moins de situations professionnelles faites d'emplois précaires et de périodes de chômage avant d'entrer à l'IUFM (Charles, Clément, 1997). Par ailleurs, ne pouvant nous intéresser à l'ensemble des formations, nous avons retenu l'EPS qui offre la particularité d'être réputée fournir un effort important de réflexion sur les pratiques pédagogiques et sur la prise en compte du public scolaire dans sa diversité. L'histoire de la formation diffère entre le secondaire qui a été pendant longtemps hostile à toute approche pédagogique contrairement au primaire (confronté dès les origines à l'hétérogénéité de son public qui n'était pas d'emblée « acquis » à l'apprentissage scolaire). Dans la majorité des disciplines du secondaire prédomine encore la conviction selon laquelle pour enseigner en collège et en lycée, il convient d'être un homme cultivé (en référence au modèle « humaniste » de l'agrégation) et il suffit d'être formé « sur le tas ». Dans ces conditions, l'idée d'une professionnalité spécifique est impensable, la compétence pédagogique ne se distingue pas essentiellement d'une compétence culturelle générale, et la capacité à enseigner s'explique par des qualités inhérentes à la personne (innées ou résultant de l'expérience professionnelle et existentielle) (Lang, 1999). L'EPS est une matière qui se distingue des autres car elle adhère davantage à l'idée qu'il s'agit de former un praticien tenant compte des conditions d'exercice du métier.

Les PLC2 EPS enquêtés paraissent dotés d'une expérience d'enseignement plus étendue du fait de leur formation STAPS qui comporte des stages en primaire, collège, lycée et de leur expérience en milieu sportif (entraîneur) ou associatif (USEP, UNSS) dans des modalités proches de celles qu'ils connaissent en tant qu'enseignants stagiaires lors de leur formation IUFM. Comparée à la population des PE2, les PLC2 EPS paraissent plus homogènes du point de vue de leurs âges (moins dispersés, ce qui offre les conditions d'une proximité générationnelle sans doute plus grande) et de la formation universitaire : ils sont spécialistes d'un domaine disciplinaire contrairement aux PE2 qui ont été formés dans des domaines très variés, la polyvalence caractérisant les compétences exigées chez le professeur des écoles primaires. Comment ces deux publics différents de notre population ont-ils réagi à l'injonction commune de la réflexion sur ses pratiques ?

105

L'entrée pratique et mentale dans un univers professionnel

La socialisation professionnelle débute dès la formation IUFM dans le sens où le stagiaire côtoie des pairs (novices comme lui ou plus expérimentés), il est mis en situation (stages), il est confronté au public (élèves, parents), à ses collègues et à sa hiérarchie. Il s'agit cependant d'un moment particulier puisque s'il est introduit dans

son futur univers professionnel, l'apprenti-professeur n'en est pas moins stagiaire en formation, qui doit suivre un enseignement supérieur avec une évaluation. De ce fait, un parallèle peut être établi entre cette expérience et celle de la socialisation professionnelle des médecins qui a constitué un cas typique pour l'étude des professions et un objet scientifique commun aux États-Unis dans les années 1950 à deux orientations sociologiques opposées mais néanmoins complémentaires sur certains aspects (Darmon, 2006) : le fonctionnalisme (Merton) et l'interactionnisme (Hugues). Au-delà des spécificités de la société américaine (fascinée par les professions libérales) et du domaine de la médecine (qui s'est constituée avec des savoirs universitaires plus légitimés que ceux liés à l'éducation) (2), il est intéressant d'interpréter nos données à la lumière de ces recherches.

La socialisation professionnelle des médecins débute dès la formation et pas uniquement dans les cours puisque, de manière informelle, le fait d'être regroupé dans la « petite société » que constitue la faculté de médecine et les lieux de stages va inciter les étudiants à être en interaction avec des pairs, des professionnels plus expérimentés, des enseignants, des patients et leurs familles (Merton, 1957). Il en va exactement de même pour les enseignants en formation, qui forgent leur point de vue sur la profession et qui se constituent un bagage de réponses à des questions pratiques à partir d'un éventail de ressources diverses : cours à l'IUFM, échange entre pairs, confrontation sur le terrain (avec les élèves, les collègues, les parents, la hiérarchie), rencontre de professionnels expérimentés (maîtres de stages, conseillers pédagogiques, maîtres formateurs...). Les socialisés sont ainsi sous l'influence de la profession qui les accueillera plus tard et non pas seulement de leurs enseignants ou de leurs pairs, d'où une sorte de socialisation anticipatrice. Dans les deux domaines, le processus de socialisation informel permet d'introduire de la cohérence là où les normes professionnelles conduisent à des injonctions trop contradictoires : par exemple, il s'agit d'être empathique, mais de ne pas trop s'impliquer émotionnellement. La socialisation professionnelle des médecins déborde ainsi largement la possession de compétences scientifiques ou techniques (Hugues, 1955) : loin de n'être qu'un apprentissage, elle doit être entendue aussi comme une « initiation » (au sens ethnologique) à une culture professionnelle et une « conversion » (au sens religieux) de l'individu à une nouvelle conception du monde et de soi. Cette impression est vivement ressentie par les stagiaires enseignants, notamment ceux qui ont connu d'autres professions antérieurement et qui ont l'impression de devoir montrer « patte blanche » lors de l'entretien professionnel ouvrant l'accès à la formation PLC2 ou PE2 (donner certaines références de lecture, faire montre de certaines convictions qui attestent de leur bonne volonté d'adhérer à une idéologie dominante).

2 - Cf. Tardif, Lessard, Gauthier, 1998.

Face aux inquiétudes du commencement, nos stagiaires enseignants expriment la nécessité pour l'entrée dans la profession d'une familiarisation avec des pratiques qui ne peuvent s'acquérir qu'en situation, pratiques qui oscillent entre improvisations réglées et routines. « Tenir sa classe » apparaît à leurs yeux comme la tâche essentielle des enseignants et les stagiaires sont souvent convaincus qu'elle s'apprend « sur le tas », non pas à l'IUFM. L'expression « gérer la classe », très à la mode, est certes devenue une « formule vide de sens » (Durand, 1996), mais elle n'est pas dénuée de fondements : l'enseignant novice est confronté à une organisation matérielle, relationnelle, didactique et pédagogique qui ne peut pas s'improviser totalement, compte tenu des modifications intervenues ces trente dernières années dans le rapport enseignant-élève, notamment sur le plan de l'autorité. La soif de « recettes » à ce sujet est parfois mal accueillie par les formateurs IUFM : ces derniers refusent en effet de réduire l'activité enseignante à ce qui leur apparaît comme de petits gestes répétitifs sans importance. Toutefois, le dénigrement de toute forme de pratique routinisée dans les classes peut lui-même conduire à méconnaître l'importance effective des habitudes professionnelles, par lesquelles les enseignants pratiquent ordinairement leur métier : les habitudes ont une force structurante en tant que schèmes enregistrant la « mémoire sociale » (Kaufmann, 2001). Mais l'acquisition d'habitudes ne suffit pas : l'enseignant chevronné dispose aussi d'une « metis » (Detienne, Vernant, 1974), mixte de prudence avisée et d'intelligence rusée qui permet d'ajuster son action aux situations vécues. Immédiatement perceptible dans l'exercice professionnel des enseignants expérimentés, elle exerce une certaine fascination sur les jeunes novices, qui les convaincent de la supériorité sur toute autre forme de transmission du savoir « en voyant faire » ou « en faisant », autrement dit selon une modalité « orale-pratique » d'appropriation du savoir, spécifique aux apprentissages par mimesis (Lahire, 1993), proche de celles analysées dans l'apprentissage des pratiques liées à un métier manuel (Delbos, Jorion, 1984 ; Tolley, 2004). On comprend donc ici le peu d'attrait au moins momentané que les stagiaires portent à l'attitude réflexive sur ses propres pratiques, posture qui implique une rationalisation risquant de minimiser la socialisation à des routines, tours de mains, habitudes et qui en outre obère la dimension « vocationnelle », en tant qu'attente d'un accomplissement de soi dans une activité professionnelle qui se doublerait d'une relation fructueuse, voire bienfaisante à autrui. De même, le modèle du praticien réflexif ne laisse guère de place à ces moments heureux de connivence avec les élèves, que les stagiaires évoquent en entretien et qui contribuent comme chez beaucoup d'enseignants à leur faire apprécier le métier, mais qu'ils expriment pourtant difficilement dans le cadre de l'institution.

Si en début comme en fin d'année, le discours de l'ensemble de nos enquêtés montre peu d'adhésion à la caractérisation de l'enseignant comme « praticien réflexif », on constate toutefois une différence entre les PE2 et les PLC2 EPS puisque ces derniers

témoignent davantage de modalités concrètes d'engagement réflexif relativement à leurs pratiques. Les PE2 mobilisent volontiers en entretien la rhétorique de la réflexivité, mais ne donnent pas souvent les signes d'un usage opératoire de celle-ci. Cela ne signifie pas pour autant qu'ils travaillent totalement dans l'improvisation. Comme tous les acteurs sociaux, ils développent des conduites partiellement rationnelles, orientées par des savoirs souvent construits dans l'action elle-même (Lahire, 1998), et manifestent à leur propos des capacités réflexives, en particulier lorsqu'ils décrivent une difficulté d'apprentissage ou de discipline qu'ils ont dû surmonter.

Une formation professionnelle en continuité avec un monde familier : l'école

La socialisation scolaire est une expérience fondamentale chez tout individu : « plaque tournante » de la socialisation primaire (Darmon, 2006), l'école tire sa force et son importance de sa durée (de la petite enfance à l'adolescence) et de son mode de socialisation dominant dans nos formations sociales (Vincent, Lahire, Thin, 1994). La formation professionnelle des enseignants constitue une socialisation secondaire singulière dans le sens où elle prolonge l'univers de l'école tout en étant confrontée à la nécessité de rompre avec cette expérience primaire fondamentale, en décentrant son point de vue. S'ils n'avaient pas forcément tous de bons résultats scolaires, nos enquêtés se caractérisent cependant (comparativement à la moyenne de la population française) par un souvenir positif, enchanté de l'école et il n'est pas rare qu'un professeur soit à l'origine de leur envie d'enseigner ou les inspire dans leurs pratiques. Berger et Luckman (1996) qualifient la socialisation secondaire comme moins puissante, moins émotionnelle et quasi bureaucratique, ce qui ne semble pas être le cas pour les enseignants étant donné les liens (avec pour certains une charge affective forte) qui existent entre les socialisations primaire et professionnelle auxquelles ils sont confrontés. Faisant un parallèle avec la théorie de Weber, Darmon (2006) souligne combien la socialisation primaire inscrit son efficacité sur les bases d'une légitimité traditionnelle et quasi charismatique alors que la socialisation secondaire tire son pouvoir d'une légitimité légale-rationnelle qui, pour ce qui nous intéresse ici, cadre bien avec les dimensions du praticien réflexif. Or, les stagiaires sont au moins aussi nombreux en début comme en fin d'année à définir l'enseignant idéal dans des termes proches de la légitimité traditionnelle ou charismatique, utilisant des traits liés aux qualités « expressives » et « relationnelles » inhérentes à la personne plus qu'à des compétences professionnellement construites. Ces difficultés ne sont pas à mettre uniquement sur le compte de résistances personnelles : elles traduisent peut-être aussi les tensions que vit l'IUFM (avec une traduction différente des injonctions nationales qui ne forment pas un consensus total au sein des

formateurs), entre la tradition de former des personnes dévouées et la professionnalisation (Peyronie, 1998 ; Charles, Clément, 1997).

La socialisation professionnelle de l'enseignant implique non pas la découverte complète d'un cadre nouveau, mais un déplacement de statut et de responsabilité à l'intérieur d'un univers dont le mode de socialisation est familier. Pour autant, les données recueillies auprès de nos enquêtés n'accréditent que peu l'hypothèse d'une « métamorphose » complète de l'élève à l'enseignant. Mosconi (1990) interprète la première prise de fonction comme une « crise » du fait de la séparation d'avec l'institution de formation et le changement de statut (l'élève devient enseignant), du déplacement des investissements relationnels (vers les élèves, collègues, parents, responsables hiérarchiques), du passage de la personne jeune vers la position d'adulte responsable. Actuellement, en ce qui concerne en tout cas les PE2 et les PLC2 EPS de notre échantillon, les parcours des entrants en IUFM sont particulièrement riches en expériences variées (professionnelles, bénévoles, universitaires) et le passage ne peut plus se concevoir comme une transition brusque entre l'école et le monde enseignant : ils ont connu parfois d'autres univers professionnels, ont déjà assumé des responsabilités et présentent un profil plus proche de l'adulte que du jeune. Le choc du passage de l'investissement dans une matière que l'on aime à son enseignement touche finalement aussi peu les PE2 (déjà engagés mentalement depuis le concours à l'idée d'enseigner plusieurs matières avec des efforts didactiques et pédagogiques à fournir) que les PLC2 EPS (habités depuis un certain temps à travers les animations sportives à la « vulgarisation » de leur discipline et outillés à ses dimensions didactiques et pédagogiques). Mais encore une fois les stagiaires EPS sont sans doute atypiques de ce point de vue par rapport à leurs collègues des autres disciplines.

Nos enquêtés ne se sentent pas aidés institutionnellement de la même manière dans ce passage de l'élève à l'enseignant : les professeurs des écoles stagiaires souffrent de l'impression d'être infantilisés, remis au rang de l'écopier, davantage que leurs collègues destinés aux collèges et lycées (qui ont moins de formation en salle et sont placés à l'époque de la recherche en position de responsabilité dès la première année). Les critiques des PE2 ne diffèrent ici pas tellement de celles des enseignants stagiaires interrogés dans d'autres recherches (Charles, Clément, 1997 ; Rayou, Van Zanten, 2004) : trop de contraintes horaires (des changements de dernière minute dans les emplois du temps, un contrôle strict des absences...) qui leur donnent l'impression d'être dépossédés de leur temps, des formations trop magistrales (acceptables lors de la préparation du concours, mais plus en deuxième année), un mode d'enseignement très éloigné de la démarche constructiviste qu'on leur demande de mettre en œuvre dans leurs propres classes, enfin l'impression de subir une évaluation constante. Comme pour les médecins en formation (Hugues, 1955), les enseignants sont des

étudiants avant d'être des professionnels, ils doivent se concentrer sur des efforts immédiats (non directement liés à la profession) et passer des examens. La posture du praticien réflexif visée en IUFM doit être resituée par rapport à cet objectif légitime d'évaluation des stagiaires, y compris leur capacité réflexive qui doit s'objectiver et se publiciser au travers de procédures codifiées telles que le mémoire professionnel, les rencontres régulières avec l'équipe de formateurs au moment des stages, les groupes d'analyse de la pratique... Le référentiel de compétences cadre ces procédures, en fixant pour tous les membres de l'institution ce qu'on est en droit d'attendre des stagiaires en formation. Pour les stagiaires enseignants, il ne s'agit donc pas de se « dévoiler » totalement mais de manière contrôlée, sachant que si certaines compétences sont officiellement spécifiées dans des référentiels, d'autres normes sociales plus implicites existent aussi (par ex., la « correction » de la présentation de soi, du langage, du comportement avec les élèves et les collègues...). Il s'agit donc de faire preuve d'un auto-contrôle important, qui peut constituer là aussi un frein important à une posture réflexive : peut-être est-il difficile de l'adopter en toute quiétude quand on n'est pas encore assuré d'avoir correctement intériorisé les pré-requis formels et informels de l'univers professionnel des enseignants.

En même temps, et quoi qu'ils en disent, il ne semble pas aussi facile pour les stagiaires de se départir complètement de la position d'élève. Certains d'entre eux paraissent troublés par le changement de repères impliqué dans leur nouvelle position : c'est désormais l'action qui est jugée et non plus la capacité à tenir un discours sur les savoirs (Blanchard-Laville, 2001). Cette difficulté à décentrer son point de vue dans un univers connu, apprécié et d'une certaine manière sécurisant tant qu'on avait la position d'élève inscrit dans un mode scolaire d'apprentissage (et de réussite) clairement identifié est un obstacle à la réflexivité sur ses pratiques qui renvoie le stagiaire aux incertitudes de la profession. Certains stagiaires cherchent continuellement des préparations toutes faites qu'il suffirait d'appliquer telles quelles dans les classes, ne retiennent dans les cours que les éléments qui seront directement réexploitables en classe lorsque d'autres demandent à être aidés dans l'élaboration des préparations, mais sont prêts à engager leur réflexivité dans cette construction. Les entretiens révèlent bien les différences entre les stagiaires, selon qu'ils sont pressés d'endosser leur nouveau statut ou demeurent attachés à celui d'étudiant. Dans ce premier groupe, les stagiaires expriment dans leurs propos un besoin de responsabilisation, une volonté de prendre en charge personnellement leur professionnalisation. D'autres stagiaires à l'inverse se plaignent, certes, des modalités scolaires de leur formation, mais semblent en même temps être rassurés chaque fois qu'ils se trouvent dans un cadre « scolaire ».

Conclusion

L'analyse des effets auprès des stagiaires enseignants de l'injonction à la réflexion sur leurs pratiques donne à voir finalement de quelle façon « sont fabriqués » et « se fabriquent » les professeurs des écoles primaire et secondaire. Pour entrer dans une démarche sereine et convaincue de « praticien réflexif », il faudrait déjà être assuré d'être accepté comme enseignant, avoir intériorisé l'univers pratique et mental de la profession et être dégagé des soucis de l'évaluation. La dimension réflexive de la socialisation professionnelle ne peut être qu'amorcée à l'IUFM et il n'est pas étonnant que les stagiaires n'y adhèrent pas totalement, étant donné qu'ils ne se sentent pas encore totalement « professionnels » de l'enseignement (ce qui de notre point de vue ne gomme pas l'intérêt d'initier les enseignants en formation à cette posture). La plus grande facilité des PLC2 EPS à intégrer les conceptions d'une formation organisée autour des notions de « professionnalisation » et de « praticien réflexif » peut s'expliquer par une identité professionnelle antérieurement anticipée et davantage ancrée que pour le groupe des PE2 (3), ce qui s'explique par la conjonction de plusieurs facteurs irréductibles aux seuls effets de la formation : le profil des stagiaires EPS est, rappelons-le, plus homogène au moment de leur recrutement, et leurs projets professionnels, tournés globalement vers les métiers de l'éducation physique et sportive sont plus antérieurement amorcés que chez les autres PLC ou les PE2. Discipline sans cesse en quête de légitimité, l'EPS se distingue par une réflexion pédagogique avancée, des efforts déjà anciens de rationalisation des savoirs et des compétences à acquérir pour enseigner. Par ailleurs, la formation des jeunes enseignants EPS est proche du milieu professionnel, où s'est conservée une assez forte tradition de socialisation professionnelle intégratrice dans les établissements.

111

La socialisation professionnelle des enseignants qui s'amorce en formation est une expérience à la fois banale (avec des préoccupations similaires à d'autres entrées dans des professions) et singulière : le « passage à travers le miroir » (Hugues) se fait à l'intérieur d'un monde très familier, l'école, qui était déjà une dimension très prégnante de la socialisation primaire. De ce point de vue, il serait intéressant d'interroger des stagiaires enseignants en reconversion, ayant été confrontés à d'autres formations, d'autres univers professionnels pratiques et mentaux afin d'analyser leur

3 - Cette interprétation ne vaut bien sûr que pour le moment de la formation. Il n'est pas impossible que sur le terrain les instituteurs et les professeurs des écoles ne développent pas une identité professionnelle forte. H. Peyronie (1998) voyait dans ce groupe professionnel une capacité à se mobiliser collectivement (par exemple, en 1987 ou en 1992) plus importante que chez les enseignants du secondaire ou du supérieur. Il resterait à savoir si les mobilisations plus récentes chez les enseignants confirment cette analyse.

degré d'adhésion au thème de la professionnalisation et du praticien réflexif : cette analyse longitudinale permettrait de retracer l'emboîtement de plusieurs socialisations professionnelles à travers la mobilisation (ou au contraire l'inhibition) de dispositions (Lahire, 1998).

BIBLIOGRAPHIE

- BECKER H., GEER B. HUGUES E., STRAUSS A. (2004 [1961]). *Boys in White : Student Culture in Medical School*, New Brunswick : Transaction Publishers.
- BERGER P., LUCKMANN T. (1996). *La construction sociale de la réalité*, Paris : Méridiens Klincksieck.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (2001). *Malaise dans la formation des enseignants*, Paris : L'Harmattan.
- BOURDONCLE R. (2000). « Autour des mots "Professionnalisation, formes et dispositifs" », *Recherche et Formation*, n° 35, 2000, p. 117-132.
- CACOUAULT M., CEUVREARD F. (2003). *Sociologie de l'éducation*, Paris : La Découverte.
- CHARLES F., CLÉMENT J.-P. (1997). *Comment devient-on enseignant ? L'IUFM et ses publics*, Strasbourg : PUS.
- DARMON M. (2006). *La socialisation*, Paris : A. Colin.
- DELBOS G., JORION P. (1984). *La transmission des savoirs*, Paris : éd. de la maison des Sciences de l'homme.
- DETIENNE M. VERNANT J.-P. (1974). *Les ruses de l'intelligence. La métis des grecs*, Paris : Flammarion.
- DUBOIS P., GASPARINI R., PETIT G. (2005). *La formation IUFM au regard des représentations et des pratiques des PE2 et des EPS* (UMR Éducation et Politiques), INRP-Université Lyon 2.
- DURAND M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris : PUF.
- GOFFMAN E. (1968 [1961]). *Asiles*, Paris : Minuit.
- HUGUES E.C. (1955). « The Making for a Physician », *Human Organization*, vol.14, p. 21-25.
- KAUFMANN J.-C. (2001). *Ego. Pour une sociologie de l'individu*, Paris : Nathan.
- LAHIRE B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon : PUL.
- LAHIRE B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris : Nathan.
- LANG V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*, Paris : PUF.
- MERTON R.K., READER G.C., KENDALL P.L. (eds) (1957). *The Student physician. Introductory Studies in the Sociology of Medical Education*, Cambridge : Harvard UP.
- MOSCONI N. (1990). *Les enjeux de la prise de fonction des enseignants*, Actes AIRPE.

- PEYRONIE H. (1998). *Instituteurs : des maîtres aux professeurs des écoles. Formation, socialisation et « manière d'être au métier »*, Paris : PUF.
- RAYOU P., VAN ZANTEN A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard,
- TARDIF M., LESSARD C., GAUTHIER C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*, Paris : PUF.
- TOLLEY C. (2004), « Formation scolaire ou formation sur le tas chez les bergers de Provence. Différenciation des pratiques et conflit de légitimité ? », *Sociétés contemporaines*, n° 55, p. 115-138.
- VINCENT G., LAHIRE B., THIN D. (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon : PUL.