Parcours de professeurs des écoles débutants : du choix du métier au premier poste. Retours sur une construction identitaire et professionnelle

*Novice primary school teachers: from their career choice to their first post.
Insights into an identity and professional process*

Thierry Bouchetal

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/9160>

DOI : 10.4000/ree.9160

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Thierry Bouchetal, « Parcours de professeurs des écoles débutants : du choix du métier au premier poste. Retours sur une construction identitaire et professionnelle », *Recherches en éducation* [En ligne], HS5 | 2013, mis en ligne le 01 mars 2013, consulté le 30 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/9160> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.9160>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Parcours de professeurs des écoles débutants : du choix du métier au premier poste

Retours sur une construction identitaire et professionnelle

Thierry Bouchetal¹

Résumé

A partir d'une enquête auprès de professeurs des écoles titulaires pour la première année, nous avons cherché à apprécier ce qui constitue le projet d'enseigner, pour ensuite mieux saisir son évolution lors de la confrontation avec les réalités de l'Ecole et de la formation. Explorant le caractère éprouvant de l'entrée dans un métier pourtant supposé connu, nous constatons que les professeurs des écoles débutants définissent un projet professionnel et pédagogique exigeant, prenant appui sur un parcours riche d'expériences personnelles qu'ils mobilisent pour leurs prises de postes. Ils se heurtent alors à une forme scolaire plus éclatée qu'ils ne l'avaient perçue en formation et à des premières nominations dans des contextes difficiles, à l'origine aussi bien de nouvelles ressources que d'une interrogation sur leur identité professionnelle. A la question du développement professionnel des novices du premier degré, l'enquête montre qu'entrer dans ce métier, c'est vivre des parcours d'ajustements et dépasser sans cesse des conceptions premières.

Depuis quelques années, les générations d'enseignants engagées pour faire face au « baby-boom » partent successivement à la retraite. Ce fort renouvellement s'inscrit dans un contexte complexe pour l'Ecole, au cœur d'un enchaînement de réformes. Pour autant, ce métier, désormais réputé difficile, attire encore en France un nombre important de candidats, à la différence d'autres pays (Maroy, 2008). Ce paradoxe, quelque peu atténué par la récente mise en place de nouvelles modalités de recrutement des enseignants², nous convie dans tous les cas à ne pas écarter trop vite la question du futur professeur et de son projet : quelles sont ses motivations pour choisir ce métier ? Quelles sont ses conceptions premières sur le métier d'enseignant ? S'inscrivent-elles dans le cadre de l'Ecole et ses réalités sociales ?

Au cours de ces deux dernières décennies s'est dessiné un nouveau monde enseignant (élévation de l'origine sociale et du niveau d'études, féminisation accrue...), dont les comportements professionnels font l'objet de nombreuses recherches, souvent à travers le prisme de la formation et des enseignants du secondaire. Les générations actuelles de débutants témoignent assez vivement d'un écart entre projet, formation et réalité de classe (Van Zanten & Rayou, 2004), d'un empiètement sur la vie personnelle, du peu de protection de l'institution (Guibert & al., 2008). La réussite au concours, ressentie d'abord comme la fin de l'aventure, se transforme en un nouveau parcours où il faut naviguer « *entre remaniements identitaires et stratégies de survie immédiates* » (Rayou, 2009). Rappelons que les précédentes réformes, en 1989-1991, de la formation des maîtres et de l'organisation de leur travail, avaient été décrétées pour professionnaliser les enseignants, en vue d'améliorer l'efficacité de l'école et pour donner plus de crédibilité à un métier en proie à une crise latente du recrutement. Depuis, le modèle de l'expert (Lang, 2000) a été choisi comme la norme à développer et les évolutions récentes (livret de compétences, « mastérisation » de la formation...) s'inscrivent, pour une part,

¹ Doctorant, Education, Cultures & Politique, Université Lyon 2.

² Notre recherche a concerné en 2010 la dernière promotion de professeurs des écoles recrutés à Bac+3 et formés entièrement dans le cadre d'une année post-concours à l'IUFM. Les statistiques ministérielles indiquaient alors, en moyenne, un nombre de candidats proche de dix pour un poste au concours. Avec la « masterisation », il semblerait pour cette année initiale que ce nombre ait été divisé par deux : des recherches à ce sujet sont en cours, elles commencent à cibler les premiers impacts sur le profil des candidats et leurs positionnements (Broccolichi & al., 2011).

dans cette continuité. Ainsi notre recherche, menée dans le cadre d'un travail préparatoire à un doctorat en cours, s'est intéressée aux parcours conduisant de jeunes professeurs des écoles du choix du métier à l'expérience de la première classe.

1. Débuter dans un métier en pleine évolution

Au préalable, il convient de faire le point sur les récurrences de la socialisation professionnelle enseignante et sur les évolutions du travail dans le premier degré, afin de poser quelques jalons sur les conditions d'un développement professionnel naissant.

■ **Les enseignants débutants, une socialisation professionnelle particulière ?**

Cette socialisation professionnelle articulée en deux temps (formation et insertion) – successifs ou alternés selon les modèles – se traduit, au-delà des réformes, par des invariants, résumés par de nombreux travaux (Blanchard-Laville, 2001 ; Ubaldi, 2006 ; Perrenoud & al., 2008 ; Goigoux & al., 2009). Nous retiendrons ici principalement :

- un bouleversement identitaire caractérisé par un processus universel qui implique de « *passer de l'autre côté du miroir* », d'élève à professeur (Hugues, 1996) ;
- une phase d'intense sollicitation avec de nombreuses (re)découvertes : élèves, programme (polyvalence du 1^{er} degré)..., souvent d'accompagnée d'une plainte ;
- une insertion sur des postes délaissés par les professionnels.

Ce bouleversement identitaire nous renseigne sur des commencements professionnels, qui ne peuvent plus être réduits à un héritage ou une simple imitation, mais qui relèvent plutôt d'une construction, faisant de l'identité professionnelle (Dubar, 2001) le fruit d'une « *transaction relationnelle* » (entre l'identité conférée par autrui et l'identité affirmée par l'individu) et d'une « *transaction biographique* » (entre l'identité reçue et l'identité ambitionnée). La sociologie de l'engagement individuel (Filleule, 2001) montre un processus dynamique, mobilisant et combinant les ressources du sujet acteur, donnant lieu sans cesse et conjointement à la formation/reformation de l'identité et de l'action. Ces ressources sont liées à la fois aux socialisations successives depuis la naissance et aux multiples inscriptions dans des mondes sociaux hétérogènes et évolutifs (« *l'homme pluriel* » de Lahire, 1998). Dans le cas des enseignants, la longue fréquentation de l'institution scolaire parasite l'entrée dans le métier (Gasparini, 2008) avec une intensité variable selon le niveau et la discipline d'enseignement.

■ **La recomposition du travail enseignant : de nouvelles épreuves, de nouvelles pratiques**

Au gré des contextes socio-historiques (Marcel, 2005), la figure enseignante du premier degré a fortement évolué : maître d'école, instituteur, professeur des écoles. Trois dénominations révélatrices de formes de travail nuancées. Ainsi, de façon schématique, le premier envisageait son travail en classe de façon assez solitaire, dans une proximité sociale de son lieu d'enseignement (et de vie). Les leçons magistrales étaient la base d'un temps scolaire assez ramassé pour les élèves, menant au certificat d'études. Avec le développement du collège et la création d'un véritable cursus conduisant au baccalauréat, l'instituteur travaille plus souvent avec un seul niveau, dans le cadre d'un groupe scolaire. Délaissant certaines pratiques, il revendique comme marqueur identitaire (vis-à-vis du secondaire) la polyvalence et l'approche globale de l'enfance. Enfin, les réformes visant la professionnalisation ont mis en avant un même statut (professeur) pour tous les enseignants, essayant de promulguer le travail collectif et les partenariats, modifiant l'approche par niveau (instauration de cycles) et les formes d'évaluation.

Dans le détail, ces transformations ont été accompagnées de nouvelles épreuves (injonctions contradictoires, autonomie et contrainte, intéressement des élèves...) entre dilemmes et souffrances, mais aussi de nouvelles professionnalités comme le travail en équipe où il s'agit désormais de « *coordonner, collaborer, coopérer* » (Tardif & Lessard, 1999 ; Marcel & al., 2007 ; Dubet, 2008 ; Lantheaume & Hélou, 2008).

■ Vers quel développement professionnel...

Afin de relever ces défis scolaires, la perspective « professionnalisante », souhaitée aussi bien par l'institution que par le monde de la recherche et certains responsables pédagogiques, a ainsi misé sur les nouvelles générations. Pour envisager les éventuelles nouvelles pratiques, il s'avère néanmoins difficile de faire l'économie d'une prise en compte de « *l'intention* » de l'individu (Wittorski & Briquet-Duhazé, 2008).

Les travaux cherchant à caractériser le développement professionnel des enseignants, oscillent entre une perspective centrée sur le professeur, avec des stades successifs à franchir pour passer grossièrement de débutant à expert, et une perspective basée sur un apprentissage fruit d'interactions, dans une organisation avec ses normes et ses contextes, donnant naissance à une activité, des pratiques qu'il faut dès lors analyser, évaluer (Uwamariya & Mukamurera, 2005).

■ 2. Repères méthodologiques

La recomposition du travail des enseignants du primaire et les formes de leur socialisation professionnelle, telles que nous avons pu les ébaucher, nous incitent à nous pencher plus précisément sur :

- l'articulation des savoirs liés à des socialisations antérieures (éducation familiale, scolarisation, premières expériences professionnelles et associatives) avec les premières situations d'enseignement, elles-mêmes porteuses de ressources variées ;
- la combinaison des multiples inscriptions sociales des acteurs et leurs valeurs, normes dominantes, savoirs tacites, par exemple sur les relations adultes/enfants, ces ressources « *miroir de l'environnement* » (Lessard, 2010, p.301-302).

Plus particulièrement, ces savoirs de sens commun conjugués à des représentations individuelles (liées entre autres à l'expérience d'élève) donnent naissance à des conceptions premières du métier, véritables définitions dont l'enseignant débutant s'est doté et qui s'imposent à lui dans un premier temps comme des évidences légitimes. Aussi, nous pouvons faire l'hypothèse que le caractère éprouvant de l'entrée dans un métier ainsi supposé connu provient de la mise en tension du projet d'enseigner (et ce qui le constitue : parcours personnel, conceptions, expérience professionnelle...) avec les réalités de l'Ecole et de la formation. En conséquence, nous avons tenté dans cette recherche d'apprécier, à partir du point de vue des acteurs, comment le projet d'enseigner évolue et de quelle nature sont les épreuves rencontrées.

Le recueil de données a été effectué auprès de professeurs des écoles titulaires pour la première année (PE T1) à partir de ce qu'ils décrivent quant à leurs projets et devenir professionnels (Gonnin-Bolo, 2007). Quarante-deux PE T1 (sur une promotion de 99) ont répondu à un questionnaire anonyme (avec une quarantaine de questions³, dont près de la moitié étaient ouvertes) et six d'entre eux ont participé à un entretien semi-directif, prolongeant et détaillant les questions préliminaires. L'ensemble des données récoltées a été traité par recoupement thématique. Une confrontation (par entretiens collectifs) des résultats intermédiaires avec des formateurs a complété notre dispositif.

³ Questionnaire structuré autour de grandes thématiques susceptibles de dessiner des évolutions identitaires et de caractériser des débuts professionnels : parcours scolaire, expériences dans le monde éducatif, motivations pour le choix de ce métier, formation à l'IUFM, premières prises en main de la classe, premiers postes et avenir professionnel...

Les répondants présentent le profil suivant : 81% de femmes, 57% ont moins de 25 ans, 40% ont un diplôme supérieur à la licence⁴... Leurs motivations premières pour ce métier sont la transmission de connaissances, l'âge des élèves, la polyvalence. C'est principalement selon eux vers l'enseignement secondaire et les métiers du social (petite enfance) qu'ils auraient pu se tourner pour un autre choix professionnel. A l'issue de notre enquête, nous retenons, entre autres, que l'échantillon témoigne d'un parcours d'expériences antérieures orientées vers ce métier, d'un choix professionnel sous l'influence des enseignants, mais aussi d'un premier poste générant de multiples épreuves et des sentiments contradictoires.

Dans cet article, nous nous attardons principalement sur ces points car ils nous semblent au cœur de la construction identitaire et professionnelle des enseignants débutants du premier degré.

3. Un parcours d'expériences orientées...

■ ... gage de réussite pour le concours de recrutement et pour l'appréhension du public

Aux différentes questions abordant leurs parcours antérieurs, près des ¾ des répondants témoignent d'une expérience dans le monde éducatif ou l'animation (et pour 50%, plus de deux expériences). Le choix du métier et surtout le niveau (1^{er} degré) sont confirmés, comme dans ces exemples : « *J'ai travaillé plusieurs étés et vacances scolaires en centre de loisirs, même si les objectifs diffèrent, on retrouve des constantes (objectif du vivre ensemble [...], les problèmes liés à l'autorité...).* Mes expériences dans l'animation m'ont confirmé l'envie de travailler avec des enfants. J'en ai profité pour me construire une certaine expérience de gestion de groupe. » ou bien encore : « *Je voulais être prof de français mais en ayant travaillé dans un collège j'ai vite changé d'avis. Les élèves s'ennuient et sont pénibles. A l'école il y a plus de liberté et c'est plus intimiste, plus personnel.* »

Une expérience et des ressources se dessinent avec ces premières étapes « pré professionnelles » autour de l'enfance, de la gestion de groupe, mais qui s'inscrivent pour beaucoup dans le « péri scolaire » au sens large, ou lorsqu'il est question d'apprentissage, dans une relation duelle. Grâce à ces acquis antérieurs, les nouveaux enseignants du primaire limitent le choc brutal de la confrontation avec le public, *a contrario* de certains enseignants novices du second degré (Périer, 2010).

■ ... mais pas automatiquement pour l'acte d'enseigner

A ce moment du parcours, il n'est pas encore question d'enseignement sur du temps long, dans des disciplines différentes, avec un groupe important d'enfants aux apprentissages hétérogènes. L'acte d'enseigner, et la transmission de connaissances (parmi les motivations premières pour faire ce métier) s'envisagent avant tout en miroir d'un parcours scolaire personnel, souvent qualifié de « *normal* », pour ne pas dire « *un peu subi* », comme peut en faire le constat Mathilde : « *Depuis toute petite, il me semble qu'en primaire quand on me demandait ce que je voulais faire c'était maîtresse forcément, enfin comme la plupart des enfants aussi je pense... et puis après j'en ai jamais vraiment changé, je trouvais que c'était intéressant du fait d'apprendre des choses donc si j'avais pu les enseigner moi aussi.* »

Indépendamment d'une prise de conscience plus tardive de la complexité des missions de l'enseignant d'aujourd'hui, le « cœur du métier » – l'acte d'enseigner – n'apparaît pas d'emblée comme problématique aux PE T1. Comme ils ont pu le signifier à différents moments de l'enquête, cette réalité ne s'est véritablement imposée qu'au cours des premières responsabilités de classe. Nous pourrions ajouter que certains éléments des expériences pourtant riches,

⁴ Pour rappel, niveau requis pour passer le concours au moment de l'enquête.

évoquées précédemment, auront pu quelque peu mystifier le processus de transmission. Ainsi, les nombreux savoirs « savants » construits tout au long des études ne sont pas toujours aussi facilement transposables en savoirs « enseignés » à l'école primaire (de même la spécialisation universitaire éloigne de la polyvalence, qui est loin d'être une évidence en situation de classe). Enfin, l'animation d'un groupe d'enfants dans un cadre socioculturel ou l'accompagnement d'un seul enfant à l'occasion de l'aide aux devoirs ne révèlent pas tout d'une situation d'apprentissage collective.

Cependant, la nature même de ces expériences ne peut nous tromper sur les intentions de ces futurs enseignants : chercher à se (re)familiariser avec le monde de l'éducation même si celui-ci est abordé d'un côté par le prisme de l'enfance hors temps scolaire et de l'autre par les savoirs académiques.

4. Un choix professionnel sous l'influence des enseignants

■ « Un effet maître » sur les futurs maîtres

Dans les propos des PE T1, nous relevons une trentaine de citations, essentiellement positives autour de la personnalité de l'enseignant, ou qualifiant affectivement la relation « maître-élève », comme l'illustrent les extraits suivants : *« J'ai été marqué par certains enseignants de primaire et collège : passionnés par leur métier, stricts et exigeants mais qui apportaient tellement à leurs élèves. Ils avaient une approche différente dans la façon de faire et d'être avec les élèves. De très bons profs. »* ou *« Ce n'est pas forcément la matière mais plutôt l'enseignant qui a joué dans mon cursus. Un enseignant qui s'implique dans son métier et qui montre que son métier est sa passion : voilà ce qui m'a poussé à faire le métier que je fais aujourd'hui. »*

C'était là une de nos interrogations premières : comment envisager un métier lorsque celui-ci a été l'objet d'une présence continue, avec des modèles professionnels multiples, jalonnant toute la scolarité des futurs postulants. Bien plus souvent qu'une référence aux sujets d'études ou aux contextes des écoles fréquentées, les PE T1 gardent un souvenir particulier de certaines relations « professeur-élève », souvenir assez décisif pour leur choix professionnel actuel. Il semble même que pour quelques-uns, le nommant ouvertement, tel ou tel enseignant ait été érigé en figure tutélaire. Au jeu des comparaisons, ils ont été sensibles aux différences de personnalité ou de méthodes pédagogiques. La « passion » et la « confiance » reçues ou qu'ils ont vues à l'œuvre, sont indéniablement des sources d'inspiration passées et futures.

■ Un surinvestissement dans la relation éducative ?

Prolongeons cette réflexion par le témoignage assez exemplaire de Lucie : *« Avec les enseignants, j'avais tendance à avoir de très bonnes relations ; pas forcément en primaire parce qu'on reste des élèves mais au collège parce que j'étais le genre d'élève qui n'embêtait personne et donc qui discutait bien avec les enseignants [...] je pense que ce sont eux qui m'ont donné envie de me lancer là-dedans. Le sport à côté et les profs d'EPS que j'ai admirés pendant ma scolarité... une autre relation, un autre dialogue avec les élèves. Ce n'était pas le prof qui était derrière son bureau et qui donnait les savoirs. Il y avait plus de partage et j'avais plus de relations, et j'avais envie de partager pareil avec mes futurs élèves. »*

Si nous examinons cette conception de la relation éducative ainsi esquissée, elle peut apparaître comme tronquée et idéalisée : tronquée car la relation « enseignant-savoirs-élèves » est perçue comme unilatérale, laissant peu de place à la simultanéité des relations éducatives, aux interactions entre élèves et au rapport aux savoirs ; idéalisée car elle attribue un statut quasi exclusif à un tiers dans une trajectoire personnelle assurément beaucoup plus complexe. Sans doute, l'origine « vocationnelle » revendiquée par plus d'un tiers de l'échantillon prend-elle sa

source, non pas dans un idéal politique ou religieux, mais plutôt dans cette recherche d'accomplissement de soi à travers un travail centré sur la relation (Gasparini, 2008).

Pour compléter notre réflexion, nous avons consulté les PE T1 sur la définition qu'ils donneraient « *du bon enseignant* » et de « *la classe qui fonctionne* ». En premier lieu, ce sont les fruits d'un investissement fort de l'enseignant qui n'hésite pas à « *donner de sa personne* ». Ce constat s'inscrit franchement dans la filiation éducative évoquée précédemment. Leurs prédispositions à ce stade ne sont pas inférieures aux générations précédentes. Elles sont enrichies par la certitude que cette réussite souhaitée passe par la mise en place d'un cadre de travail, porteur de sens (souci très présent) et de forte qualité relationnelle. Nous avons pu déceler cependant un tiraillement entre les motivations (« *transmettre des connaissances* »), les missions (« *offrir à tous des chances égales de réussite* ») et les pratiques de classe où la concurrence entre des nécessités premières se fait vive (Goigoux & al., 2010). Par exemple, le rapport des enseignants aux matières scolaires (dans le cadre de la polyvalence) serait sans doute à questionner plus amplement : évoquons ici la surprenante dissymétrie exprimée par certains PE T1 à propos de ce qui leur paraît facile à enseigner (« *une règle d'orthographe ; une table de calcul* »), exact miroir de ce qui apparaît à leurs yeux comme difficile à apprendre pour les élèves !

5. Les épreuves du premier poste ou comment incarner un projet professionnel...

L'expérience du premier poste est bien source de décalages avec les conceptions initiales. Trois grandes difficultés sont énoncées : le type de poste, la charge de travail, les contextes scolaires. A l'inverse, pour certains, apparaissent comme de bonnes surprises les relations d'« *entraide entre pairs* », « *la confiance* » engrangée dans la capacité à faire classe, ou une meilleure perception d'un territoire d'enseignement catégorisé comme difficile. Notons tout de suite qu'un même élément peut faire l'objet d'un ressenti diamétralement opposé (par exemple : les relations avec les collègues ou les écoles dites difficiles) : épreuves pour les uns, ressources pour les autres...

■ *Avoir ou ne pas avoir sa classe*

Dans le détail, même si les PE T1 sont avertis que, par le biais des mutations des enseignants titulaires, ils ne pourront bénéficier que de postes restants et non désirés, ils reçoivent leur première nomination comme une désillusion : « *Les PE T1 sont souvent mécontents de leurs postes, on s'en doutait [...] c'est rigolo parce qu'ils ont quatre ¼ temps et ils voudraient avoir leur classe, et quand on se retrouve en groupe de suivi, je suis la seule à avoir un vrai poste à l'année, et là ils me disent " : j'en ai marre, je voudrais avoir ma classe et moi je leur dis que je voudrais bien pouvoir les décharger [rires]"* ». Enfin je pense que ce n'est pas du mécontentement on espère tous, ça doit être la peur qui fait cela... ceux qui ont trop de responsabilités voudraient être déchargés un petit peu et ceux qui n'en ont pas assez en avoir un peu plus... on avait peut-être d'autres espoirs... » (Lucie)

Car pour bon nombre de débutants, avoir sa classe s'avère être un incontournable pour se sentir devenir enseignant (une sorte de marqueur identitaire), tout en reconnaissant paradoxalement et de façon sous-jacente, que trop de responsabilités transforment le caractère initiatique de l'expérience. Au-delà de ces projections qui alimentaient leurs prises de fonction, la réalité des postes bouscule les PE T1 par la charge de travail et de responsabilités éprouvée à cette occasion. Ainsi, Mathilde, nommée comme directrice d'une école à deux classes d'un petit village excentré du département et titulaire de l'ensemble du cycle 3, identifie clairement ce qui lui semble être les causes d'un début de carrière difficile : « *Je m'imaginais avoir beaucoup moins de responsabilités, c'est vraiment quand on est dedans qu'on se rend compte qu'il faut regarder pour tout si on a le droit, pas le droit, pour sortir avec les enfants, pour les filmer, enfin ce genre de choses, c'est énormément de responsabilités [...] et je ne pensais pas avoir une charge de travail aussi énorme, vraiment je pensais pouvoir rentrer tous les week-end à Saint-Etienne, j'ai*

fait une croix dessus, je ne rentre que pour les vacances [...] Je pense que c'est vraiment lié au triple niveau, parce que c'est tout multiplié par trois, si je prépare le français, quelqu'un qui a un niveau va préparer le français de 9h30 à 10h15, il y en a pour 10, 15 minutes et moi c'est multiplié par trois, j'en ai pour 45 minutes... et ça fait beaucoup parce que entre ça et toutes les copies à corriger parce qu'en cycle 3 ils n'arrêtent pas d'écrire, ça fait vraiment énorme, et puis être au courant de ce qu'on fait, quand on fait de l'histoire je ne suis pas forcément douée là-dedans, il faut que je revois avant puisque sinon je ne sais pas de quoi je vais parler » (Mathilde)

Les PE T1 ont très majoritairement dénoncé les conditions d'attribution et la nature de leurs premiers postes. Ils affirment, pour bon nombre d'entre eux, qu'il s'agit d'une des causes principales de leurs débuts difficiles, entre renoncements à un projet personnel et cumul réel des tâches. Ce problème, qui n'est pas nouveau, prend de l'ampleur : les premiers pas professionnels s'effectuent avec l'expérience de « *la précarité institutionnalisée* » (Guibert & al., 2008). Le système complique la tâche du débutant tout en se rassurant de l'enthousiasme et de l'énergie dépensés pour faire fonctionner des classes complexes.

■ **Des contextes scolaires variés : obstacles ou leviers professionnels ?**

Que ce soit comme remplaçant ou bien comme titulaire d'une classe, la réalité sociale, culturelle mais aussi l'histoire ou l'organisation de l'école, en bref l'environnement scolaire local marquent les esprits et engendrent difficultés ou réussites dans la prise de fonction. Par exemple, les PE T1 découvrent avec intensité les demandes contradictoires des parents : « *être attentif à la particularité de chacun à condition de ne pas être en retard dans le programme ; savoir lire à Noël en CP tout en prenant son temps ; donner plus de devoirs alors qu'ils constatent que la journée est bien longue...* ». Ils sont également percutés par le vécu des familles (séparation, difficultés économiques, placement éducatif, maladie, exil...), et il convient, tâche sous-estimée et délicate, de rassurer, d'expliquer, malgré le jeune âge et l'inexpérience, tout en mesurant que la rumeur fait et défait les réputations (Barrère, 2002).

Plus généralement, les nouveaux enseignants sont dans la nécessité de se positionner vis-à-vis des autres protagonistes de l'école (et la liste est longue dans le premier degré : parents d'élèves, collègues, élus locaux, agents municipaux, travailleurs sociaux, personnels de la santé et de la justice, partenaires associatifs....). Le sentiment d'appartenance à la profession et à l'équipe pédagogique se construit, entre adhésion ou contradiction avec l'existant, entre affirmation de soi et sentiment de sécurité au sein du collectif. Notre recherche nous éclaire aussi sur ce qui peut faciliter au sein d'une équipe éducative le début de carrière d'un enseignant : les conditions d'attribution des classes (dernier arrivé, dernier...), une organisation rôdée et lisible, des procédures de décision collectives et fiables. Et dans le cas d'une classe partagée, l'attitude du titulaire sera décisive pour l'équilibre recherché : ne pas se défausser sans concertation de matières inconciliables dans un temps fractionné, s'accorder sur un projet pédagogique minimum, sur des règles de classe incontournables.

Conclusion et discussion des résultats

Sondant le caractère éprouvant de l'entrée dans le métier de professeur des écoles, nous avons cherché à apprécier ce qui constitue le projet d'enseigner pour ensuite mieux saisir son évolution avec les réalités de l'Ecole et de la formation. A la question du développement professionnel des jeunes enseignants du premier degré, nous pourrions répondre qu'entrer dans ce métier, c'est vivre des parcours d'ajustements et dépasser sans cesse des conceptions premières. Le métier « s'incarne » plus ou moins fortement dans l'épreuve, avec l'expérience de la responsabilité de classe ou le type de premier poste.

Mais ce parcours d'ajustements souligne d'un côté la part des crises nécessaires, oserions-nous dire, concourant à l'émergence d'un professionnel avec des ressources mobilisées ou créées « pour se sentir devenir enseignant », et d'un autre côté il interroge les nouvelles réalités du métier, et par la même occasion le devenir de ces enseignants débutants.

- Les concernant, ces expériences ne sont pas sans conséquences. Elles peuvent ronger les motivations, faire encourir très tôt le risque d'un certain épuisement personnel (l'exemple de la relation éducative surinvestie est ici à double tranchant : source du bonheur à enseigner ou puits sans fond d'une implication personnelle). Elles conduisent tout aussi bien au désengagement ponctuel (une des raisons du temps partiel) qu'au surinvestissement dans le travail, dont les répercussions sur la vie personnelle sont inattendues (pour un métier jugé par les proches comme « *très bien pour une femme !* »). Il s'agit donc de tenir avec des sentiments contradictoires, entre « *rouleau compresseur* » et « *moment de grâce* », si bien que, seulement un an après avoir débuté, à peine un tiers de l'échantillon imagine poursuivre ce travail jusqu'à la retraite.
- Concernant le métier, les premiers postes placent les PE T1 au cœur d'un système éducatif sous tensions, traduit à l'échelle de leur école. Il s'agit, pour eux, de composer entre un projet professionnel échafaudé en cohérence avec les prescriptions du centre de formation et de l'institution (Buhot & Cosnefroy, 2011), et les contextes scolaires. Avec un sentiment mitigé à l'égard de la formation, qu'ils ne trouvent alors pas assez mobilisable pour leur premier poste, les débutants oscillent « *entre la recherche de modèles rassurants et la prise de risques pédagogiques* » (Goigoux & al., 2009). Autrement dit, les acquis dans les parcours de formation, levier principal de la professionnalisation, sont rapidement confrontés à l'incertitude des (premiers) postes, sous l'influence conjointe des politiques nationales et des contextes locaux.

Les doutes des débutants rejoignent ainsi parfois ceux des plus anciens ! Et lorsque le fossé devient trop grand entre les épreuves et les ressources possibles et mobilisables, lorsque dans la durée l'aléatoire succède à l'incertitude des débuts, le métier est de plus en plus exposé et pourrait être vécu comme un « métier à risques ».

Bibliographie

BARRERE A. (2002), *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, Paris, L'Harmattan.

BROCCOLICHI S., BALLAND L. & JOIGNEAUX C. (2011), « Devenir professeur après la réforme », *Diversité*, n°166, p.143-155.

BUHOT E. & COSNEFROY L. (2011), « De la formation initiale à la première affectation, comment les professeurs des écoles perçoivent-ils leur développement professionnel ? », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ere nouvelle*, volume 44, n°1, p.17-40.

DUBAR C. (2001), *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles* (3^{ème} éd), Paris, Armand Colin.

DUBET F. (2008), *Faits d'école*, Paris, Seuil.

FILLEULE O. (2001), « Propositions pour une analyse processuelle de l'engagement individuel », *Revue française de science politique*, volume 51, p.199-215.

GASPARINI R. (2008), « La fabrication des professeurs du primaire et du secondaire : une socialisation professionnelle banale et singulière », *Recherche et Formation*, n°57, p.103-113.

GOIGOUX R., RIA L. & TOCZEK-CAPELLE M. (dir.) (2009), *Les parcours de formation des enseignants débutants*, Clermont-Ferrand, Presses Universitaires Blaise Pascal.

GONNIN-BOLO A. (dir.) (2007), *Parcours professionnels. Des métiers pour autrui entre contraintes et plaisir*, Paris, Belin.

GUIBERT P., LAZUECH G. & RIMBERT F. (2008), *Enseignants débutants : « Faire ses classes ». L'insertion professionnelle des professeurs du second degré*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

HUGUES E. (1997), *Le regard sociologique*, Paris, EHESS.

LAHIRE B. (1998), *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.

LANG V. (1999), *La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle*, Paris, Presses Universitaires de France.

LANTHEAUME F. & HELOU C. (2008), *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris, PUF Presses Universitaires de France.

LESSARD C. (2010), « Le travail enseignant, entre les effets structurants des politiques et l'activité en classe, la part du sujet », *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*, F. Yvon & F. Saussez (dir.), Québec, Presses de l'Université Laval, p.283-329.

MARCEL J.F. (2005), « De l'évolution socio-historique du travail de l'enseignant du primaire », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, volume 38, n°4, p.31-57.

MARCEL J.F., DUPRIEZ V., PERISSET BAGNOUD D. & TARDIF M. (dir.) (2007), *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*, Bruxelles, De Boeck.

MAROY C. (2008), « Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant : le cas de la Belgique », *Recherche et Formation*, n°57, p.23-38.

PERIER P. (2010), « La classe des débuts et ses épreuves : prolégomènes au processus de professionnalisation », *Recherches en éducation*, n°8, p.63-72, <http://www.recherches-en-education.net>

PERRENOUD P., ALTET M., LESSARD C. & PAQUAY L. (dir.) (2008), *Conflits de savoirs en formation des enseignants*, Bruxelles, De Boeck.

RAYOU P. (2009), « Epreuves d'aujourd'hui et métier de demain », *Educations et Sociétés*, n°23, p.5-11.

UBALDI J.-F. (2006), *Débuter dans l'enseignement. Témoignages d'enseignants, conseils d'experts*, Paris, ESF Editeur.

UWAMARIYA A. & MUKAMURERA J. (2005), « Le concept de développement professionnel en enseignement : approches théoriques », *Revue des sciences de l'éducation*, volume 31, p.133-155.

VAN ZANTEN A. & RAYOU P. (2004), *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?*, Paris, Bayard.

WITTORSKI R. & BRIQUET-DUHAZE S. (2008), *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?*, Paris, L'Harmattan.