Comment devient-on enseignant ? : les trajectoires de socialisation professionnelle des professeurs des écoles

Benjamin Gesson

▶ **To cite this version:**

Benjamin Gesson. Comment devient-on enseignant ? : les trajectoires de socialisation professionnelle des professeurs des écoles. Sociologie. Université de Bordeaux, 2015. Français. NNT : 2015BORD0188 . tel-01272550

HAL Id: tel-01272550
https://theses.hal.science/tel-01272550

Submitted on 11 Feb 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Thèse pour le Doctorat de l'Université de Bordeaux

Ecole Doctorale : Sociétés, Politique, Santé publique

Spécialité : Sociologie

Comment devient-on enseignant ?

Les trajectoires de socialisation professionnelle des professeurs des écoles

Benjamin GESSON

Thèse dirigée par Olivier COUSIN, Professeur à l'Université de Bordeaux

Soutenance le 04/11/2015

Jury :

M. Olivier COUSIN, Professeur à l'Université de Bordeaux *(directeur)*

M. Pierre PERIER, Professeur à l'Université Rennes 2 *(rapporteur)*

M. Patrick RAYOU, Professeur à l'Université Paris 8 *(rapporteur)*, Président du jury

M. Nicolas SEMBEL, Maître de conférences à l'Université de Bordeaux

Mice *: Comment un écrivain peut-il se former lui-même ?*

Votre Correspondant *: Observe ce qui se passe aujourd'hui. Si nous rencontrons un poisson, vois exactement ce que fais chacun. […] Puis essaie de te mettre dans la peau d'un autre pour changer. Si je t'engueule, efforce-toi de comprendre ce que je pense tout autant que ce que tu ressens. Si Carlos insulte Juan, pense aux points de vue respectifs. Ne te demande pas seulement qui a raison. En tant qu'homme les choses sont ce qu'elles devraient être ou ne pas être. En tant qu'homme, tu sais qui a raison et qui a tort. Tu dois prendre des décisions et t'y tenir. En tant qu'écrivain tu ne dois pas juger. Tu dois comprendre.*

Mice *: Très bien*

V.C. *: Ecoute bien. Lorsque les gens parlent, écoute attentivement. Ne pense pas à ce que tu vas dire. La plupart des gens n'écoutent jamais. Ils n'observent pas non plus. Tu dois être capable d'entrer dans une pièce et quand tu en sors de savoir tout ce que tu y as vu et pas seulement cela. Si cette pièce t'a fait une certaine impression, tu dois savoir précisément ce qui t'a donné cette impression. Essaie cela comme exercice. Lorsque tu es en ville, place-toi à l'entrée d'un théâtre et vois combien les gens diffèrent dans leur manière de sortir de taxi ou de voiture. Il y a mille façons de s'exercer. Et pense toujours aux autres.*

Mice *: Croyez-vous que je deviendrai écrivain ?*

V.C. : *Comment diable veux-tu que je le sache ? Peut-être n'as-tu aucun talent ? Peut-être ne peux-tu te mettre à la place des autres ? Tu as de bonnes histoires, si tu peux les écrire.*

Mice : *Comment puis-je le savoir ?*

V.C. : *Ecris. Si tu y travailles pendant cinq ans et que tu constates que tu ne vaux rien, tu pourras te tuer alors aussi bien que maintenant.*

Mice : *Je ne pourrai pas me tuer.*

V.C. : *Alors viens me voir, je te tuerai.*

Mice : *Merci.*

Ernest Hemingway, « Monologue pour le maestro : une lettre de la haute mer » in *En ligne*, Gallimard, Paris, 1995 [1970].

Remerciements

Je tiens en premier lieu à remercier mes parents qui ont fait tout leur possible pour me permettre de poursuivre des études supérieures qui m'ont finalement mené à cette thèse. Je leur en suis profondément reconnaissant.

Je remercie ensuite tous les professeurs des écoles qui ont contribué, par leurs paroles et leurs gestes, à nourrir cette enquête qui n'aurait pas pu voir le jour sans leur disponibilité. En me faisant part de leurs réflexions, de leurs joies et de leurs angoisses, en m'ouvrant parfois les portes de leur classe, ils m'ont aidé à dessiner les contours de ce travail.

Je tiens à adresser mes remerciements à tous ceux qui m'ont aidé et soutenu durant cette recherche. Mon directeur de recherche, Olivier Cousin, qui a su pointer les limites de mon travail et me guider pour en déterminer les axes d'amélioration.

Mes « compères » de recherche Nicolas Sembel, Franck Léonard et Boris Teruel qui m'ont intégré à leur travail et m'ont permis de prendre part à l'enquête longitudinale qu'ils avaient amorcée et d'en exploiter les données pour ce travail. Une gratitude particulière à Nicolas Sembel qui a joué un rôle déterminant dans mon parcours d'étudiant puis de thésard, je ne pense pas que j'aurais entrepris tout cela sans son soutien infaillible et amical.

Je remercie également la CASDEN de m'avoir accordé sa confiance en m'engageant en contrat CIFRE. J'y ai appris beaucoup de choses qui vont au-delà du simple cadre de cette thèse, et je ne pouvais pas espérer mieux. J'adresse une reconnaissance toute particulière à Félix Pedros qui est à l'initiative de cette démarche, Philippe Miclot et Patrick Umhauer qui m'ont permis de développer mes compétences au sein de l'entreprise, Monique Landriot et Renaud Berrivin pour les heures de travail passées ensemble.

Je tiens à adresser mes remerciements à mes proches, Elie, Isabelle et Sylvain qui se sont donné la peine de lire ce travail pour me permettre de l'améliorer.

Emma, je n'ai pas trouvé de mot juste pour qualifier ton soutien durant ces six années. Si elles me sont parfois paru longues, tu as toujours su faire en sorte de me les rendre agréables. Je te suis très reconnaissant de m'avoir encouragé à aller jusqu'au bout de cette thèse dont l'issue est d'autant plus douce qu'elle correspond aux premiers mois d'Antoine.

Résumé

Titre : Comment devient-on enseignant ? Les trajectoires de socialisation professionnelle des professeurs des écoles

Cette thèse propose une analyse de la socialisation professionnelle des enseignants en adoptant un cadre théorique et conceptuel interactionniste, et en s'appuyant sur des méthodes empiriques variées (observations, entretiens individuels et collectifs, suivi de cohorte qualitatif). Il en ressort quatre principaux résultats : 1) la formation initiale « marque » profondément les manières d'agir, de faire et de penser le travail des futurs enseignants ; ils y acquièrent des dispositions (langagières, temporelles, rhétoriques ou encore relationnelles) qui symbolisent l'acte de « fabrication sociale » par lequel ils sont passés. 2) Au cours de la formation initiale, les futurs enseignants sont à l'origine d'une « culture étudiante » qui vise à négocier, traduire ou transgresser les normes formelles et officielles véhiculées par l'instance de socialisation. De sorte que les normes informelles ou officieuses produites au sein de cette sous-culture possèdent une influence majeure sur la compréhension du processus de socialisation professionnelle. 3) Il existe une pluralité d'identités professionnelles adoptées par les enseignants au moment de leur entrée dans la carrière, qui se forment sur la base de la trajectoire d'accès au métier, du rapport à la formation et du rapport au travail. Loin de la figure désenchantée du jeune enseignant en souffrance, on découvre alors que le début de carrière peut se révéler épanouissant et source d'accomplissement. 4) Trois formes de carrières et d'identités professionnelles se dégagent de notre enquête diachronique : pragmatique, par « frustration relative » et autonome. En outre, l'identité professionnelle adoptée lors des premières années d'enseignement a tendance à persister dans le temps, révélant la force structurante de la dimension objective des carrières enseignantes (gradations pré-déterminées de l'avancement statutaire et de la mobilité professionnelle, contraintes liées à la séparation des sphères professionnelles et privée…). La thèse conclue sur la nécessité de questionner une vision fonctionnaliste de la formation initiale et une conception administrative de la carrière enseignante actuellement dominantes.

Mots clés : socialisation professionnelle, identité professionnelle, travail enseignant, trajectoires professionnelles, carrière, institution.

Summary

Title: How does one become a teacher? Trajectories of professional socialization for the teachers in grade schools

This thesis proposes an analysis of the teachers' professional socialization through a theoretical and conceptual-interactionist framework. It is based on various empirical methods (observation, individual and collective talks, followed by troop qualitative). Four major elements come out of this thesis: 1) initial training has a deep influence on the soon-to-be teachers concerning the way they act and both the way they work and the way they

consider their work. The act of “social manufacturing” they undergo during their formation enables them to acquire elements for their career (linguistic, temporal, rhetorical or relational elements). 2) During their initial training, the future teachers create a “student culture” which aims at negotiating, translating or transgressing the formal and official standards conveyed by the authority of socialization. Accordingly, the abstract or semi-official standards produced within this subculture have a major influence on the comprehension of the process of professional socialization. 3) There exists a plurality of professional identities adopted by the teachers at the time they begin their career. These are founded on the trajectory which led the individuals to teaching, and also on how they deal with the training and their work. Far from the disillusioned figure of the young teacher in suffering one might expect, the beginning of a career appears to be fulfilling and to be a source of achievement. 4) Three forms of careers and professional identities emerge from our diachronic investigation: a pragmatic identity, an identity created by “relative frustration” and an autonomous identity. Moreover, the professional identity adopted at the time of the first years of teaching tends to persist in time, revealing the structuring force of the objective dimension of the teaching careers (predetermined gradations of advance statutory and professional mobility, constraints related to the separation of the private and the professional spheres…). The thesis concluded on the need for questioning a functionalist vision of initial training and an administrative design of the teaching career currently dominant.

Key words: professional socialization, professional identity, teacher work, professional trajectory, career, institution.

Table des matières

Introduction générale…… 12

Problématiser le « devenir enseignant »…… 14

Quand le chercheur devient enseignant : quel regard sociologique ?…… 20

Chapitre 1 – De la fabrication institutionnelle à la carrière enseignante : cadrage théorique et enjeux méthodologiques…… 25

1. Saisir l'institution : du questionnement théorique aux choix méthodologiques…… 26

1.1. *Les fondements théoriques de l'idée de déclin des institutions…… 26*

1.2. Au-delà de l'idéal-type de l'institution : une nuance de l'idée de « déclin »…… 31

1.2.1. Une critique historique : déclin de l'institution ou idéalisation d'un mythe ? …… 32

1.2.2. Une critique théorique : déclin de l'institution ou transformation des modes de socialisation professionnelle ?…… 39

1.3. Sortir d'une vision rigide de l'institution : un processus évolutif et relationnel…… 42

1.4. L'institution comme terrain d'enquête : choix méthodologiques et mode de traitement des données…… 45

2. Saisir la carrière enseignante : quand la théorie pousse à l'innovation méthodologique…… 50

2.1. *Etudier les carrières enseignantes : une nécessaire articulation des dimensions « objective » et « subjective »…… 50*

2.1.1. La dimension objective de la « carrière » : la force structurante de l' « institution biographique »…… 51

2.1.2. La dimension subjective de la carrière : la mise en récit d'une trajectoire…… 54

2.1.3. Du concept théorique à l'objet méthodologique : mise en ordre, séquençage et tournants biographiques…… 58

2.1.4. Pour une classification des tournants biographiques dans la carrière enseignante…… 62

2.2. Les carrières enseignantes comme terrain d'enquête : du suivi de cohorte qualitatif au « comptage qualitatif »…… 64

Chapitre 2 : La fabrication « formelle » des enseignants : du mythe de la professionnalisation à la socialisation professionnelle par imprégnation…… 71

1. Un cadre de fabrication institutionnelle à trois facettes…… 72

1.1. *Un univers scientifique : former un savoir professionnel…… 73*

1.2. *Un univers professionnel : former un savoir-faire professionnel…… 75*

1.3. *Un univers académique : former un savoir-être professionnel…… 77*

2. Les contours du modèle fonctionnaliste de professionnalisation : la fabrication mythique de l'enseignant-professionnel…….. 79

2.1. Le premier « mythe» : la fabrication d'enseignants qui développent l'autonomie des élèves…… 81

2.2. Le deuxième « mythe » : la fabrication d'enseignants réflexifs…… 85

2.3. Le troisième mythe : la fabrication d'enseignants rationnels et efficaces…… 88

3. Une socialisation professionnelle dominée par la forme scolaire…… 91

3.1. *La scolarisation de l'instance de socialisation professionnelle…… 92*

3.2. *La « mise en classe » : un contrôle latent des attitudes par l'objectivation « orale » des pratiques…. 95*

3.3. *La raison graphique : l'écrit au centre du processus de socialisation professionnelle…… 104*

4. Les marques de la fabrication professionnelle : le développement d'un « esprit de corps »…… 109

4.1. *L'effet d'une socialisation par frottement : la naissance d'une « communauté de destin »…… 110*

4.2. *Penser et faire le travail : l'acquisition de « gestes techniques » communs…….. 113*

4.3. *Dire le travail : l'acquisition de catégories langagières communes…….. 116*

4.4. *Le « discours sur soi » : l'intériorisation d'une rhétorique professionnelle…….. 120*

4.5. *Intégrer le corps enseignant : la satisfaction d'un rite de passage…….. 124*

4.6. *Un rôle qui « colle à la peau » : le chevauchement des temps sociaux…….. 128*

Chapitre 3 : La fabrication « informelle » des enseignants : du sérieux scolaire à la culture étudiante……. 137

1. Le « sérieux scolaire » et ses limites : la constitution de situations problématiques…… 138

1.1. *Du « sérieux scolaire » aux situations problématiques…….. 139*

1.2. *Le « manque de temps » : l'impossibilité de maintenir le sérieux scolaire…….. 142*

1.3. *La mise à distance de la pratique : les limites de la forme scolaire de socialisation professionnelle…… 145*

1.4. *Le « flou » des prescriptions institutionnelles : quand le sérieux scolaire n'est pas pris au sérieux…… 149*

2. L'émergence d'une « culture étudiante » : la volonté de « déscolariser » le processus de socialisation professionnelle…… 156

2.1. *La formation d'une « culture étudiante » : une réponse collective aux situations problématiques…….. 156*

2.2. *Les fondements d'une « culture étudiante » au sein de la formation des enseignants : « déscolarisation » et affirmation d'une raison pratique…….. 159*

Chapitre 4 : Devenir enseignant : « Plis singuliers » de la socialisation professionnelle et modes d'entrée dans la carrière…… 182

1. Une socialisation professionnelle plurielle : de l'intériorisation des systèmes normatifs formels et informels à leur activation contextualisée…… 183

1.1. Entre formel et informel : savoir décrypter les attentes liées à une situation…… 184

1.2. Etre étudiant et enseignant : une double homologie…… 187

1.3. Quand l'enquête devient un support d'expression de la pluralité du processus de socialisation professionnelle…… 192

2. De la socialisation professionnelle plurielle aux prises de positions singulières face au travail…….. 194

2.1. Les débutants « déstabilisés » : la survie face à un travail inattendu…… 196

2.2. Les débutants « pragmatiques » : l'adaptation contextuelle pour faire face à un travail incertain…… 209

2.3. Les débutants « hésitants » : la frustration relative face à un travail inachevé…… 219

2.4. Les débutants « autonomes » : quand le doute face au travail est source de développement professionnel…… 227

Chapitre 5 : Carrières enseignantes et trajectoires professionnelles : une analyse longitudinale du devenir professionnel…… 239

1. Maîtriser sa pratique... et après ?..... 240

1.1. *Portrait n°1 : de la routinisation du travail au « décrochage professionnel »…… 241*

1.2. *Portrait n°2 : Le sentiment d'avoir fait le tour ou quand la maîtrise pratique atteint ses limites….. 246*

1.3. Portrait n°3 : la carrière confrontée à l'événement biographique..... 252

1.4. *Portrait n°4 : l'ancrage contextuel ou ne faire qu'un avec le « terrain »…… 255*

1.5. *L'inscription dans une éthique pragmatique : faire corps avec le travail…… 260*

2. Quand la carrière se bloque : le coût subjectif de l'idéal professionnel…… 263

2.1. *Portrait n°5 : courir après l'idéal professionnel…… 263*

2.2. *Portrait n°6 : « Je ne sais pas encore faire» ou quand l'idéal reste à distance…… 270*

2.3. *Portrait n°7 : L'élan coupé ou quand le manque de reconnaissance empêche le travail…… 278*

2.4. *Portrait n°8 : L'idéal à l'épreuve du travail ou la reconstruction de l'identité professionnelle..... 285*

2.5. *La quête inachevée d'un idéal : faire carrière « malgré » le travail…… 290*

3. La nécessité d'innover : quand douter devient une habitude de travail…… 292

3.1. *Portrait n°9 : la carrière en pointillé…… 292*

3.2. *Portrait n°10 : De la survie à l'innovation : une trajectoire atypique…… 300*

3.3. *Vers une éthique du doute : mettre le travail en question…… 305*

4. Quand la carrière prend le dessus sur le travail : les principaux enseignements de l'enquête…… 308

4.1. *Une carrière à plusieurs vitesses : les séquences de la carrière enseignante…… 309*

4.2. *La force de l'institution biographique : quand le sens du travail dépend des contraintes biographiques…… 312*

4.2.1. Une socialisation professionnelle continue…… 312

4.2.2. Contraintes objectives et réorganisations subjectives…… 318

4.2.3. Quand la logique administrative va à l'encontre de la logique pédagogique… …… 323

Conclusion générale…… 330

1. De la recherche des limites aux limites de la recherche…… 330

2. Une formation initiale sans enseignants : les limites d'un modèle fonctionnaliste de socialisation professionnelle…… 335

3. De la mémoire collective à la constitution d'identités professionnelles…… 337

4. L'identité professionnelle à l'épreuve du temps…… 340

Bibliographie …… 344

Annexes …… 356

Tableau n°1 : récapitulatif des 36 entretiens menés auprès de professeurs stagiaires (Avril-Juin 2010) puis débutants (Septembre-Décembre 2010)…… 356

Tableau n°2 : Caractéristiques sociale et scolaire des enseignants de la cohorte 2010…… 357

Tableau n°3 : récapitulatif du suivi de cohorte mené auprès de 10 enseignants entre le moment de leur entrée dans la carrière (1998) et le moment de la dernière série d'entretiens (2010)…… 358

Extrait d'entretien n°1 : « Y'a des élèves, tu ne pourras pas »…… 359

Extrait d'entretien n°2 : « Elle est pas mal la formation finalement ! »…… 362

Extrait d'entretien n°3 : « Y'en a plein qui sont pas syndiqués ça les empêche pas d'avoir une carrière qui est vachement bien »…… 364

Extrait d'entretien n°4 : « Avant d'arriver à la démocratie, tu ne dois pas espérer faire l'économie de la monarchie »…… 366

Introduction générale

Si l'école primaire française se caractérise par sa relative continuité historique concernant la forme qu'elle arbore (Vincent, 1994), on retrouve également cette stabilité dans l'identité professionnelle des individus qui sont chargés d'y assurer l'enseignement. En effet, l'imaginaire et les représentations sociales associés au rôle de maître d'école conservent des contours relativement similaires au fil des générations d'enseignants (Dubet & Martuccelli, 1996). On peut en déduire qu'une forme de « mémoire collective » propre au corps des maîtres d'école se reproduit dans le temps, favorisant la perpétuation d'un esprit de corps autour de valeurs, de normes et de règles constitutives d'une identité professionnelle qui permet aux nouveaux entrants dans la profession de ne plus la voir d'en dehors mais de la considérer d' « en dedans » (Halbwachs, 1997 [1950]). On se situe ainsi dans la droite ligne de la vision durkheimienne du groupe professionnel, lorsqu'il fait de ce dernier le principal facteur d'intégration sociale en rattachant l'individu à une réalité sociale qui le dépasse et qui le comprend (Durkheim, 2013 [1893]).

Cette relative stabilité identitaire peut néanmoins surprendre tant le groupe professionnel des enseignants du premier degré a connu de modifications diverses qui en a considérablement fait varier le périmètre et la nature. On peut d'abord évoquer la profonde recomposition sociale du corps des maîtres d'école et le phénomène d' « embourgeoisement social » amorcé dans les années 1960 (Berger, 1979) lorsque les Ecoles Normales voient leur fonction de promotion sociale par l'accès au métier d'instituteur sérieusement remis en cause par la création de circuits parallèles de recrutement pour faire face à l'explosion des effectifs scolaires qui n'avait pas été anticipée à l'époque. Or, cette mesure va principalement bénéficier à des femmes d'origine sociale plutôt favorisée, ce qui va considérablement changer le profil sociologique des instituteurs (Prost, 2004 [1981]). Cette tendance se confirmera dans les décennies qui suivent puisque les maîtres d'école vont progressivement et mécaniquement être sélectionnés dans des populations appartenant majoritairement aux classes moyennes et favorisées à mesure que le niveau de formation universitaire requis pour devenir maître d'école s'élève (Charles & Cibois, 2010). On peut ensuite mentionner les profondes transformations pédagogiques qui viennent reconfigurer les pratiques enseignantes, notamment avec l'émergence dans les années 1970 d'une pédagogie moderne qui met l'accent sur la centralité de l'élève dans les apprentissages (Zakaria, 2012), et rejette l'image d'un enseignant « passif » qui se contenterait de « faire cours » au profit d'un enseignant « actif »

ayant la volonté de « faire classe » (Prost, 1990 [1985]). Là encore, cette évolution est considérable en ce qu'elle remet en question les pratiques traditionnelles associées au métier d'instituteur. Enfin, on peut souligner les évolutions statutaires qui ont modifié les contours même du corps des maîtres d'école. La création du corps des professeurs des écoles, avec l'alignement du niveau de formation et de rémunération des enseignants du premier degré sur ceux du second degré, constitue de ce point de vue une profonde rupture vis-à-vis du statut qui était jusque-là celui des générations plus anciennes de maître d'école, qui se définissaient en partie en fonction de leur dévalorisation sociale, culturelle et salariale vis-à-vis de leurs homologues du secondaire. Ces trois formes de changement connu par le corps professionnel des maîtres d'écoles – social, pédagogique et statutaire – sont en réalité liées à un même phénomène qui a bouleversé au cours des cinquante dernières années les conditions d'accès à la profession ainsi que les conditions de « fabrication » des maîtres d'école : la volonté de professionnaliser les enseignants. Elle prend forme autour de la reconfiguration de la formation initiale des maîtres d'école ce qui engendre de profondes modifications dans la façon d'apprendre le métier et, plus largement, dans la conception du travail enseignant (Bourdoncle, 1991 ; 1993). Il s'agit alors de rompre avec une logique d'apprentissage du métier par imitation qui prévalait dans les Ecoles Normales pour imposer une logique scientifique d'apprentissage s'appuyant notamment sur les acquis de la recherche universitaire à propos du travail enseignant. Nous reviendrons plus loin sur le détail de ces transformations du cadre et des modalités de fabrication des enseignants, mais force est de constater que la professionnalisation constitue un moment particulier dans l'histoire des maîtres d'école en ce qu'elle amorce une redéfinition importante du métier et des pratiques enseignantes. D'ailleurs, des travaux ont confirmé son impact sur l'identité enseignante en démontrant une sorte de fracture générationnelle entre les enseignants formés à partir des années 1990 et les plus anciens. Les « nouveaux » enseignants se caractériseraient par une approche plus « pragmatique » de leur métier (Postic et alii, 1990 ; Geay, 2010 ; Rayou & van Zanten, 2004), tout en étant moins concernés par la défense d'un statut que beaucoup considèrent comme socialement dévalorisé (Farges, 2011) sans que cela ne nuise foncièrement à la satisfaction professionnelle déclarée (Spire, 2010).[1] A la lumière de ces constats, notre

[1] Précisons d'ailleurs une bonne fois pour toutes que si ce mouvement de professionnalisation concerne l'ensemble des corps enseignants, cette recherche se concentre et s'appuie exclusivement sur une enquête empirique concernant des professeurs des écoles, qui exercent donc dans le premier degré. Ainsi, lorsque nous parlerons d'enseignants dans notre travail, il faut bien comprendre professeurs des écoles. Ce choix s'est principalement basé sur le constat d'une forme de délaissement par l'analyse sociologique des professeurs des

recherche a donc pris forme autour d'une question de départ assez générale, qui peut être formulée de la manière suivante : dans un contexte de redéfinition des contours et de la structure de la « mémoire collective » du groupe professionnel, comment les nouveaux professeurs des écoles apprennent-ils à travailler et construisent-ils leur identité professionnelle à l'aube de leur carrière ? Observe-t-on l'émergence d'une nouvelle forme d'identité professionnelle homogène et singulière caractéristique d'une nouvelle génération d'enseignants du premier degré ?

Problématiser le « devenir enseignant »

Pour répondre à cette question, il nous a d'abord semblé indispensable de préciser comment les enseignants sont « fabriqués » au cours de leur formation initiale, c'est-à-dire de comprendre le processus par lequel un individu qui obtient un concours est « transformé » en enseignant par l'acquisition des manières d'agir, de faire et de penser propre à ce groupe professionnel. Autrement dit, il nous fallait étudier le processus de socialisation professionnelle des maîtres d'école au cours duquel ils intériorisent les normes et les règles nécessaires à leur identification au corps enseignant. Cependant, le recours au concept de socialisation professionnelle est ambigu si l'on se contente d'y faire appel sans en préciser le sens dans lequel nous souhaitons le mobiliser. Précisons la conceptualisation que nous avons retenue afin de ne pas faire de cette notion centrale en sociologie un concept « amorphe ».

L'étude de la socialisation professionnelle ne peut se faire sans accorder une place à la formation initiale des enseignants, qui constitue une forme de socialisation primaire au métier au cours de laquelle sont intériorisées les dispositions professionnelles qui vont permettre un premier positionnement dans le métier et face au travail. De fait, nous avons considéré qu'il était important de s'arrêter sur la description de ce qui est produit au cours de cette formation initiale, et de la manière dont elle participe à la production de repères professionnels communs qui jouent un rôle important dans la reconstitution d'une « mémoire collective » propre au groupe professionnel. Aussi, nous avons fait le choix d'enquêter sur ce qui se passe

---

écoles au profit de leurs homologues du second degré, et nous avons voulu en quelque sorte contribuer à diminuer ce déséquilibre, même si nous faisons régulièrement référence à des recherches sur la socialisation professionnelle des enseignants du secondaire pour éclairer et comprendre celle de nos enquêtés.

au sein de cette formation initiale en privilégiant deux angles d'analyse : il nous a d'abord paru essentiel de saisir la « fabrication » des enseignants du point de vue des « producteurs » : c'est-à-dire identifier le cadre « officiel » et formel, défini par une structure chargée d'assurer la production d'enseignants conformes aux attentes de l'institution scolaire, dans lequel prend forme la socialisation professionnelle des enseignants. Cela nous a conduits à identifier plusieurs questions secondaires auxquelles notre enquête devait répondre : qui définit le cadre « officiel » de fabrication des enseignants ? Quelles sont les normes et les règles qui « doivent être » intériorisées par les futurs enseignants ? Comment la structure chargée d'assurer la formation initiale s'y prend-elle pour s'assurer de la conformation de ces derniers aux injonctions qu'elle émet ? Est-ce que ce cadre a un effet sur les attitudes et les comportements des individus sur qui il est censé s'exercer ?

Il nous a ensuite semblé pertinent de ne pas considérer la socialisation professionnelle des enseignants du seul point de vue de ceux qui prescrivent les règles et les normes qui doivent être apprises au cours de la formation initiale. En effet, il est classique en sociologie d'observer un écart récurrent entre les règles prescrites par une organisation et leur intériorisation par les membres qui y évoluent (Crozier & Friedberg, 1981 [1977]). Aussi, comprendre comment sont « fabriqués » les enseignants lors de leur formation initiale implique de s'intéresser à la manière dont ils s'approprient et retraduisent les règles et les normes qui leur sont prescrites. Autrement dit, notre recherche s'intéresse également au point de vue des « récepteurs » qui sont également une source importante de normativité professionnelle. Cela implique l'identification d'un cadre « officieux » et informel de socialisation professionnelle qui peut être produit en creux des attentes et des prescriptions officielles par les futurs enseignants qui cherchent à s'approprier les règles officielles en les détournant de leurs objectifs initiaux. Là encore, cela induit plusieurs questionnements annexes auxquels notre travail de recherche devra répondre : que font et qu'apprennent réellement les futurs enseignants au cours de leur année de formation initiale ? Quelles sont les normes et les règles qui sont réellement intériorisées et mobilisées par les enseignants-stagiaires ? Comment ces derniers s'approprient et traduisent les normes « officielles » pour définir des repères normatifs qui leur permettent de prendre position face au travail ?

Mais au-delà de l'analyse de la dimension collective de la socialisation professionnelle qui se joue au sein de la structure de formation initiale, il nous fallait aussi mettre en évidence la dimension individuelle de ce processus qui peut prendre des formes différenciées selon les

trajectoires propres à chaque enseignant-stagiaire. Nous nous sommes penchés sur la façon dont chacun d'entre eux s'appropriaient les différentes normes circulant dans l'univers de la formation initiale – formelles et informelles – pour déterminer leur *identité professionnelle*. Nous définissons ici l'identité professionnelle comme le produit d'une transaction entre la trajectoire biographique dans laquelle s'inscrivent les individus et l'activité subjective par laquelle ils donnent sens à leur travail. Nous concevons donc cette notion dans son aspect dynamique, en considérant qu'elle peut être variable selon les individus mais qu'elle peut également varier pour un même individu au cours de sa carrière professionnelle. Aussi, nous avons d'abord fait l'hypothèse que cette identité professionnelle se structure à partir de l' « activation » ou de la « mise en veille » (Lahire, 2011 [2001]) des normes et règles accumulées lors de l'année de formation initiale. De sorte que si la nature des dispositions professionnelles intériorisées par les futurs enseignants au cours de la formation initiale est relativement uniforme, le travail subjectif d'appropriation et de sélection de celles qui vont déterminer la prise de position face au travail va conduire à des modalités d'appropriation des normes professionnelles différentes en fonction des caractéristiques individuelles des enseignants-stagiaires. Notre volonté consiste à mettre en avant les variations interindividuelles dans la construction de l'identité professionnelle et d'en identifier les principales causes. Ce travail de repérage et d'identification des modalités d'appropriation des normes et règles professionnelles constitue une des ambitions structurantes de notre recherche. Nous pensons que cela est d'autant plus important que si le travail subjectif mené par les futurs enseignants dans la phase d'apprentissage de leur métier est souvent mise en avant, c'est souvent pour en souligner le caractère négatif et pour mettre en évidence la souffrance et le malaise identitaire que peut générer la découverte du fossé existant entre les attentes vis-à-vis du travail enseignant et la réalité de celui-ci (Rayou & van Zanten, 2004 ; Dubois, 2006 ; Pérez-Roux & Salane 2013 ; Périer, 2014). Nous faisons l'hypothèse que si ce « passage à travers le miroir » (Hugues, 1955) peut se révéler extrêmement douloureux pour certains enseignants, il n'en est pas moins à l'origine de la construction de rapports au travail singuliers qui vont être déterminants dans la manière dont les enseignants vont se projeter dans leur travail et, à plus long terme, dans leur carrière. Nous chercherons donc à dépasser le constat bien ancré selon lequel l'année de formation initiale peut « détruire » un certain nombre de représentations et de pratiques liées au métier, pour mieux comprendre comment les futurs enseignants se sortent de ces situations délicates pour « construire » une identité professionnelle à partir des ressources accumulées en formation et en dehors. Nous faisons alors la conjecture que devenir enseignant n'induit pas seulement l'émergence d'une identité

professionnelle commune à l'ensemble des membres du groupe professionnel, mais aussi d'une pluralité d'identités professionnelles. De sorte qu'il existerait plusieurs façons pour les enseignants de définir leur identité professionnelle, laquelle ne peut s'apparenter simplement à un fait social qui s'imposerait aux individus en niant leur singularité et leur histoire.

L'identification de modalités d'appropriation des normes professionnelles circulant au cours de la formation initiale doit nous permettre de repérer la constitution de rapports au travail différenciés selon les enseignants-stagiaires. Pour autant, notre recherche ne visera pas à établir une hiérarchisation de ces modalités d'appropriation ou des rapports au travail, notamment selon leur efficacité. Nous ne tenterons pas de savoir si telle ou telle forme d'identité professionnelle permet à un enseignant d'être plus efficace dans son enseignement. Ce choix repose principalement sur deux raisons : d'abord, la mesure de l'efficacité est forcément sujette à un arbitrage quant aux critères retenus pour en juger. Si une mesure consensuelle de cette efficacité repose sur l'identification de la façon dont les enseignants font progresser leurs élèves à partir d'évaluations standardisées (Felouzis, 1997), cela implique un dispositif méthodologique lourd et complexe que nous n'avons pu mettre en place. Aussi, nous avons préféré ne pas aborder ce point de l'efficacité au travail plutôt que de l'aborder à partir de données fragiles et discutables[2]. Une deuxième raison tient au caractère volatile de cette efficacité des enseignants, que de nombreux travaux ont tenté d'appréhender sans jamais parvenir à en situer réellement l'origine. Au mieux, nous savons que l'efficacité des enseignants est liée au contexte dans lequel elle s'exerce davantage qu'aux qualités intrinsèques de l'enseignant (Mingat, 1991 ; Bressoux, 1994). De sorte qu'un enseignant peut être considéré efficace dans un contexte et inefficace dans un autre. Plutôt que de travailler sur la mesure de l'efficacité au travail, nous avons au contraire poussé davantage l'analyse de la socialisation professionnelle des enseignants en y intégrant une dimension diachronique. En effet, nous avons considéré qu'elle pouvait nous donner l'opportunité de mettre l'accent sur la variabilité de l'identité professionnelle des enseignants selon le moment de leur carrière. Autrement dit, nous supposons que des tournants peuvent se produire dans l'identité

[2] Si l'influence des enseignants dans la réussite scolaire est bien réelle, sa mesure reste un exercice très difficile à réaliser et expose le chercheur à des raccourcis analytiques. De plus, cette efficacité combine des facteurs déterminants complexes et qu'il est difficile d'isoler pour proposer une explication satisfaisante de ce que serait une efficacité enseignante (Merle, 1998).

professionnelle des enseignants entre le temps de la « socialisation professionnelle primaire », qui correspond à la période de formation initiale, et celui de la « socialisation professionnelle secondaire » qui correspond à la période débutant à la sortie de cette formation initiale et qui se poursuit jusqu'à la retraite. Or, si cette socialisation secondaire peut venir renforcer l'identité professionnelle construite en formation initiale et les variations interindividuelles observées au cours de cette période, elle peut également venir les atténuer et donner lieu à des variations intraindividuelles, c'est-à-dire à des changements d'identité professionnelle au sein de la trajectoire d'un même enseignant. En exploitant la dimension diachronique de la socialisation professionnelle, nous pouvons alors espérer montrer l'influence de la socialisation primaire reçue en formation initiale sur le déroulement de la socialisation secondaire en repérant si celle-ci se situe en continuité ou en rupture de l'identité professionnelle adoptée initialement. En d'autres termes, nous analyserons la « transaction biographique » (Dubar, 1992) qui se joue au cours de cette période pour les enseignants que nous avons rencontrés. La question de l'articulation entre ces deux temps de la socialisation professionnelle nous préoccupera donc particulièrement dans ce travail.

En synthèse, nous souhaitons étudier le processus de socialisation professionnelle des maîtres d'école en exploitant pleinement les possibilités analytiques de ce concept, dans ses dimensions collective et individuelle, formelle et informelle, synchronique et diachronique. Nous tenterons alors de vérifier l'hypothèse générale de notre travail qui peut être formulée de la manière suivante : la « fabrication » des enseignants requiert l'acquisition de normes et de dispositions formelles et informelles qui permettent l'intériorisation d'un ethos professionnel, et sont retraduites par les futurs enseignants en fonction de leur trajectoire individuelle pour définir une identité professionnelle singulière ; en outre, l'identité professionnelle définie au moment de la socialisation professionnelle primaire peut connaître des changements et des évolutions sous l'effet des expériences relatives à l'entrée dans la période de socialisation professionnelle secondaire qui correspond au début de carrière.

C'est dans la perspective de vérifier et d'approfondir cette hypothèse générale que notre travail de recherche s'articule autour de cinq chapitres reprenant pour chacun une problématique évoquée plus haut. Dans le premier chapitre, nous reviendrons sur la manière dont nous avons défini le cadre théorique de notre travail à partir de l'usage de deux notions centrales : celles d'institution et de carrière. Nous verrons que ces choix théoriques ont eu des implications sur les méthodologies d'enquête sur lesquelles nous nous sommes appuyés. Ce

sera aussi l'occasion de détailler les différents matériaux utilisés et la façon dont nous les avons exploités de manière à rendre leur interprétation la plus scientifiquement fondée possible.

Dans le deuxième chapitre, nous nous interrogerons sur la socialisation professionnelle des futurs enseignants au cours de leur formation initiale, en nous plaçant du point de vue de l'organisation prescriptive. Il s'agira d'identifier selon quels principes de socialisation celle-ci souhaite « fabriquer » les enseignants, quel cadre de socialisation elle met en œuvre pour y parvenir et, enfin, dans quelle mesure son action produit des effets visibles sur les manières d'agir, de faire et de penser des individus qui « reçoivent » cette socialisation.

Le troisième chapitre visera à décrire ce même processus de socialisation du point de vue des « récepteurs ». Nous insisterons alors sur la façon dont les futurs enseignants ne cessent de traduire et de transformer le système normatif officiel, et verrons qu'ils sont à l'origine de normes alternatives qui, en s'agrégeant, finissent par former une « culture étudiante » qui se développe dans les murs de la formation initiale.

Un quatrième chapitre soulignera le caractère profondément ambivalent de la socialisation professionnelle des enseignants, qui doivent composer leur identité professionnelle à partir de diverses influences normatives qui gravitent au sein de la structure de formation initiale. Nous verrons alors comment ces enseignants adoptent une identité qui se noue au carrefour de ces influences, en nous questionnant sur le caractère déterminant de la trajectoire d'accès au métier, du rapport au travail lors des premiers pas dans le métier et du rapport à la formation. L'objectif sera de mettre en avant les variations interindividuelles dans le processus de socialisation professionnelle des enseignants.

Le cinquième et dernier chapitre inscrira notre recherche dans une dimension diachronique, en étudiant la façon dont les identités professionnelles constituées lors des premières années de carrière évoluent, se transforment ou restent stables au cours du temps. Il s'agira alors de voir si les carrières enseignantes se caractérisent plutôt par une continuité ou par une rupture identitaire, et d'identifier les facteurs déterminants de l'une ou l'autre évolution. Nous mettrons alors l'accent sur l'existence de variations intraindividuelles dans le processus de construction/déconstruction identitaire qui prend forme au cours d'une socialisation professionnelle qui se poursuit tout au long de la carrière des enseignants que nous avons rencontrés durant notre enquête.

Quand le chercheur devient enseignant : quel regard sociologique ?

Il est courant que l'histoire d'un chercheur soit liée au domaine qu'il prend pour objet d'étude. Mais cette relation est généralement peu mise en avant dans les travaux soit car elle apparaît comme « naturelle » lorsque le chercheur ne prend pas le temps de se poser la question du fondement de son intérêt pour tel ou tel aspect de la vie sociale ; soit parce qu'on craint que cette transparence sur les conditions de production de la recherche soit utilisée pour dénoncer une absence de neutralité lorsque le chercheur est engagé dans le champ social auquel il choisit de s'intéresser. Nous considérons pour notre part cette imbrication entre le chercheur et son objet avec un regard plus positif : elle est une dimension constitutive du travail de recherche en sciences sociales et sa mise en avant nous semble essentielle pour deux raisons principales. Elle permet d'abord d'indiquer d'où le chercheur parle, ce qui constitue un élément essentiel pour s'assurer d'une *neutralité axiologique* vis-à-vis de l'objet d'étude. Il ne s'agit en effet pas pour le chercheur de faire preuve d'une neutralité absolue à l'égard de ce qu'il étudie – qui pourrait le croire ? – mais d'indiquer les conditions de production de sa recherche le plus clairement possible afin que le lecteur ait connaissance de la façon dont il s'y prend pour s'exprimer à partir de faits consolidés méthodologiquement et non sur la base d'opinions qui n'engagent que son expérience propre. La distinction entre ces deux registres d'expression est donc essentielle pour tendre vers une neutralité axiologique. Ensuite, cette description renseigne sur la genèse de la recherche et sur les « coulisses » du choix et de la définition des problématiques qui structurent le récit scientifique ; la mise au jour de ces choix opérés en amont de l'écriture peut ainsi permettre de mieux comprendre la logique dans laquelle s'inscrit le chercheur.

Je vais préciser brièvement le lien à mon objet d'étude afin d'éclaircir l'origine de mes problématiques de recherche : mon goût pour l'analyse de la socialisation professionnelle des enseignants date d'une dizaine d'années puisque je m'y suis intéressé pour la première fois lors de mon mémoire de licence. Il s'agissait à l'époque d'un choix intéressé puisque, désirant devenir enseignant, je voulais par mon travail mieux appréhender les étapes par lesquelles devaient passer les professeurs débutants pour apprendre leur métier. Ce travail s'est révélé fondateur en ce qu'il a permis la naissance d'un véritable intérêt intellectuel pour cet objet, nourrit par des rencontres qui ont joué un rôle décisif dans mon désir et dans l'opportunité d'approfondir mes analyses au cours de mon cursus universitaire, en master puis en m'engageant dans cette thèse. Loin de m'éloigner de mon souhait de devenir enseignant, mes

enquêtes et analyses n'ont fait que renforcer mon désir initial ce qui m'a conduit, en parallèle à la thèse, à passer avec succès le concours pour exercer la fonction de professeur de Sciences Economiques et Sociales (SES). J'ai été en quelque sorte « pris » par mon objet d'étude au point d'en devenir un composant. Cette démarche n'avait pas pour but d'ajouter une dimension empirique à mon travail de recherche portant sur les enseignants du premier degré. Elle avait d'abord un fondement matériel et financier puisque je suis devenu enseignant à l'issue de mon contrat doctoral afin de pouvoir poursuivre ma recherche dans de bonnes conditions. Elle s'inscrivait également, en filigrane, dans un désir de franchir la barrière symbolique entre le chercheur et son objet, afin de vivre du « dedans » l'expérience que je tentais de décrire et d'analyser du « dehors ». Il s'agissait en quelque sorte d'évacuer la crainte de ne pas voir de l'extérieur des moments et des espaces qui ne s'éprouvent que de l'intérieur, comme si le fait de passer moi-même par ce processus de socialisation professionnelle était un moyen de vérifier la pertinence des questionnements et des réponses que j'avais d'ores et déjà avancés. A posteriori, je peux affirmer que le fait de devenir enseignant a joué un rôle essentiel dans le déroulement de ma thèse en ce qu'elle m'a permis d'être plus serein et assuré de la force et de la légitimité de mes problématiques dans la mesure où j'ai pu les mettre à l'épreuve de ma propre expérience.

Je ne désire toutefois pas faire de généralisations abusives à partir de mon expérience isolée et singulière, et c'est pourquoi je ne m'appuierai pas sur celle-ci pour mener à bien le travail qui suit. Je préfère me fonder sur un matériau empirique déjà suffisamment diversifié et solide ; il est néanmoins important de préciser le rôle fondamental de mon expérience professionnelle dans l'écriture de ce travail, puisqu'elle a nécessairement orienté la manière dont j'ai appréhendé mon objet. Ainsi, la façon dont j'ai posé mon questionnement de départ est le fruit de réflexions qui ont émergé avant mon orientation professionnelle, mais qui se sont faits plus précises au contact de situations rencontrées lorsque j'étais moi-même en formation initiale ou dans mes classes. Plusieurs paradoxes identifiés auprès des enquêtés se sont ainsi concrétisés dans mon propre vécu : la volonté affichée par l'instance de formation de se référer à un modèle pédagogique commun (rendre l'élève acteur de l'apprentissage) en liant apports universitaires et professionnels sans toutefois parvenir à juguler une méconnaissance et un manque de communication entre ces deux mondes. Ainsi, les formateurs ne se connaissent bien souvent pas entre eux et cela induit parfois une répétition dans les contenus proposés. Je me souviens de ce cours consacré à l'aide aux élèves aux difficultés préparé par un formateur « universitaire », complètement désarçonné d'apprendre que notre groupe de

stagiaires avait déjà abordé le sujet avec un formateur « professionnel » la semaine précédente. La séance nous est alors parue bien longue, le formateur s'en tenant à un tour de table faisant répéter à l'ensemble du groupe de stagiaires les mêmes propos et les mêmes remarques.

Je me souviens également de ce représentant du rectorat lors de la réunion de pré-rentrée des enseignants-stagiaires, réprimandant ceux installés au fond de l'amphithéâtre et les enjoignant à « *se comporter en adultes désormais* » ; ce discours perdait de son impact au contact d'une formation initiale très « scolaire » où, avec mes collègues, nous n'avions pas toujours le sentiment d'être considérés en « adultes ». Dans une autre perspective, je ne pouvais m'empêcher de penser que la critique de la formation initiale de la part des stagiaires – et que je reprenais – était un bon moyen pour nous de cacher notre mauvaise volonté d'assister à certains cours ou de dissimuler notre propre incapacité à faire face à certains aspects du métier. Et ce d'autant que nous voyions bien par ailleurs que la formation initiale nous transformait, en modifiant et en modelant nos manières d'agir, de penser et de faire de telle façon que nous n'avions aucun mal à nous sentir enseignant. Ceci était bien le signe que la formation initiale avait un effet, mais il était mal vu de le reconnaître et d'y voir un aspect positif du processus de socialisation dans lequel nous étions tous engagés.

Enfin, le moment de l'insertion professionnelle m'est apparu comme un moment charnière qui révèle la façon dont les enseignants considèrent leur travail et qui met en lumière la diversité des rapports au travail qui règne au sein du monde enseignant. Je me demandais d'ailleurs comment des individus passés par une même formation initiale pouvaient en ressortir avec des représentations du métier et des pratiques de travail si différentes. De sorte que loin d'entrer dans un monde homogène, j'ai découvert en pénétrant pour la première fois dans une salle des professeurs que celle-ci abritait un prisme très large de conceptions du travail et du métier qui n'avaient rien de cohérentes, et dépendaient largement des trajectoires de chaque professeur. On y trouve ainsi des professeurs désenchantés, paniqués, passionnés, cyniques, sceptiques…

Ces constats, issus de paradoxes vécus, de déceptions, de découvertes et de rencontres effectués au cours de mon expérience d'enseignant-débutant ont indirectement nourri mon travail, et contribué à orienter mon questionnement et mes hypothèses de recherche. Il était important de le signaler avant d'entamer cette recherche.

Chapitre 1

De la fabrication institutionnelle à la carrière enseignante : cadrage théorique et enjeux méthodologiques

Débuter l'écriture d'une recherche en sciences sociales passe nécessairement par l'explication des procédés par lesquels le chercheur a défini son objet et, par suite, a tenté de l'appréhender par le biais de méthodes d'enquêtes adaptées. Aussi, nous nous efforcerons dans ce chapitre de décrire les choix théoriques et méthodologiques que nous avons faits tout au long de notre travail de thèse – et qui se sont parfois imposés à nous – en distinguant les deux principaux objets que nous avons étudiés et en décrivant les démarches méthodologiques que nous avons mises en œuvre pour les saisir. Nous reviendrons ainsi dans un premier temps sur le concept d'institution que nous avons eu besoin de centrer théoriquement pour être en mesure de l'appréhender empiriquement. Puis nous présenterons la façon dont nous avons mobilisé et défini le concept de carrière en nous appuyant sur un matériau déjà largement constitué au moment où nous avons envisagé cette recherche. Par souci de clarté, nous avons fait le choix de présenter ces deux concepts distinctement afin d'expliquer nos positionnements respectifs vis-à-vis d'eux, mais notre raisonnement va nous mener à observer l'influence réciproque de ces notions dans notre travail du fait même de notre prise de position théorique et méthodologique. Il faut donc voir dans ce chapitre la volonté de définir distinctement des concepts qui seront par la suite intriqués et liés l'un et l'autre. L'éclaircissement de ces enjeux parfois tortueux entre théorie et méthodes d'enquête nous donnera alors, nous l'espérons, des gages de légitimité quant à l'analyse et l'interprétation qui en découleront dans les chapitres suivants.

1. Saisir l'institution : du questionnement théorique aux choix méthodologiques

L'entrée au sein de la structure de formation professionnelle constitue un moment fondamental de la socialisation professionnelle des enseignants. Ils doivent y acquérir les valeurs, les normes et les règles du groupe social qu'ils s'apprêtent à rejoindre de façon à posséder les dispositions nécessaires à l'exercice du métier. A bien des égards, la fonction de cette instance de formation professionnelle est donc d'*instituer* des individus dans un nouveau rôle social, c'est-à-dire de leur fournir les ressources techniques, professionnelles, sociales et symboliques nécessaires pour faire pleinement partie du « corps » enseignant. Aussi, dans cette perspective, on peut considérer que cette instance de formation accomplit un *travail d'institution* (Bourdieu, 1982). Pourtant, il faut faire preuve de prudence dans les termes que nous employons tant ce concept d'institution n'est pas neutre. En effet, son utilisation dans des acceptions souvent diverses et éloignées les unes des autres brouillent l'image que l'on peut en avoir, et des travaux sociologiques tendent actuellement à affirmer que l'idée d'institution serait en délitement – ou encore en déclin – face à la montée d'un individualisme de plus en plus marqué et revendiqué par les acteurs sociaux (Dubet, 2002). Nous voudrions ici montrer que la conception « décliniste » de l'institution suppose une définition de ce concept qui peut faire l'objet de remarques critiques et que l'institution doit être appréhendée comme un processus relationnel qui doit être interrogé sur la *façon dont il institue*, et non simplement comme une structure normative jugée à l'aune de *ce qu'elle doit instituer*.

1.1. *Les fondements théoriques de l'idée de déclin des institutions*

La notion d'institution en sociologie apparaît souvent peu conceptualisée et sa définition repose alors sur une sorte de « sens commun » qui voudrait que le lecteur sache de manière implicite déterminer le sens que le chercheur lui attribue. Cela peut néanmoins conduire à un brouillage dans l'usage de ce concept et dans la réalité sociale qu'il est censé désigner. Ainsi, parler d'institution scolaire renvoie-t-il à la structure administrative de l'Education Nationale, au corps professionnel relativement homogène formé par les enseignants, aux différentes formes de savoirs qui circulent à l'école et qui impliquent de fait les élèves scolarisés au sein des établissements scolaires, ou bien tout ceci à la fois ? Le meilleur moyen de rendre ce

concept « amorphe » consiste alors à ne pas préciser l'usage et la définition de cette notion dans le cadre d'une recherche. Au contraire, nous aurons le souci de préciser le sens que nous accordons à ce concept d'institution, tout en définissant également le contexte dans lequel nous serons amenés à l'appliquer. Pour cela, nous nous appuierons sur un travail qui a eu le mérite d'engager une véritable réflexion sociologique sur le terme d'institution, en adoptant une lecture « en négatif » de celui-ci pour montrer son caractère inopérant dans une société individualiste où l'idée même de société est fragilisée par l'affaiblissement du tissu institutionnel (Dubet, 2002). Pour saisir ce que signifie l'idée de déclin des institutions, il est bien évidemment nécessaire de bien comprendre le sens que l'auteur attribue à ce concept ; or, des critiques ont été faites en ce sens sur l'absence d'une réelle définition de l'institution dans le travail de François Dubet. Pour ce dernier, l'institution est « *un dispositif symbolique et pratique chargé d'instituer des sujets* » (Dubet, 2009a ; 2009b). D'autre part, l'idée d'un déclin des institutions mettant en cause les repères sociaux et symboliques au fondement de la société laisse entendre qu'il y aurait eu une période où ces mêmes institutions auraient connu, sinon une apogée, du moins une place centrale dans l'avènement de la cohésion sociale. Ainsi, en s'appuyant notamment sur l'exemple de l'institution scolaire, Dubet montre comment celle-ci fut à l'origine du développement de l'idée de société en France au moment de la Troisième République. En effet, durant cette période, l'institution scolaire est propulsée comme un instrument d'action publique central pour faire advenir les principes républicains de l'égalité, de la liberté et de la fraternité, tout en concourant à former les citoyens d'une Nation unifiée et homogène. Le programme institutionnel mis en exergue par Dubet repose alors sur quatre fondements. D'abord, il doit se revendiquer et faire appliquer des principes universels qui sont perçus comme « sacrés » et légitimes par des individus qui dès lors sont prêts à s'y soumettre. Ensuite, il doit s'assurer que les enseignants, chargés de l'éducation des futurs citoyens, développent une croyance forte à l'égard des principes dont ils doivent être porteurs ; pour cela, ils doivent suivre une formation qui doit tout autant s'assurer de vérifier la force de leurs convictions que leur capacités pédagogiques. En outre, l'institution scolaire doit constituer un sanctuaire vis-à-vis du reste de la société afin de s'émanciper des influences néfastes que peut avoir le monde social, et constituer ses propres règles et normes de fonctionnement. Enfin, les futurs citoyens qui évoluent au sein de ce sanctuaire doivent être persuadés que c'est en se soumettant aux principes supérieurs qui leur sont transmis au sein des instances scolaires de socialisation qu'ils trouveront leur « salut » individuel. On le voit, pour chacune des caractéristiques qu'il évoque en mentionnant le programme institutionnel qu'il prend pour référence, Dubet emploie une métaphore religieuse qui vient souligner le caractère mystique

et sacré de l'institution scolaire, qui est calquée sur la manière dont l'Eglise « produit » les prêtres et les croyants. Dans sa pensée, la croyance en la puissance symbolique de l'institution conduit donc les agents qui y évoluent à adopter les pratiques associées au rôle social qui leur est destiné.

Les instituteurs apparaissent ainsi comme des agents de socialisation devant permettre la reproduction des valeurs et des normes sociales diffusées par l'école, par le biais de la transmission de différentes formes de savoirs aux élèves. Pour s'assurer du dévouement des maîtres d'école aux valeurs de l'école républicaine, leur socialisation professionnelle est programmée au sein d'une instance qui a pour fonction de s'imposer à eux comme un « fait social total » (Mauss, 2012 [1902-1903]). Les futurs maîtres d'écoles doivent acquérir les normes associées au rôle social qu'ils vont être amenés à occuper – ce qui n'est d'ailleurs pas sans lien avec le nom de ces instances, les Écoles Normales. Au cours des années de socialisation professionnelle, ces derniers voient leurs attitudes sociales, culturelles, politiques ou encore économiques profondément transformées par leur passage au sein de cette instance destinée à faire éclore en eux les convictions et les croyances indispensables à l'accomplissement de leur mission éducative (Compagnon & Thévenin, 2010). De sorte que les Écoles Normales d'instituteurs et d'institutrices présentent, de la fin du 19ème siècle à la moitié du 20ème siècle, tous les aspects de l'institution totale (Goffman, 1968) fabriquant un « habitus » enseignant qui ressemble fortement à celui auquel Durkheim fait référence lorsqu'il étudie le façonnage de l'esprit religieux (Durkheim, 1995 [1922]). En effet, elles font en sorte que les futurs instituteurs vouent un « culte » aux valeurs républicaines en les conduisant à vivre selon les principes inspirés de la vie monacale. Les élèves-maîtres sont ainsi « reclus » au sein d'un environnement coupé du monde extérieur, les contacts avec celui-ci étant limité autant que faire se peut. De plus, toutes les activités exercées par les acteurs sont prises en charges par l'institution et se déroulent en interaction au sein d'un groupe dont les membres restent toujours les mêmes. En outre, l'institution adopte un mode de fonctionnement bureaucratique qui se traduit par une formalisation des règles et des normes auxquelles doivent se plier les futurs instituteurs, de l'heure du lever à celle de la toilette, de la durée du déjeuner à celle consacrée au rangement des chambres. Les manières selon lesquelles les élèves-maîtres sont censées agir sont également répertoriées au sein du célèbre Code Soleil qui constitue une référence incontournable dans le processus de « normalisation professionnelle » de ces nouvelles recrues. Enfin, les contacts entre les « reclus » et les personnels chargés de les surveiller sont limités et débouchent souvent sur

une forte conflictualité. Aussi, cette institution totale mise sur la contrainte sociale pour faire en sorte que les futurs instituteurs adoptent les attitudes et les comportements qui leur sont assignés. Le processus de socialisation est alors pensé sur le mode de la « conversion » (Darmon, 2012 [2006]) ; le passage par les Écoles Normales est considéré comme un rite au cours duquel des individus apprennent à incarner l'institution scolaire en s'imprégnant du rôle qui leur est dévolu dans celle-ci. Ils en retirent alors une autorité morale qui va être au fondement du prestige qui est accordé à leur fonction sociale ; Dubet dit ainsi que « *les professeurs et les maîtres d'école ont été pourvus d'une autorité et d'un prestige que ne justifiaient ni leur culture, ni leurs revenus, mais qui découlaient directement de la confiance et de la croyance dans les valeurs portées par l'école* » (Dubet, 2009a). Cela le conduit à observer que la force « sacrée » accordée à l'institution scolaire est à l'origine de la légitimité charismatique dont bénéficiaient alors les instituteurs aux yeux de la population française. Or, c'est précisément la perte de ce caractère sacré qui va engendrer le déclin de l'institution scolaire d'une part, et la transformation du mode de légitimation de ses agents de socialisation d'autre part.

Le déclin des institutions, et de l'institution scolaire en particulier, se manifeste par la fin de la sanctuarisation des enjeux scolaires à partir des années 1950, qui deviennent transversaux aux enjeux sociaux et économiques qui traversent les sociétés contemporaines, mais également par l'affirmation d'une autonomie de l'individu dont l'identité ne peut être déterminée uniquement au sein de l'univers scolaire mais possède au contraire une pluralité de déterminations. De fait, la centralité de l'institution scolaire n'est plus aussi évidente qu'auparavant, et le rôle de ses agents de socialisation évolue considérablement. Dans un contexte social où la réalité scolaire est de plus en plus connectée aux réalités socio-économiques – ce qui se traduit notamment par la fixation d'un taux de diplômés à atteindre, ou bien encore par la création de filières censées orienter les besoins de formation exprimés sur le marché du travail (Beaud, 2002) –, les institutions perdent de leur prestige symbolique et de leur sacralité. Reprenant l'analyse de Max Weber, Dubet considère que l'on assiste alors à un « désenchantement » des institutions ; elles ne peuvent plus fonder la légitimité de leur action sur des principes universels et sacrés qui n'apparaissent plus pertinents pour répondre aux enjeux socio-économiques des sociétés postindustrielles. Ce « désenchantement » induit une transformation profonde des institutions et des acteurs qui y sont formés. Ces derniers doivent de plus en plus rendre compte de leur action auprès des usagers de l'école, ce qui conduit à l'instauration progressive d'un fonctionnement professionnel bureaucratique et

rationnel. Dans ce paysage institutionnel, les instituteurs chargés de reproduire les normes et les valeurs de l'institution sont bien entendu toujours présents, mais le mode de justification de leur action a profondément changé. Ils sont désormais tenus d'être efficaces et performants, et ils doivent pour cela faire montre de leur professionnalisme dans l'exercice quotidien de leur métier. Pour le dire dans les termes de Weber, il est alors demandé aux enseignants de passer d'une éthique de conviction, où le résultat importe peu tant que les croyances sont fortement affirmées, à une éthique de responsabilité où le résultat doit être justifié et assumé par les individus (Weber, 2002 [1919]). Reprenant ce vocabulaire wéberien, Dubet estime que la légitimité professionnelle des enseignants ne se fonde plus sur une autorité charismatique, mais bien plus sur une autorité rationnelle-légale qui repose sur le respect de règles professionnelles rationnelles : « *partout, le métier d'enseignant est devenu plus professionnel avec l'allongement de la formation pédagogique, le développement du travail en équipe, l'affirmation d'une expertise et d'une science pédagogique à travers la didactique. L'école cesse d'être un ordre régulier, fût-il laïque, pour devenir une bureaucratie professionnelle.* » (Dubet, 2009a). L'émergence de ce modèle professionnel bureaucratique conduit au déclin de l'institution scolaire dans la mesure où il rompt avec l'imaginaire et les principes universels constitutifs du programme institutionnel dominant lors de la Troisième République. La perte de ces repères symboliques communs est à l'origine de pratiques professionnelles moins assurées et plus incertaines du fait qu'elles ne peuvent plus s'appuyer sur un support idéologique socialement construit et partagé au niveau de la société. Cela entraîne les enseignants à devoir envisager leur mission éducative de façon isolée les uns des autres, en « bricolant » leurs pratiques pédagogiques de façon désordonnée et aléatoire sans finalité précise, et en devant pourtant toujours justifier rationnellement leur action auprès d'acteurs scolaires n'hésitant pas à mettre en doute leur efficacité professionnelle (Rayou & Van Zanten, 2004). Ce tableau dépeint donc une société dans laquelle les institutions ne peuvent plus fournir de supports symboliques suffisamment cohérents pour donner du sens à l'action de ses agents, ceux-ci étant contraints d'être autonomes et responsables de ce qu'ils font.

Cette thèse du déclin de l'institution permet d'expliquer un certain nombre d'évolutions sociales caractéristiques de notre société postindustrielle : affaiblissement du sacré, montée de l'individualisme, injonction à l'autonomie et à la performance, etc. Autant de thèmes que l'on retrouve dans divers domaines sociaux (école, travail, sport, etc.) et qui peuvent être compris comme la conséquence de l'affaiblissement des institutions sociales. Nous serions donc entrés dans une période où la tradition « communautaire » marquée par la force sacrée des

institutions laisserait progressivement la place à une modernité « sociétaire » caractérisée par l'émergence d'un individu affirmant sa singularité et gardant ses distances vis-à-vis de ses déterminants sociaux et institutionnels (Dubar, 1991 ; 2010 [2000]). Nous formerions donc un ensemble d'individus réflexifs et méfiants vis-à-vis de représentations collectives institutionnalisées qui n'auraient finalement que peu d'influence sur nos manières de faire, de penser et d'agir. Malgré la commodité heuristique de la thèse du déclin de l'institution, il est néanmoins nécessaire de rester prudent quant à l'affirmation de la réalité empirique d'un tel phénomène. En effet, une anthropologue comme Mary Douglas a enseigné que les institutions ne sont jamais aussi efficaces que lorsqu'elles parviennent à se faire oublier, et que leur « déclin » peut s'expliquer par une vision trop restrictive du concept d'institution et par l'oubli de leurs manifestations. Elle précise cette idée en énonçant que « *quand nous croyons être la première génération non soumise à l'idée du sacré, la première à avoir des rapports inter-personnels véritables en tant qu'individus, et donc la première à atteindre une conscience de soi intégrale, il s'agit là, incontestablement, d'une représentation collective.* » (Douglas, 2004). Cette mise en garde de Douglas concernant l'idée d'affaiblissement des institutions doit donc nous alerter dans notre usage du concept d'institution. De ce point de vue, la définition de l'institution scolaire que produit Dubet, qui dessine un idéal-type de l'institution en lien avec une dynamique de changement social ne sera pas mobilisée dans cette recherche. Au contraire, nous ferons appel à une conception évolutive en entrant dans les détails du fonctionnement de l'instance de formation des enseignants et notamment les sources de normativité qui y agissent.

1.2. Au-delà de l'idéal-type de l'institution : une nuance de l'idée de « déclin »

La thèse du déclin des institutions, et plus particulièrement celle de l'institution scolaire, rencontre plusieurs écueils dans le cadre de notre recherche sur la fabrication institutionnelle des enseignants. Le concept idéal-typique d'institution semble trop rigide pour appréhender de manière fine et détaillée la socialisation professionnelle des enseignants au cours de leur formation initiale, notamment car elle a tendance à passer sous silence tous les faits qui contredisent ou ne vont pas dans le sens de la définition « idéale » de l'institution. Nous avons vu que le raisonnement qui aboutit au constat du déclin de l'institution scolaire se fonde sur

l'idée qu'il y aurait eu une période au cours de laquelle cette institution serait parvenue à faire coïncider les représentations symboliques associées, par exemple, au rôle d'instituteur et les pratiques professionnelles de ces derniers. La continuité entre l'imaginaire et la réalité scolaire constituerait alors la preuve de la puissance de l'institution scolaire à cette époque, sa légitimité s'imposant à l'ensemble des acteurs sociaux (élèves, parents, professeurs...) sans être mise en question. Or, cette idée d'une institution scolaire toute puissante s'appuie sur une vision quelque peu idéale de l'histoire scolaire pour mettre en cause les transformations qui se sont déroulées depuis en son sein, et qui seraient la cause de son effritement. Mary Douglas affirme à ce sujet que « *ce raisonnement institutionnel suggère – ce qui est peu vraisemblable – qu'une légitimité ait pu un jour exister sans être mise en question.* » (Douglas, 2004). Nous pensons donc que l'idée selon laquelle les institutions auraient connu une période d'apogée à laquelle succéderait une période de déclin est à questionner. Pour cela, nous prendrons l'exemple de la formation professionnelle initiale des enseignants du premier degré, et tenterons de démontrer en quoi la transformation des conditions de socialisation professionnelle des enseignants au cours du 20ème siècle ne peut être assimilée à un déclin de l'institution chargée de les former et de les transformer.

1.2.1. *Une critique historique : déclin de l'institution ou idéalisation d'un mythe ?*

Les Écoles Normales chargées de former les instituteurs de la Troisième République – ceux que l'on désigne couramment comme les « hussards noirs » de la République – sont souvent décrites comme des institutions ayant réussi à faire en sorte que des individus incarnent à travers leurs pratiques et leurs savoirs les valeurs de la Nation française. Or, si cette vision des Écoles Normales participe à renforcer l'idée d'un « âge d'or » de l'institution scolaire, les travaux d'historiens qui ont été menés sur ces institutions de formation professionnelle ne contribuent pas nécessairement à alimenter cette conception. Les recherches et les enquêtes de Jacques et Mona Ozouf auprès des instituteurs ayant exercé sous la Troisième République ont ainsi bien démontré le fossé qui peut exister entre le récit historique autour des Écoles Normales et le vécu des acteurs qui y ont évolué (Ozouf & Ozouf, 2001 [1992]). Leurs travaux ont en effet le mérite de déconstruire ce récit et de montrer les difficultés ressenties par les instituteurs de l'époque à incarner et à imposer à leurs élèves les valeurs républicaines ;

les propos rapportés par les auteurs sont ainsi particulièrement évocateurs sur la question de la laïcité et la difficulté éprouvée par les instituteurs à faire accepter aux populations l'idée de décrocher la croix catholique des murs de la classe. Plus fondamentalement encore, cette recherche permet de rendre compte du fait que les Écoles Normales, si elles diffusent un modèle pédagogique et idéologique auquel les instituteurs doivent s'identifier, laissent ces derniers relativement seuls dans l'exercice de leur métier. De fait, si les instituteurs républicains forment un corps homogène fondé sur le partage de symboles et de repères communs, leurs pratiques sont loin d'être homogènes et ne correspondent le plus souvent pas aux idéaux pédagogiques qui leur sont enseignés au sein des Écoles Normales. Aussi, les instituteurs républicains éprouvent de grandes difficultés à mettre en œuvre les principes transmis au cours de la formation professionnelle, et ils se montrent d'ailleurs forts critiques à son égard. Jacques et Mona Ozouf citent l'exemple d'un instituteur qui avoue qu'« *au sortir de l'École* [Normale] *où pourtant il a été un bon élève-maître,* [il est] *aussi pauvre d'esprit critique que ci-devant, bien mal préparé au métier, et singulièrement à former les enfants des milieux difficiles […]* » (Ozouf & Ozouf, 2001 [1992]). Les multiples témoignages recueillis au sujet de la formation professionnelle par ces historiens mettent l'accent sur la critique formulée par les élèves-maîtres à l'égard des institutions de formation professionnelle : *« On n'y était chargé que d'une seule division (et les postes qu'ils occupaient leur réservent parfois la surprise de trois divisions à faire travailler à la fois), on y parlait devant des élèves dociles et figés (quand les leurs sont imprévisibles), on y délivrait des leçons modèles, que jugeaient des maîtres-modèles »* (Ozouf & Ozouf, 2001 [1992]). Aussi, loin de l'image policée et docile des hussards noirs, les instituteurs républicains se montrent particulièrement déçus par leur passage au sein des Écoles Normales, tant elles les ont alimentés en symboles sans jamais leur donner la possibilité de les appliquer en pratique. Comme le soulignent les auteurs, « *peu d'entre eux ont donc jugé leur formation pédagogique suffisante. Même lorsqu'ils décrivent l'École Normale comme un lieu de rencontres heureuses, avec des hommes ou des textes, ils n'estiment jamais avoir été bien armés pour le métier qu'ils exercent. De façon obsédante, ils incriminent le côté livresque, la part énorme faite aux mots et aux doctrines, l'absence de perception […] de la nature de l'enfant et même […] de ses désirs. Pourtant, dans la majorité des cas, cette critique n'enferme pas la revendication d'une pédagogie libertaire […] mais la revendication de techniques pour apprendre et communiquer le savoir : une pédagogie rationnelle. Dans leurs textes vit sans doute une conscience aigüe de la diversité des élèves. Ils ne réclament pas pour autant les moyens de faire droit à cette diversité. Mais davantage les moyens pour, partant d'elle, la surmonter. Que faire une fois refermée la porte de la*

classe ? On ne leur a pas dit, et là tient leur amertume » (Ozouf & Ozouf, 2001 [1992]). Les travaux d'historiens donnant la parole aux instituteurs ayant exercé sous la Troisième République sont rares, mais ils sont d'autant plus précieux qu'ils montrent des individus beaucoup moins soumis et dévoués à l'institution scolaire que l'image que l'on peut avoir de prime abord. De plus, ces travaux montrent que les discours des instituteurs de la Troisième République à l'égard de la structure de formation professionnelle varient finalement assez peu des discours que peuvent tenir aujourd'hui les professeurs des écoles sur la structure actuelle de formation. De fait, la rupture que constituerait en théorie le déclin de l'institution ne semble pas aussi prégnante que cela : au contraire, l'impossibilité de concilier les symboles et les pratiques qui serait une caractéristique des institutions de notre époque se retrouve déjà lors de la Troisième République dans le discours des instituteurs.

Par ailleurs, l'histoire montre bien que l'opposition récurrente des dimensions théorique et pratique dans la formation des maîtres d'école n'est pas le fait du déclin institutionnel, mais constitue bien au contraire un facteur structurant de cette formation. On observe ainsi depuis la fin du 18ème siècle une controverse régulière entre les tenants d'une formation des enseignants orientée vers l'acquisition de savoirs « théoriques » et ceux qui conçoivent d'abord l'enseignement comme un apprentissage purement « pratique ». Or, les différentes instances de formation qui vont se succéder au cours de cette période ne parviendront jamais à faire coexister ces conceptions, et elles seront à chaque fois tiraillées de l'intérieur par chacune d'entre elles. C'est le cas de la première instance de formation des maîtres initiée par l'Etat français, l'Ecole Normale de l'an 3, fondée à la fin du 18ème siècle et qui ne survivra que quelques mois tant les controverses en son sein sont fortes entre les partisans d'une formation de haut niveau théorique et ceux qui considèrent qu'elle doit prioritairement apprendre aux enseignants à pratiquer leur métier (Vincent, 2004 ; Condette, 2007). Puis, au début du 19ème siècle, Guizot met en place des Ecoles Normales de formation des maîtres (1833) qui ont l'ambition de faire coexister une dimension théorique et une dimension pratique au cours des deux années que les futurs enseignants passent au sein de cette structure : mais il se confronte là encore à des résistances de divers ordres – mais essentiellement politique et idéologique – qui considèrent que les maîtres d'école n'ont pas besoin d'accéder à un haut niveau de formation théorique, alors qu'il constate parallèlement que les instituteurs s'écartent des préconisations pratiques enseignées au sein des Ecoles Normales et dans son Manuel d'instruction générale, préférant imiter et reprendre les recettes des maîtres expérimentés rencontrés sur le terrain (George, 1994 ; Chapoulie, 2012). Ensuite,

au milieu du 19ème siècle, la loi Falloux (1850) instaure un nouveau curriculum de formation en rupture avec celui pensé par Guizot, puisqu'il est dénué de savoirs « théoriques » au profit d'une formation morale donnant une large place à l'apprentissage du métier sur le tas ; mais là encore, le faible niveau d'instruction des instituteurs apparaît rapidement comme un point faible de la formation de ceux qui sont chargés d'éduquer les enfants du pays sans véritablement en posséder les capacités intellectuelles. Aussi, Duruy redonnera quelques années plus tard une place centrale aux savoirs « théoriques » au sein de la formation des maîtres (1867) et sera en quelque sorte l'instigateur des Ecoles Normales telles qu'elles se mettront en place au moment de la 3ème République (Prost, 2004 [1981] ; Chapoulie, 2012). Mais nous avons vu que ces écoles de formation ont eu à leur tour des difficultés à faire coexister une formation théorique et une formation pratique comme le révèlent les propos des élèves-maîtres rapportés plus haut. A l'issue de cette période, l'effritement du modèle « sacral » des Ecoles Normales (Laprévote, 1985) à partir des années 1950 se caractérisera notamment par une prise de position collective de plus en plus affirmée des normaliens à l'encontre d'une formation jugée trop conservatrice et « livresque », ceux-ci réclamant un apprentissage du métier faisant une plus large place à la pratique (Peyronie, 1994). Mais cette césure entre « théorie » et « pratique » se réaffirmera néanmoins avec l' « universitarisation » progressive de la formation des maîtres (Geay, 1999) à partir des années 1960 qui connaîtra un premier aboutissement avec la suppression des Ecoles Normales sous leur forme traditionnelle au profit de l'émergence des Instituts Universitaires de la Formation des Maîtres (IUFM) en 1991. Ces structures qui désirent promouvoir une alternance entre savoirs « théoriques » et savoirs « pratiques » pour assurer la professionnalisation du métier d'enseignant seront pourtant fortement critiquées à leur tour, notamment par les enseignants qui y sont formés et qui la considèrent comme donnant trop d'importance à la « théorie » par rapport à la « pratique » (Robert & Terral, 2000 ; Rayou & Van Zanten, 2004). Ce rapide tour d'horizon historique montre donc bien que la critique mettant en exergue l'opposition entre « théorie » et « pratique » qui déstabilise la légitimité des instances de formation des enseignants n'est pas tant la conséquence du déclin d'un programme institutionnel qu'un fait récurent et constitutif de cette formation qui n'est à aucun moment de l'histoire de la formation parvenu à les réconcilier de manière à *instituer* des enseignants qui parviennent à construire leur identité professionnelle à partir d'une imbrication parfaite entre savoirs théoriques et savoirs pratiques.

Enfin, le déclin de l'institution scolaire à partir des années 1950 correspondrait à l'émergence d'une bureaucratie professionnelle qui serait fondée sur une rationalisation des savoirs professionnels à l'œuvre dans l'apprentissage du métier d'enseignant. Autrement dit, la professionnalisation du métier d'enseignant serait un symptôme de la perte d'influence de l'institution. La volonté d'établir des normes et des règles professionnelles de plus en plus formalisées afin de s'assurer de l'expertise et de l'efficacité des futurs enseignants serait venue se substituer à l'autorité charismatique quasiment « magique » dont ils bénéficiaient auparavant. Or, là encore, l'histoire de la formation professionnelle des enseignants montre que la rationalisation des savoirs professionnels au sein des institutions de formation n'est pas récente. Le mouvement de professionnalisation s'est effectivement amorcé dès la création des premières Écoles Normales et ne peut être résumé à ses manifestations actuelles, qui ne sont possibles et compréhensibles qu'à la lumière du passé. L'histoire de la formation des maîtres d'école, et notamment la période qui s'étend du 19ème siècle au début du 20ème siècle, comprend sans aucun doute une forte dimension religieuse et sacrée qui conduit alors à concevoir l'apprentissage de l'enseignement comme une forme de consécration de la vocation d'un individu. Pour autant, cette formation professionnelle ne s'est jamais contentée d'être une pure quête spirituelle comme le prouve l'intensité des débats autour des savoirs et savoir-faire que doivent maîtriser les instituteurs à l'issue de leur passage au sein des institutions formatrices – et ce quelle que soit l'époque considérée. Effectivement, dès la création de la première école de formation des maîtres d'école à la fin du 18ème siècle – l'École Normale de l'an 3 –, un débat intense anime les intellectuels de l'époque autour des aptitudes que les enseignants doivent posséder (Vincent, 2004). Ce débat se poursuit au début du 19ème siècle, alimenté par les rapports des experts de l'époque, qui contribuent à dessiner le portrait de ce que doit être le maître d'école. C'est sur la base de ces rapports que François Guizot va mettre en place, par le biais d'une loi datant de 1833, des Écoles Normales chargées de former les maîtres d'école à leur métier. Pour cela, il instaure un brevet de capacité pour l'instruction primaire élémentaire réunissant une liste élargie des connaissances qui doivent être maîtrisées. Comme le remarque Jean-François Condette dans son travail, le ministre Guizot souhaite codifier très minutieusement les termes de l'examen conduisant à l'enseignement en fixant une « *liste précise des compétences attendues d'un instituteur* » (Condette, 2007). Parallèlement, Guizot cherche à unifier les pratiques pédagogiques des instituteurs par l'intermédiaire de la diffusion du *Manuel Général* qui tente lui aussi de normaliser les références et les repères professionnels de ce corps professionnel. On assiste donc ici à une forme de rationalisation des savoirs professionnels qui prend la forme d'un brevet de capacité dont les détenteurs

peuvent revendiquer une forme de légitimité rationnelle-légale. En effet, cela correspond à une des conditions de la rationalisation évoquée par Weber, à savoir « *la définition d'une « expertise » nécessaire pour occuper telle ou telle fonction et la formation des individus qui s'y destinent* » (Nisbet, 2012 [1984]). D'ailleurs, cette rationalisation des savoirs professionnels donnera lieu à une forte controverse entre les partisans républicains d'un instituteur instruit et pédagogue d'un côté, et les tenants d'un instituteur vertueux et humble qui est la figure de proue des conservateurs de l'époque. Les Écoles Normales et le brevet de capacité seront ainsi mis en question lorsque les conservateurs seront au pouvoir, notamment lors de la Deuxième République où le Comte de Falloux devient ministre de l'Instruction Publique de Louis-Napoléon Bonaparte. Falloux n'aura ainsi de cesse de vouloir revenir sur la liste des compétences fixées par la loi Guizot, et la loi qui portera son nom en 1850 supprimera le concours d'entrée au sein des Écoles Normales et réduira drastiquement le nombre de capacités pédagogiques attendues des instituteurs au profit de considérations morales et religieuses. Néanmoins, cette loi ne parviendra pas à s'imposer durablement, et une enquête commandée par Victor Duruy, devenu ministre de l'instruction Publique en 1863, montrera l'insuffisance de l'instruction des instituteurs et le conduira à réinstaurer un concours d'entrée et à élargir de nouveau la liste des compétences qui doivent être acquises par les instituteurs afin d'exercer. Cette tendance à un élargissement des aptitudes qui doivent être maîtrisées par les instituteurs ne fera que se renforcer au sein des Écoles Normales d'instituteurs lors de l'avènement de la Troisième République. De telle manière que ces institutions sont de plus en plus conçues comme des structures de professionnalisation, même si ce terme n'est pas encore mentionné à l'époque. Christian Nique indique en ce sens qu' « *au début du 20ème siècle, une nouvelle conception de ce que doivent être les écoles normales apparaît : on commence à les concevoir plus comme des lieux de formation à un métier et moins comme des lieux de diffusion des valeurs et d'apprentissage des comportements* » (Nique, 1991). Dès le début du siècle, on observe donc une rationalisation constante et progressive de la formation professionnelle qui tend à prendre le dessus sur la dimension idéologique des écoles normales. D'ailleurs, les débats qui agiteront les sphères éducative et politique sur la question de la formation des instituteurs jusqu'à la moitié du 20ème siècle porteront certes sur la figure de l'instituteur républicain, mais sans jamais écarter le questionnement sur la manière la plus efficace de former les instituteurs. A la lumière de l'histoire de la formation professionnelle des instituteurs et des institutions chargées d'en assurer la mise en œuvre, il semble donc difficile d'affirmer qu'un « programme institutionnel » fondé sur la seule croyance en des principes sacrés ait pu en lui-même suffire

à assurer l'apprentissage d'un métier aux instituteurs. Si la dimension idéologique et sacrée des institutions formatrices a contribué pour une part importante à l'émergence d'un corps enseignant dans le primaire, celles-ci n'ont eu de cesse de rationaliser progressivement les savoirs et les savoir-faire liés au métier d'instituteur. Aussi, définir l'institution sur le seul fondement de son caractère sacré nous paraît être trop restrictif dans la mesure où l'on peut douter du fait, au regard de l'histoire, que de telles institutions aient pu exister un jour. De la même manière, la rationalisation des savoirs professionnels est présente au sein de ces institutions dès leur apparition et ne peut donc être considérée comme un signe du déclin de l'institution.

Ainsi, le détour par l'histoire nous a permis de montrer deux éléments qui affaiblissent considérablement une définition décliniste de l'institution : d'une part, les pratiques des instituteurs républicains ne correspondent pas aux principes qui leur sont enseignés au sein des institutions de formation, et ils éprouvent les plus grandes difficultés à les appliquer. D'autre part, la rationalisation des savoirs professionnels qui seraient la cause du désenchantement de l'institution « sacrée » est en réalité inhérente aux institutions formatrices dès leur création. De fait, on peut douter du fait que la reconnaissance et le prestige social accordés aux hussards noirs de la République ne soient que la conséquence d'une légitimité charismatique ; en effet, la rationalisation constante et progressive des savoirs professionnels au sein des institutions de formation participe indéniablement au fait que la reconnaissance et le prestige accordés aux individus soient également « *le fondement de la légitimité au lieu d'en être la conséquence* » (Weber, 1995 [1921]). Aussi, cette acception de l'institution ne peut convenir à notre approche et cela va nous conduire à nous tourner vers une définition alternative.

1.2.2. *Une critique théorique : déclin de l'institution ou transformation des modes de socialisation professionnelle ?*

Le déclin de l'institution scolaire s'explique en partie par le fait que le programme institutionnel diffusé au début du 20ème siècle ne correspondrait plus aux enjeux des sociétés post-industrielles. Si nous pouvons concevoir cet argument, il nous semble un peu rapide de déduire du changement social le déclin des institutions. En effet, cela signifierait que le simple fait de changer de contexte historique, économique et social signerait le déclin des institutions, sans prendre en considération l'hypothèse selon laquelle celles-ci sont en capacité de renouveler leurs symboles et leurs discours pour continuer à produire leurs effets au sein de ce nouveau contexte. Cette lecture statique de l'institution empêche de considérer les transformations qui peuvent se produire au sein de la rhétorique institutionnelle, ce qui invite automatiquement à déduire d'un changement social une disparition des institutions dans la mesure où elles seraient incapables de s'y adapter. L'analyse selon laquelle la bureaucratisation professionnelle croissante du métier d'enseignant est le signe du déclin des institutions peut être discutée. Certes, la rationalisation galopante des pratiques enseignantes et l'affirmation d'une logique d'évaluation individualisée par compétences des futurs enseignants au sein des instances de formation marquent dans une certaine mesure l'effacement des principes énoncés dans le « programme institutionnel » du début du 20ème siècle. Pour autant, il nous semble également que le logiciel de ce programme a été depuis actualisé et que c'est à la lumière de cette actualisation qu'il faut désormais considérer l'action de l'institution formatrice. De ce point de vue, si l'affirmation d'un rapport plus individualiste face au travail des enseignants peut être lue comme le déclin du programme institutionnel du début du siècle dernier, il peut tout aussi bien être interprété comme le signe d'un renouvellement de la rhétorique institutionnelle. Pour le dire autrement, on ne fabrique plus les enseignants de la même manière aujourd'hui et au début du siècle dernier, mais cela ne signifie pas nécessairement que l'effet d'institution soit plus faible maintenant qu'auparavant. Ce n'est donc pas parce que le mode de fabrication des enseignants s'est profondément transformé qu'il faut en déduire systématiquement la disparition de l'institution. En cela, le concept d'institution ne peut selon nous être détaché de celui de socialisation ; en effet, si toute socialisation ne se déroule pas au sein d'une institution, on peut considérer que le fait d'évoluer dans une institution transforme manifestement, mais de façon plus ou moins durable et intense, les manières d'agir, de penser et de faire des individus qui s'y trouvent. Aussi, il paraît intéressant de fonder l'existence de l'institution non pas à partir de la nature des

principes qu'elle souhaite transmettre, mais bien davantage à partir du processus qu'elle met en œuvre pour les transmettre aux individus. En adoptant ce point de vue, cela permet de considérer l'institution comme un cadre de socialisation qui s'impose aux individus, même si la nature du discours ou des valeurs qu'il diffuse peut varier au cours du temps et de l'évolution des repères qui constituent une société. Le contenu de la socialisation professionnelle des enseignants a ainsi profondément évolué depuis une trentaine d'années avec la domination d'une rhétorique de la compétence et de la professionnalité au sein des institutions de formation (Demailly, 1987), ce qui a transformé les contours du rôle professionnel. Mais, pour autant, le cadre institutionnel de cette socialisation continue de se reproduire selon des mécanismes similaires, ce qui conduit selon nous les individus qui s'y trouvent à s'identifier au rôle social prescrit – l'enseignant-expert – de la même manière que lorsque les caractéristiques de ce rôle étaient différentes – l'instituteur républicain. Aussi, l'individualisation du rapport au métier proviendrait bien davantage de la mutation du cadre et des conditions de socialisation au sein des institutions formatrices que du déclin de celles-ci. En résumé, nous partageons l'analyse de Bernard Lahire lorsqu'il dit qu' « *il n'y a pas moins d'institutions aujourd'hui qu' « autrefois », pas moins de socialisation, pas moins de contraintes objectives avec lesquelles les individus ont à composer (sans toujours les percevoir comme telles), et ceux qui le croient confondent une transformation des fonctionnements institutionnels, des modes de socialisation et des types de contrainte avec une disparition ou un effacement de ceux-ci.* » (Lahire, 2013).

De plus, cette conception de l'institution protège de l'idée quelque peu discutable selon laquelle le déclin institutionnel signerait l'effacement progressif des contraintes sociales pesant sur les individus, qui seraient dès lors en prise directe avec la réalité sociale et tenus responsables de leur destin – de leurs réussites et de leurs échecs. Il faut se montrer prudent à l'égard de l'idée selon laquelle l'affaiblissement des institutions favoriserait l'apparition d'un type d'individu autonome qui pourrait se défaire – volontairement ou non – de ses déterminismes sociaux afin de constituer une identité qui lui serait propre et qui ferait de lui

un être singulier.[3] A ce titre, il est nécessaire de questionner les théories affirmant la montée d'un individualisme qui serait le signe que les individus tendraient à se défaire de l'emprise du monde social. Ceci est d'autant plus indispensable qu'il s'agit là d'une lutte de longue date en sociologie, puisque Durkheim lui-même devait faire face à son époque aux mêmes types de raisonnements qui mettaient en cause la force des institutions sociales. Il répondait alors en ces termes : « *Il est vrai que ce mot de contrainte […] risque d'effaroucher les zélés partisans d'un individualisme absolu. Comme ils professent que l'individu est parfaitement autonome, il leur semble qu'on le diminue toutes les fois qu'on lui fait sentir qu'il ne dépend pas seulement de lui-même. Mais puisqu'il est aujourd'hui incontestable que la plupart de nos idées et de nos tendances ne sont pas élaborées par nous, mais nous viennent du dehors, elles ne peuvent pénétrer en nous qu'en s'imposant […].* » (Durkheim, 2013 [1895]). Aussi, à l'heure où des travaux mentionnent une crise des identités (Dubar, 2010 [2000], il est fondamental de rappeler que cette crise ne signifie pas une disparition des institutions, mais bien davantage l'apparition de nouvelles formes d'institutions qui n'en restent pas moins déterminantes dans la manière dont les individus peuvent se définir. De ce point de vue, la montée de l'individualisme, et le culte de la performance qui en est le corollaire, constituent moins le signe de l'autonomisation progressive de l'individu par rapport à des déterminismes sociaux qu'ils reflètent l'apparition de nouveaux discours institutionnels dont l'emprise sur les individus est d'autant plus efficace que ceux-ci n'en discernent pas le caractère profondément social (Ehrenberg, 2010 [1998]).

[3] Il est important de distinguer ici les analyses qui considèrent l'individualisation comme le résultat d'un affaiblissement des supports à partir desquels les individus construisent leur identité, et ceux qui considèrent que cette individualisation est le produit de l'apparition de nouveaux supports identitaires qui incitent l'individu à poursuivre un désir de singularité (Ehrenberg, 2010 [1998]).

1.3. Sortir d'une vision rigide de l'institution : un processus évolutif et relationnel

Vouloir s'intéresser au fonctionnement des institutions conduit irrémédiablement à se focaliser sur le processus de socialisation qui s'y déroule. Car si le contenu de cette socialisation peut changer, les mécanismes selon lesquels elle agit restent invariablement semblables au fil du temps et de l'espace. Comme l'affirme Bernard Lahire, « *les cadres de la socialisation se transforment, et les individus socialisés dans ces cadres aussi, mais la socialisation, elle, ne s'arrête ni ne disparaît : on continue à apprendre à marcher, parler, écrire, manger, écouter de la musique, etc., en acquérant des manières spécifiques aux milieux et institutions qu'on est amené, le plus souvent indépendamment de notre volonté, à fréquenter.* » (Lahire, 2013). En première instance, l'institution peut donc être comprise comme un cadre de socialisation qui contribue à façonner les manières d'agir, de faire et de penser des individus qui s'y trouvent, selon les valeurs et les normes dominantes du milieu dans lequel elle sévit. Il est important de comprendre que ce cadre structure et se structure autour de normes et de valeurs qui évoluent en permanence. De ce fait, une institution ne peut être amenée à disparaître ou à décliner car sa structure peut se transformer afin de correspondre davantage à de nouveaux enjeux pouvant apparaître au sein du champ social dans lequel elle intervient. Aussi, l'institution ne doit pas être conçue comme un « monstre froid » établi une fois pour toutes et incapable d'évoluer structurellement, mais davantage comme un organisme vivant qui est en capacité de s'adapter aux changements de son environnement social.

On peut alors se poser la question de savoir ce qui maintient l'institution en vie ; la réponse tient selon nous dans l'existence d'une dynamique relationnelle qui assure la permanence de l'institution dans le temps et l'espace en organisant la configuration des rapports entre la structure et les acteurs sociaux qui y évoluent. Pour reprendre les termes de Jacques Lagroye, cette dynamique permet de donner un sens collectif aux pratiques individuelles qui se déroulent au sein de l'institution (Lagroye, 2011). Pour cela, l'institution est animée par un double mouvement : un premier mouvement où elle constitue les acteurs selon les normes, les usages et les savoirs qu'elle leur prescrit. Un second mouvement où elle est constituée par la manière dont les acteurs se saisissent des normes, des usages et des savoirs qui leur sont prescrits par l'institution. Autrement dit, l'action institutionnelle constitue les individus en même temps qu'elle est constituée par l'action que ces derniers exercent sur elle. La notion de culture apparaît ainsi particulièrement pertinente pour rendre compte de la vitalité

institutionnelle car elle illustre bien la dynamique paradoxale de l'institution qui peut être décrite comme un « *groupement objectivé dans des savoirs, savoir-faire, normes et usages, et tout à la fois subjectivé et incorporé par les acteurs qui y prennent part.* » (Lagroye, 2011). L'institution se caractérise ainsi par son aspect évolutif et constamment en devenir puisque son existence ne repose pas sur des prescriptions objectives immuables et contraignantes, mais qu'elle dépend également des interprétations subjectives qui en sont faîtes par les acteurs sociaux. En d'autres termes, une institution est fondée sur une articulation permanente entre un capital objectivé par l'institution et mis à disposition des individus qui s'y trouvent (rôles, représentations sociales, ressources pratiques, etc.) d'une part, et un capital incorporé qui correspond à l'usage que les individus font des rôles, représentation et ressources qui leur sont prescrits en fonction de leurs trajectoires individuelles d'autre part. Comme le fait remarquer Freymond, l'institutionnalisme sociologique rejette « l*'idée selon laquelle les institutions exercent des effets immédiats et uniformes sur les acteurs (par exemple, en termes de contraintes et d'opportunités) au profit d'une analyse des usages des rôles institutionnels comme produits d'un jeu dialectique entre les prescriptions objectivées dans l'institution et les dispositions intériorisées des acteurs.* » (Freymond, 2011). La vie des institutions est donc assurée par cette dialectique qui fait se rencontrer un cadre institutionnel composé de normes explicites issues d'une socialisation formelle mise en œuvre par le biais de prescriptions objectives d'un côté, et des acteurs qui activent ou laissent en veille les dispositions intériorisées au sein de ce cadre selon leur interprétation subjective des situations sociales qui se posent à eux.

A la lumière de cette analyse, la conception de l'institution comme un dispositif symbolique et pratique qui institue de manière unilatérale des sujets passifs n'apparaît pas comme une définition satisfaisante de l'action institutionnelle. En effet, nous avons vu que l'institution n'est pas un cadre rigide fixé définitivement, mais qu'il est amené à évoluer dans le temps et l'espace ; en cela, l'institution est vivante et elle constitue les individus qui y prennent part autant qu'elle est constituée par eux. Dès lors, son action ne peut être comprise que de façon partielle en considérant un seul des deux termes de l'équation institutionnelle. Nous avons mis en évidence que l'institution peut être assimilée à un cadre objectif prescripteur de normes, de rôles et de représentations sociales, et que son action est prise dans une logique dialectique qui la fait se confronter au travail subjectif des acteurs qui s'approprient ses prescriptions en fonction de dispositions qui leur sont propres. Aussi, si l'institution peut être définie comme une structure normative qui organise les pratiques et les représentations sociales des individus

qu'elle désire socialiser, on ne peut comprendre son action et son caractère dynamique et évolutif sans prendre en considération la manière dont cette socialisation est reçue. Au final, la définition de l'institution peut être élargie et complétée ainsi : il s'agit d'un dispositif objectif qui se donne pour but d'organiser pratiquement et symboliquement les interactions sociales qui s'y déroulent par le biais de prescriptions formalisées et contraignantes, mais en ne maîtrisant pour autant pas totalement les interprétations et les appropriations qui peuvent en être faîtes par les individus qui y prennent part. Cette définition ne nie pas l'aspect contraignant de l'institution et reconnaît la possibilité pour les individus d'activer ou de laisser en veille les dispositions intériorisées au cours de la socialisation en fonction de leur trajectoire. En cela, nous ne cherchons pas à nous inscrire dans une approche originale de l'institution dans notre travail, mais bien davantage à nous rapprocher d'une tradition théorique interactionniste qui accorde à l'institution une place importante dans la constitution sociale des individus. Everett C. Hugues insiste notamment sur deux points dans ses travaux concernant les institutions ; lorsqu'il s'intéresse à la manière dont l'institution médicale forme les médecins, il conçoit l'éducation médicale comme un ensemble de processus par lesquels la culture médicale est maintenue en vie au fur et à mesure des générations et du temps, étendue à de nouvelles populations et cumulant de nouveaux savoirs (Hugues, 1955). Hugues pense ainsi que « *les institutions tendent à confiner le comportement en un seul point modal en définissant ce qui est convenable, en sanctionnant les comportements déviants, et en mettant en place des dispositifs destinés à n'offrir aux gens que des possibilités et des services standardisés. Mais si elles restreignent les possibilités de comportement, les institutions ne suppriment pas complètement les déviations* » (Hugues, 1996). Aussi, sans remettre en question le caractère contraignant de l'institution, le sociologue américain admet que l'on ne peut comprendre son action si l'on n'étudie pas les déviations qui peuvent se produire en son sein et, par là-même, la conduire à changer et à se transformer. L'institution est ainsi perçue comme un processus relationnel entre les standards objectifs imposés par la structure institutionnelle et les déviations subjectives qui peuvent s'y développer.

Ce premier point de notre travail avait pour vocation de situer théoriquement notre recherche à partir d'une discussion autour du concept d'institution. Cela nous semble d'autant plus nécessaire que notre thèse vise à comprendre la manière dont une institution forme et transforme une population afin qu'elle adopte les manières d'agir, de penser et de faire correspondantes au groupe professionnel des enseignants. Au cours de cette discussion, nous avons pris nos distances à l'égard d'une interprétation trop rigide de cette notion, qui est selon

nous à l'origine de l'idée de déclin institutionnel. Nous espérons avoir montré fallait envisager une vision alternative de l'institution, à savoir un processus pouvant varier dans le temps, dans son contenu et dans ses modalités. D'autre part, nous avons mis l'accent sur le caractère relationnel du processus institutionnel qui ne peut être compris uniquement comme une contrainte imposée par une structure normative à l'égard d'individus passifs, mais qui doit prendre en considération la normativité dont peuvent faire preuve ces individus lorsqu'ils se saisissent des injonctions institutionnelles. Nous avons alors déduit de cette analyse que notre recherche rejoignait une perspective interactionniste de l'institution, et c'est donc dans ce cadre théorique que nous allons situer notre travail.

1.4. L'institution comme terrain d'enquête : choix méthodologiques et mode de traitement des données

Le cadre théorique que nous venons de définir pour notre enquête implique une forme de contrainte méthodologique. En effet, si nous voulons respecter notre prise de position scientifique, il nous faut adopter une méthode d'enquête qui nous donne l'opportunité de recueillir les données adéquates. Dans le cas précis où nous nous trouvons, il nous faut donc choisir une méthode d'enquête qui nous permette de saisir l'institution en identifiant les différentes sources de normativité qui y agissent. Autrement dit, il nous faut repérer la façon dont un certain nombre de prescriptions et d'injonctions officielles y circulent en prenant soin d'observer la manière dont elles sont reçues et traduites par ceux auxquelles elles sont destinées, tout en sachant que ces « récepteurs » peuvent eux-mêmes produire un certain nombre de repères normatifs relativement autonomes de la structure dans laquelle ils évoluent. Aussi, notre méthode d'enquête doit nous donner l'opportunité de pouvoir observer l'ensemble de ces dynamiques afin de pouvoir les comparer et les mettre en lien pour rendre compte le plus complètement possible du processus de fabrication des enseignants. Nous nous sommes donc rapidement tournés vers une méthode d'enquête qualitative qui semblait la plus appropriée au regard de notre acception de l'institution ; néanmoins, il fallait également nous protéger d'un certain nombre de biais qui peuvent apparaître au sein de ces méthodes et qui nous auraient éloignés de notre objectif. Nous en avons identifié principalement deux : le premier consiste à ce que la méthode qualitative ne soit qu'une pâle reprise du discours institutionnel sans jamais parvenir à voir au-delà de cette rhétorique qui est souvent reprise

par les acteurs qui y sont socialisés. Le second biais consiste au contraire à se focaliser sur le discours des acteurs en considérant qu'il est le produit de leur réflexivité en écartant d'emblée la possibilité que ce discours soit en bonne partie structuré par l'instance de socialisation professionnelle dans laquelle ils se trouvent. Au-delà du choix d'une méthode qualitative, il nous fallait donc trouver les instruments méthodologiques adéquats pour parvenir à nous distancier de ces deux biais et à saisir l'institution dans toute sa complexité.

Au regard de ces contraintes et de notre perspective théorique, nous avons retenu deux instruments méthodologiques d'enquête. D'abord, nous avons décidé de mener une observation sociologique dans deux structures de formation d'enseignants[4] afin de pouvoir partager le quotidien de ces futurs professeurs des écoles et regarder la façon dont ils se comportaient aussi bien en cours qu'en dehors, en partageant des conversations informelles avec eux ou encore en restant dans des lieux stratégiques qui nous permettaient d'entendre des échanges auxquels nous ne prenions pas pleinement part mais qui étaient néanmoins riches en informations. Pour être tout à fait précis, nous n'avons pas mené une observation participante, mais nous avons plutôt adopté une position de « participant-comme-observateur » (Gold, 2003) dans la mesure où sans prendre part directement aux actions se déroulant sous nos yeux, notre regard et notre présence nous y engageaient implicitement et indirectement. Pour « entrer » sur ces deux terrains, nous avons eu recours à deux stratégies différentes : dans la première structure, nous connaissions un membre de la direction qui nous a facilité la possibilité de mener des observations *in situ* et d'accéder également à un certain nombre de cours où nous avons pu participer et échanger avec les stagiaires et les formateurs sur leur perception de la formation professionnelle. Cette entrée sur le terrain « par le haut » nous a

[4] Les structures de formation des enseignants – dénommées Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) au début de notre enquête et Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education (ESPE) – dans lesquelles s'est déroulée notre enquête ont été sélectionnées selon deux critères : un critère pratique et géographique nous a conduits à mener notre enquête à proximité de notre lieu d'étude, à savoir dans l'académie de Bordeaux. Un critère plus scientifique d'autre part, puisque nous désirions que notre enquête puisse voir ses résultats renforcés ou infirmés par les données de seconde main fournies à partir d'une enquête menée dans cette académie. Nous avons donc fait le choix d'agréger les données de ces enquêtes en les produisant dans des contextes spatiaux communs. D'autre part, notre enquête s'est principalement concentrée sur l'étude de la formation des enseignants du secteur public, qui constituait la population principale des structures de formation où nous avons enquêté. Nous avons ainsi pris le parti de délaisser l'étude de la formation des enseignants du secteur privé financé par l'Etat, dont le concours diffère de celui des enseignants du public mais dont la formation est quasiment similaire.

donné l'opportunité de diversifier les situations que nous avons pu observer ce qui est gage de scientificité dans la mesure où nous avons pu comparer les comportements observés par les enseignants-stagiaires dans divers contextes afin d'en compter et d'en évaluer les redondances ou les différences. Néanmoins, ce type d'entrée sur le terrain comporte un inconvénient puisque nous étions identifiés par les stagiaires comme un « institutionnel » et que notre présence était d'abord perçue avec méfiance par des stagiaires qui ne comprenaient pas trop notre démarche et préférait alors éviter notre présence lorsqu'ils devaient échanger de façon informelle. Aussi, il nous a fallu un certain temps pour faire comprendre que notre démarche ne s'inscrivait pas dans une volonté de contrôle institutionnel, et au fur et à mesure des conversations il nous est devenu de plus en plus facile d'interagir et de trouver notre place sur le terrain. Dans la seconde structure, nous avons adopté une entrée sur le terrain « par le bas » à l'aide d'une connaissance qui nous a mis en contact direct avec des enseignants-stagiaires. Nous avons alors pu nous rendre sur le terrain sans difficulté et rencontrer facilement les stagiaires puisque notre présence avait bien été expliquée par nos contacts à leurs pairs. Cette observation s'est ainsi révélée riche en discussion et en échanges sur la formation. Mais cette stratégie d'entrée comporte elle aussi un désagrément, celui de ne pas avoir pu assister à des cours ou entrer en relation avec des administratifs ou des formateurs dans cette instance. Mais sachant que notre premier terrain nous offrait l'opportunité d'observer cette dimension, nous n'avons pas considéré cela comme étant trop pénalisant pour la pertinence de l'interprétation que nous ferions de notre matériau. Notre observation s'est donc déroulée sur ces deux terrains durant cinq mois de Janvier à Mai 2010 et nous avons cherché durant cette période à observer chaque jour les situations les plus diverses possibles afin de vérifier si ce que nous observions ou ce que nous entendions dans un contexte se retrouvaient dans d'autres (moments informels/moments formels, discussion individuelle/discussion collective...) afin de parvenir à un niveau de redondance suffisant pour pouvoir être interprétable et figurer dans notre analyse. Le temps d'observation ne nous permettant pas un degré d' « implication dans le rôle » et d' « engagement dans le travail » (Peneff, 2009) aussi important que nous le désirions, il nous a fallu compenser ceci dans notre façon d'aborder les données recueillies. Aussi, le mode de traitement des données auquel nous avons eu recours lors de nos observations nous a incité à retenir dans notre raisonnement uniquement les situations que nous considérions représentatives au regard de leur caractère répété et constant au fil de notre période d'observation et des différents contextes que nous avons vus. D'ailleurs, il nous faut préciser que nos observations n'ont pas été précédées de la définition d'une grille d'observation bien établie, et que nous avons attendu d'être imprégné et immergé dans les

situations observées pour y être habitué et finir par voir et entendre ce que nous ne voyions pas forcément au début de notre enquête. Aussi, notre grille d'observation s'est constituée à mesure du temps, par induction, et nous avons pu alors sélectionner dans les interactions et les situations observées les aspects qui s'inscrivaient dans notre volonté de faire ressortir les dynamiques normatives diverses qui émergent au sein de l'instance de socialisation professionnelle initiale des enseignants.

Ensuite, le second instrument méthodologique que nous avons cherché à mettre en œuvre consiste en deux séries d'entretiens semi-directifs collectifs et individuels avec une vingtaine d'enseignants (chaque enseignant a au moins été interrogé individuellement à une reprise) rencontrés lors de nos observations[5]. Le choix de mener deux séries d'entretiens à quelques mois d'intervalle (entre 6 et 8 mois) a été décidé pour pouvoir à la fois comprendre la manière dont les stagiaires vivaient le processus de fabrication institutionnelle au sein de la structure de formation, puis de voir avec eux la manière dont cette expérience affectait ou non leurs premiers pas dans le métier quelques temps plus tard. Les enseignants-stagiaires qui se sont prêtés aux entretiens ont été sélectionnés sur la base du volontariat mais nous avons essayé de réunir dans cet échantillon des individus avec lesquels nous avions déjà échangés au cours de conversations informelles, et qui possédaient des visions assez différentes de leur expérience de formation et, plus largement, sur le travail enseignant. Ces entretiens ont duré entre quarante-cinq minutes et deux heures et ils ont tous été réalisés au sein de la structure de formation pour la première série d'entretiens alors que certains entretiens de la seconde série se sont déroulés dans d'autres endroits (cafés et classes d'école). Nous avons utilisé une grille d'entretien qui se composait de quatre grandes parties : nous cherchions d'abord à appréhender la manière dont ils jugeaient la formation en règle générale, ce qu'ils y apprenaient et ce qu'ils y faisaient au quotidien en cours et en dehors des cours, à connaître leur représentation du métier et ce qui avait changé dans le regard porté sur le métier, et enfin à dessiner leur trajectoire antérieure à l'entrée en formation. Le codage des entretiens que nous avons réalisé a cherché à établir encore une fois les redondances et les différences que nous pouvions constater pour chacun des thèmes entre les individus interrogés mais aussi entre les deux séries d'entretiens, et c'est pourquoi notre grille d'entretien est restée la même au cours de cette enquête. Aussi, notre codage a consisté à faire ressortir des catégories d'enseignants en fonction de leur positionnement dans chacun des thèmes, ce qui n'a pas toujours été évident

[5] Voir annexe

car il arrive parfois que le matériau résiste à la catégorisation sociologique (Beaud & Weber, 2010). Pour éviter la surinterprétation, nous avons donc bien précisé durant notre travail que les prises de position des stagiaires ne sont jamais définitives mais qu'elles sont la plupart du temps stables dans la durée, ce que nous avons pu vérifier grâce à nos deux séries d'entretiens espacés dans le temps. Nous avons ainsi sélectionné les données qui étaient les plus stables dans la durée lorsque nous avons voulu constituer une catégorisation sociologique afin que sa pertinence scientifique soit la plus forte possible avec les moyens dont nous disposions.

Au final, en mobilisant deux instruments d'enquête qualitatif, notre objectif était de les faire interagir avec l'ambition qu'ils puissent s'enrichir mutuellement et nous conduire à constituer un matériau empirique suffisamment robuste pour tenter une interprétation à partir des données sélectionnées. Le croisement des différentes données issues de nos enquêtes devaient nous permettre à la fois de nous prémunir contre les faiblesses d'une observation dont le regard et l'écoute sont par définition orientées en fonction du point de vue de l'enquêteur, et contre les biais des entretiens qui retranscrivent un discours pris dans un contexte qui peut en orienter la teneur à l'insu de l'enquêteur. Les données sélectionnées et qui apparaissent dans notre raisonnement sont donc celles qui nous ont semblé échapper à l'un et l'autre désagrément au regard de leur redondance ou de leur constance au fil des observations et des entretiens. D'ailleurs, nous insisterons sur le fait que, durant notre enquête empirique, nous avons été amenés à constater une relative corrélation entre les données recueillies dans les entretiens et les observations que nous avons pu mener par ailleurs. Cela va à l'encontre de l'idée selon laquelle il faudrait se méfier du « discours » des enquêtés qui chercheraient à tromper l'enquêteur en le menant sur de fausses pistes de réflexion, en le perdant dans une rhétorique entendue ou bien encore en lui dissimulant les faits qui « comptent » réellement dans les comportements adoptés par les acteurs. On peut évidemment interpréter cette relative continuité comme un biais lié à l'orientation de notre regard sociologique au moment des observations, celui-ci étant conduit à ne voir que ce qui corroborait ce que nous avions entendu par ailleurs. Nous ne pouvons pas nous placer au-dessus de cette limite inhérente au travail empirique, même si nous avons pris toutes les précautions pour nous en préserver. Nous proposons cependant une deuxième interprétation de cette relative continuité entre entretien et observation : le fait de faire partie du paysage des enquêtés et le fait qu'ils observent que nous partageons un certain nombre de codes et d'actes qu'ils ne peuvent pas dissimuler les conduits à faire preuve de plus de franchise au moment des entretiens, sachant pertinemment qu'ils ne pourront « tromper » leur interlocuteur. Nous désirions au début de

notre recherche parvenir à une certaine complémentarité entre nos méthodes d'enquête, et nous considérons que la combinaison entre observations et entretiens nous a permis d'y parvenir en grande partie. Nous avons par ailleurs tenté que l'écriture de notre travail reflète la centralité du matériau empirique dans notre réflexion. Les extraits d'interviews qui jalonnent le récit sociologique ne sont donc pas un effet de style mais doivent être vus comme la volonté de notre part d'ancrer notre réflexion sur un matériau qui constitue la base de notre travail : il était donc normal dans cette perspective que ces données soient présentes de manière explicite et constante au cours de la rédaction.

2. Saisir la carrière enseignante : quand la théorie pousse à l'innovation méthodologique

Nous voudrions maintenant présenter les raisons qui nous ont convaincu que l'utilisation du concept de « carrière » dans un cadre théorique interactionniste était le plus pertinent pour mener à bien notre recherche. Dans un premier temps, nous reviendrons sur la complexité du concept de « carrière » conçu par l'interactionnisme en insistant notamment sur les deux dimensions qui le composent, et sur la manière dont on peut les articuler. Ensuite, nous montrerons que ce concept a véritablement guidé notre travail méthodologique d'objectivation des données ; nous reviendrons alors sur la nature de ces données et sur le traitement sociologique dont elles ont fait l'objet. Nous aimerions alors montrer que notre usage méthodologique du concept de « carrière » s'efforce de tenir « *ce que promet son contenu théorique* » (Passeron, 1990).

2.1. *Etudier les carrières enseignantes : une nécessaire articulation des dimensions « objective » et « subjective »*

Le concept de « carrière » tel qu'il a été établi dans une perspective interactionniste possède deux dimensions : une dimension objective qui correspond à la mise en évidence de la structure biographique dans laquelle se déroule la trajectoire d'un individu, et une dimension subjective qui s'attarde davantage au vécu et à l'interprétation subjectifs que font les individus

de leur trajectoire. (Hugues, 1996 ; Becker, 2012 [1985]). Tout l'enjeu qui se pose au chercheur désirant mobiliser ce concept consiste alors à trouver le moyen d'articuler ces deux dimensions au cours de son travail empirique, puis lors de son interprétation sociologique (Passeron, 1990). Nous montrerons que la réalisation de cette opération théorique a nécessité le recours à une analyse longitudinale qui constitue la seule possibilité de réunir dans le même mouvement les dimensions objective et subjective de la carrière (Strauss, 1992 ; Dubar, 1998 ; Fillieule, 2001).

2.1.1. *La dimension objective de la « carrière » : la force structurante de l' « institution biographique »*

Même si ce n'est généralement pas ce qui est le plus souligné lorsque l'on s'intéresse aux théories interactionnistes, le concept de « carrière » attribue une attention très importante au contexte structurel dans lequel se forment les trajectoires individuelles[6]. En effet, ces trajectoires ne se constituent pas en dehors de toute contrainte sociale et un certain nombre de règles, de codes ou de rites viennent en déterminer pour partie l'orientation et le sens. Cet ensemble de contraintes, généralement institutionnalisées, sont alors autant de *gradations prédéterminées* (Passeron, 1990) qui limitent le champ des possibles qui s'offrent aux individus qui entament une carrière, quel que soit le domaine considéré. Les individus doivent alors se plier à ces contraintes structurelles qui leur préexistent et qui agissent en dehors d'eux, les forçant à renoncer à certains parcours et les invitant à en emprunter d'autres plus conformes aux règles institutionnalisées. La place accordée à cette structure biographique

[6] Comme le rappelle Chapoulie dans l'introduction du recueil d'articles intitulé *Le regard sociologique* consacré aux travaux de Hugues (1996), ce dernier ne nie absolument pas le fait que les interactions qui se nouent entre individus se produisent au sein d'un cadre historique qui en détermine en partie l'orientation. Chapoulie ajoute que « *contrairement à ce que suggère l'interprétation radicale du programme blumerien telle qu'elle se diffuse dans les années soixante, mettant l'accent unilatéralement sur le caractère créatif des interactions, cette perspective [celle de Hugues] n'implique donc pas de négliger l'existence de normes sociales établies (ou pour adopter une expression qui n'appartient pas au vocabulaire de Hugues : de ce qui est institué dans la société* ». C'est aussi pour cette raison qu'il est si difficile d'apparenter les travaux des sociologues de l'école de Chicago à ce qui peut être désigné comme le « courant » interactionniste, tout comme il apparaît imprudent de parler de l'école de Chicago comme une unité scientifique homogène (Chapoulie, 2001).

dans la constitution des trajectoires individuelles rejoint des conceptions théoriques qui sont pourtant le plus souvent présentées comme étant éloignées de l'interactionnisme. Ainsi, cet ensemble de règles institutionnalisées qui contraint les individus « du dehors » rappelle l'analyse durkheimienne des parcours individuels. Passeron a ainsi bien montré que l'analyse biographique ne pouvait faire autrement que de prendre en considération l' « institution biographique » qui s'impose aux individus avant même qu'ils initient leur trajectoire (Passeron, 1990). Pour illustrer ce que nous entendons par « institution biographique », prenons l'exemple de la population qui nous intéresse dans cette thèse. Les enseignants ne peuvent pas décider librement de la forme de leur trajectoire professionnelle, ils ne peuvent passer selon leur bon vouloir d'un établissement à un autre, et ils ne peuvent choisir seuls les principes autour desquels leur trajectoire doit être construite. Ils doivent au contraire obéir à une « topographie » de parcours déterminée par une institution qui fixe les conditions d'accès et d'évolution dans la carrière enseignante. On sait ainsi que les carrières enseignantes sont structurées par différents grades et échelons qui vont fortement influencer l'orientation de la trajectoire professionnelle et le rythme des changements qui peuvent s'y produire. De sorte que les individus sont soumis à cette topographie qui organise en amont des trajectoires un *itinéraire* à suivre, avec un certain nombre de balises et de points de passage qui ne peuvent être évités.

L'identification de cette institution biographique qui structure les trajectoires individuelles est une étape incontournable. Ceci étant établi, que fait le sociologue de cet état de fait et comment mobilise-t-il la notion de carrière dans ce contexte ? Il est nécessaire, selon les interactionnistes, de reconstituer le fil de la carrière qui est suivi par les individus au sein de cette « institution biographique ». Il faut en quelque sorte donner à voir l'architecture de cette carrière – au sens objectif – qui est définie par Becker comme « *une série de statuts et d'emplois clairement définis, de suites typiques de positions, de réalisations, de responsabilités et même d'aventures* » (Becker, 2012 [1985]). En passant, il est remarquable de constater que cette définition de la carrière dans sa dimension objective est tout à fait proche de celle que Bourdieu énonce lorsqu'il s'intéresse à la notion de trajectoire, puisqu'il la décrit alors comme une « *série des positions successivement occupées par un même agent (ou un même groupe) dans un espace lui-même en devenir et soumis à d'incessantes transformations* » (Bourdieu, 1986). D'ailleurs, pour reprendre un vocabulaire « bourdieusien », la dimension objective de la carrière revient à objectiver les *placements* et les *déplacements* d'un individu au cours de sa trajectoire dans un espace social donné. En ce

qui concerne les enseignants, l'objectivation de leur trajectoire professionnelle passe donc par la connaissance de leurs placements et déplacements au sein de l'espace professionnel, c'est-à-dire les différents postes qu'ils ont occupés ou encore les niveaux de classe auxquels ils ont successivement enseigné. De cette manière, on peut alors facilement retracer comment la trajectoire a été constituée et en déduire les contraintes qui ont pesé sur les individus, mais aussi les stratégies qui ont pu être mises au point pour « faire avec » ces contraintes.

Néanmoins, et précisément dans le cas des enseignants, on peut s'interroger sur la pertinence de l'utilisation du concept scientifique de « carrière » pour tenter de comprendre une trajectoire professionnelle qui, dans son sens administratif, est également reconnue sous le nom de « carrière ». De manière plus profonde encore, cela pose la question de l'apport scientifique de ce concept pour comprendre une trajectoire qui est ancrée dans un mécanisme institutionnel si puissant qu'il est le principal déterminant de l'orientation des trajectoires professionnelles. Autrement dit, les « carrières enseignantes » – au sens administratif – sont si étroitement régulées et dépendent si strictement des recommandations institutionnelles que l'on peut se demander ce que l'on peut découvrir de nouveau en mobilisant le concept de carrière – au sens scientifique. Le risque est que le concept de carrière nous amène simplement à décrire les *placements* et *déplacements* des enseignants lors de leur trajectoire professionnelle, pour finalement dire que le facteur explicatif de cet enchaînement de positions est l' « institution biographique » qui détermine en grande partie la carrière administrative des enseignants... On voit bien alors que la plus-value apportée par le concept scientifique de carrière risque d'être réduite, en n'allant finalement pas plus loin que le sens administratif de la carrière. D'ailleurs, certains travaux rejoignent ce point de vue et affirment que l'acception scientifique de la carrière « *devrait surtout servir à « recoder » des parcours qui ne sont pas vus comme des « carrières »* » (Darmon, 2008). Faut-il dès lors considérer que l'usage du concept de carrière ne convient pas à l'analyse de trajectoires qui se déroulent dans une structure qui détermine fortement leur orientation ? Pour répondre à cette interrogation, on peut se tourner vers l'analyse de Hugues pour qui même si les trajectoires individuelles dépendent fortement d'une structure « bureaucratique » qui formalise et formate ces trajectoires, celles-ci ne sont pour autant jamais entièrement réductibles à cette formalisation. Il dit ainsi que « *même dans les types de carrière qui sont si précisément définies que chaque étape, à l'instar des échelons de la fonction publique, peut se voir attribuer un numéro, le problème est plus complexe qu'il n'y paraît. La simple description de la progression d'une personne d'un échelon à l'autre n'épuise pas l'histoire d'une vie, même dans la fonction*

publique. Dans ces carrières bien réglées, il existe de nombreux aléas et de nombreuses irrégularités imprévues. On y trouve aussi beaucoup de régularités qui ne sont pas écrites noires sur blanc – des régularités dont les gens, au sein du système, peuvent ou non avoir conscience. » (Hugues, 1996). De ce point de vue, la description de l'itinéraire formel fixé et prévu par l'institution biographique ne suffit pas, et la compréhension des *placements* et *déplacements* au cours de la trajectoire nécessite d'accéder à des éléments plus « informels » qui se produisent en creux de l' « institution biographique » mais qui n'en influencent pas moins l'orientation et le sens de la carrière. C'est ainsi que Becker a montré que si l' « institution biographique » dans laquelle évoluaient les enseignants de Chicago leur laissait peu de perspectives formelles d'évolution professionnelle, la forme des trajectoires suivies par ces derniers indiquaient néanmoins l'adoption d'une stratégie informelle de « mobilité horizontale » – des établissements jugés les moins prestigieux en début de carrière vers des établissements jugés plus prestigieux par la suite (Becker, 2006). Le travail d'objectivation scientifique qui peut être mené à partir du concept de carrière dans un contexte « bureaucratique » ne doit donc pas être une simple description de l'itinéraire formel suivi par les acteurs, mais doit bien davantage aider à saisir l'existence d'une « carrière dans la carrière » dont le sens et les fondements nécessitent de s'intéresser à l'aspect informel des trajectoires individuelles. Mais pour accéder à cette dimension informelle des trajectoires, il est difficile pour le sociologue d'en rester à la simple analyse topographique des différentes positions occupées par les acteurs dans un espace social. Il lui faut accéder au sens que ces derniers donnent à leur carrière et aux stratégies qu'ils peuvent mettre en place pour en maintenir ou en infléchir la direction.

2.1.2. *La dimension subjective de la carrière : la mise en récit d'une trajectoire*

D'une certaine manière, l'analyse des trajectoires individuelles commence par celle d'un récit produit et organisé par les acteurs, selon leurs propres catégories de perception. Aussi, l'interprétation de ce matériau biographique peut susciter une certaine méfiance chez les sociologues qui, par souci d'objectivation scientifique, invitent à ne pas prendre à la lettre la manière dont les individus peuvent raconter leur vie – ou telle période de leur vie – mais qu'il est nécessaire de prendre en considération les conditions de production de ce récit subjectif.

Dans cette perspective, on considère qu'un individu n'est pas le mieux placé pour commenter sa propre trajectoire, et qu'il est donc nécessaire que le sociologue se tienne à distance de ce « discours sur soi » afin de mieux en saisir les biais et les faiblesses. Bourdieu se montre ainsi extrêmement prudent à l'égard de ces récits biographiques ou autobiographiques au cours desquels les acteurs sont conduits à reconstituer leur trajectoire – professionnelle, familiale, scolaire,... – sous le regard de sociologues qui peuvent être séduits par la capacité des acteurs à « mettre en ordre » les événements qui ont jalonné leur vie (Bourdieu, 1986). L'intérêt partagé des enquêtés et de l'enquêteur à accepter le postulat du *sens de l'existence* peut avoir pour conséquence de minimiser le fait que le récit autobiographique produit par un individu « *s'inspire toujours, au moins pour une part, du souci de donner sens, de rendre raison, de dégager une logique à la fois rétrospective et prospective, une consistance et une constance, en établissant des relations intelligibles, comme celle de l'effet à la cause efficiente, entre les états successifs, ainsi constitués en étapes d'un développement nécessaire* » (Bourdieu, 1986). Il existe donc un véritable risque interprétatif à considérer ces mises en récit de trajectoires comme des objets auxquels il ne serait pas nécessaire d'appliquer un traitement sociologique. Cela est d'autant plus vrai que les enquêtés sont à l'aise dans la prise de parole et la restitution narrative de leur vécu, et qu'ils appartiennent à des groupes sociaux où il existe une rhétorique collective qui tend à structurer une présentation « officielle » de soi. Or, notre population correspond à cette catégorie d'enquêtés ce qui doit nous conduire à interpréter avec prudence et distance la manière dont ils présentent et donnent sens à leur trajectoire. Mais une fois ces préconisations à l'esprit, que faire du matériau biographique à disposition ? A quoi faut-il s'intéresser dans ces récits si l'on désire les interpréter et comment procéder, en partant d'eux, à un travail d'objectivation scientifique ?

La pensée interactionniste nous permet d'envisager une réponse à cette question. En effet, Becker définit, dans la lignée des travaux de Hugues, une dimension subjective de la carrière qui vient s'inscrire en complément de la dimension objective précédemment étudiée. Il considère que « *dans sa dimension subjective, une carrière est faite de changements dans la perspective selon laquelle la personne perçoit son existence comme une totalité et interprète la signification de ses diverses caractéristiques et actions, ainsi que tout ce qui lui arrive* » (Becker, 2012 [1985]). Cette définition incite donc à mettre l'accent sur les changements qui vont intervenir au cours de la trajectoire d'un individu, et qui vont influencer les perceptions et les représentations que celui-ci attribue à cette trajectoire. L'intérêt d'analyser les récits biographiques pour le sociologue réside donc dans l'identification de ces tournants subjectifs

qui interviennent souvent lors de moments ou d'événements clés de la trajectoire. S'il ne s'agit pas de prendre à la lettre le récit subjectif des acteurs et le découpage des étapes importantes de leur vie – professionnelle, familiale, scolaire... – auquel ils peuvent procéder lorsqu'ils jettent un regard rétrospectif sur leur parcours, le sociologue peut néanmoins retirer des enseignements importants de ces informations dans sa volonté d'objectivation scientifique. Tout d'abord, il n'est pas dénué d'intérêt de remarquer que la signification que peut donner un individu à une activité sociale à laquelle il s'adonne régulièrement est susceptible d'évoluer au cours de sa vie. Ces réorganisations subjectives auxquelles procèdent les individus peuvent mettre en évidence des stratégies ou des actions qui visent à rompre – ou à poursuivre – avec le cours de leur vie qui leur paraît trop ennuyeux, trop précaire ou qui ne correspond simplement plus à leurs attentes. Dans le domaine professionnel, ces tournants subjectifs peuvent amener un individu à modifier son identité professionnelle au cours de sa trajectoire professionnelle, en accordant par exemple davantage d'importance à une partie de son activité qu'il laissait de côté jusqu'alors. Hugues a d'ailleurs mis en évidence le fait que les individus combinaient, au sein de leur métier, différents types d'activité dont la hiérarchie peut évoluer au fur et à mesure de la carrière. Si un métier est le plus souvent composé d'une activité centrale qui lui donne généralement son nom, « *tout métier consiste inévitablement en une combinaison de cette activité et d'autres qui lui sont accessoires* [...] » (Hugues, 1996). Hugues donne l'exemple d'une institutrice qui doit s'occuper du poêle de sa classe bien que cette activité ne soit pas centrale dans son métier, ou de façon plus convaincante encore celui d'un professeur d'Université qui ne se présente pourtant jamais comme un « correcteur de copies » bien que cette activité puisse prendre une grande part de son temps professionnel en fonction du rapport qu'il entretient à son travail. L'auteur conclut alors que « *pour tout métier, et à toute étape d'une carrière dans un métier, il y a nécessairement un véritable mode de répartition du temps et de l'énergie consacrés aux diverses activités constituant ce métier* » (Hugues, 1996). Autrement dit, la signification accordée à l'activité exercée par un individu peut considérablement évoluer au cours de sa trajectoire professionnelle en fonction du mode de répartition du temps et de l'énergie qu'il consacre à telle ou telle activité composant son métier. Pour aller encore plus loin dans l'illustration, on peut légitimement penser qu'un enseignant ne donnera pas le même sens à son activité selon qu'il accorde l'essentiel de son temps et de son énergie à préparer ses cours, ou bien qu'il se désinvestisse de cette tâche pour s'engager principalement dans la rédaction de projets scolaires au sein de l'établissement, dans la formation des jeunes enseignants par le biais d'une formation qualifiante ou dans l'organisation matérielle de sa classe. Aussi, le travail d'objectivation sociologique des

trajectoires professionnelles passe par la mise en évidence de ces configurations différentes de l'identité professionnelle, et de la différence que l'on peut observer dans un même parcours entre les modes de répartition du temps et de l'énergie consacrés à diverses activités inhérentes au métier. Ces réorganisations subjectives constituent donc le résultat d'un certain nombre de choix ou de décisions pris par les individus tout au long de leur trajectoire professionnelle, et qui vont laisser une empreinte sur le déroulement de celle-ci par le changement plus ou moins durable qu'ils peuvent provoquer dans les manières d'agir, de penser et de faire des individus concernés. Dès lors, il semble difficile de se passer du récit subjectif des individus pour mettre en évidence ces tournants. En effet, même si dans certains cas ces changements peuvent concorder avec un *déplacement* dans la structure objective qui guide les trajectoires – un changement d'établissement peut ainsi provoquer un changement dans le mode de répartition du temps consacré à l'activité professionnelle –, elles peuvent également rester illisibles du point de vue objectif si elles ne se matérialisent pas par une nouvelle position dans l'espace biographique – un individu peut décider de changer le mode de répartition de son temps de travail sans que cela soit lié à un *déplacement* dans l'espace professionnel, mais simplement parce qu'il s'ennuie et souhaite renouveler son intérêt pour le travail. En outre, même si l'on observe qu'un changement de position dans l'espace biographique correspond à une réorganisation subjective, cette simple information ne peut suffire à déterminer quel est le sens de la relation entre ces deux phénomènes. Il est donc nécessaire de considérer que si le changement d'orientation d'une trajectoire peut être exogène – déterminé par un déplacement dans l'espace biographique –, il peut également revêtir un caractère endogène – déterminé par des choix et des décisions individuelles. De fait, les tournants subjectifs peuvent intervenir à n'importe quel moment de la carrière, et leur apparition ne peut être déduite de la simple lecture topographique de leur trajectoire. Cette part d'imprévisibilité de l'apparition d'un « tournant » est d'ailleurs une composante essentielle de cette notion, l'irréversibilité des choix et des décisions individuelles sur le sens de la trajectoire en étant une autre caractéristique majeure. Ce dernier point est d'ailleurs déjà mis en avant par Hugues – et repris par Becker sous le concept de pari adjacent (Becker, 2006) – dans son analyse sur les carrières, lorsqu'il montre que les décisions prises par un individu ont un impact majeur sur sa trajectoire dans la mesure où elles restreignent ses possibilités à l'avenir. Il dit précisément qu' « *à mesure qu'une personne progresse dans son métier, les décisions qu'elle a déjà prises tendent à limiter les alternatives qui restent ouvertes* » (Hugues, 1996). A travers cette phrase, Hugues montre bien la force structurante que peuvent avoir ces décisions individuelles, et démontre par-là l'intérêt de l'étude de la dimension

subjective de la carrière. Au final, si l'espace biographique est contraignant et délimite le champ des possibles concernant la trajectoire des individus, ces derniers disposent néanmoins de marges de manœuvre au sein de cet espace qui peuvent les conduire à le structurer en retour par les choix et les décisions qu'ils y prennent. De ce point de vue, l'utilité théorique et méthodologique de la dimension subjective de la carrière est fondamentale, car seule sa prise en considération peut donner l'opportunité d'accéder à la nature des choix des individus au cours de leur parcours, qui en affectent particulièrement le déroulement, mais qui peuvent rester invisibles ou insignifiants si l'on se contente d'une approche purement objective de la carrière.

2.1.3. Du concept théorique à l'objet méthodologique : mise en ordre, séquençage et tournants biographiques

La « mise en ordre » des placements et déplacements individuels à laquelle doit procéder le sociologue implique donc que celui-ci adopte un point de vue diachronique sur son objet. Il lui revient en effet de reconstituer une trajectoire en indiquant les différentes étapes qui la composent, et en justifiant pour chacune d'entre elles les délimitations qu'il établit afin de la différencier des autres. Pour y parvenir, le modèle séquentiel établi par Becker dans son analyse des carrières déviantes des fumeurs de marijuana apparaît tout à fait approprié (Becker, 2012 [1985][7]. Le « séquençage » des trajectoires individuelles permet en effet d'identifier des phases qui correspondent aux placements d'un individu, à des moments différents de sa vie, dans l'espace social. Ce « séquençage », en faisant ressortir clairement les placements successifs des individus, permet ainsi de reconstituer *in fine* la trajectoire suivie par un individu au cours de sa vie dans un domaine donné. Mais ce travail requiert une très grande maîtrise du matériau par le sociologue puisque celui-ci doit en appréhender les

[7] Nous faisons ici le choix d'inscrire notre méthode d'enquête et de collecte de données dans un cadre théorique bien situé au risque que notre analyse n'en recouvre pas parfaitement le contour. Nous préférons néanmoins suivre le choix de nous inscrire dans un modèle d'analyse clairement identifiable du point de vue théorique plutôt que d'employer des notions plus vagues dont la portée théorique nous paraît plus limitée. De manière tout à fait concrète, nous préférons employer le terme de « séquences » en lien avec celui de carrière, plutôt que de parler de « phases » ou de « stades » (Huberman, 1989).

éléments qui traduisent des variations dans les prises de position de ses enquêtés. La difficulté réside alors dans l'identification de ces variations qui ne sont jamais aussi brutales, visibles et sensibles que pourraient l'espérer le chercheur. Il doit donc faire preuve de patience et de rigueur dans cette démarche, et ce d'autant que les variations qu'il recherche dans la trajectoire des individus peuvent ne pas être ressenties comme telles par les individus au moment où ceux-ci mettent en mot leur vie ou une partie de celle-ci. A ce sujet, il est important ici de souligner que la mise en avant par le travail sociologique de ces séquences peut ne pas correspondre à la vision que les acteurs ont de leur propre trajectoire. Mais le souci du sociologue n'est pas de faire correspondre son analyse à celle que peuvent avoir ses enquêtés, mais bien davantage de fonder sa vision sur une analyse empirique qui peut le conduire à identifier des étapes dans la vie des individus bien que ceux-ci ne les auraient pas intuitivement établies comme telles. Cette méthode d'objectivation peut alors permettre de reconstituer les différentes séquences qui composent une carrière. Elle possède en effet l'avantage de se concentrer sur les trajectoires des acteurs afin d'identifier les principaux placements et déplacements des acteurs au sein de l'espace social. Mais elle donne également l'opportunité d' « agréger » les différents séquençages réalisés sur les trajectoires individuelles pour établir – potentiellement – une trajectoire collective dans laquelle elles s'inscrivent. C'est d'ailleurs cette agrégation des trajectoires individuelles qui est la plupart du temps effectuée par les sociologues qui s'intéressent à un groupe social précis, afin de montrer que ce groupe agit dans un contexte structuré qui balise les possibilités offertes aux individus dans leurs prises de position au sein de l'espace social. Cette méthode de « séquençage » permet ainsi de réinscrire les trajectoires individuelles dans un contexte plus large qui les structure et qui en détermine pour partie la direction et l'orientation.

Si le « séquençage » des trajectoires permet de rendre visible une succession d'*états* qui sont le produit d'un *changement*, il ne nous dit cependant rien sur les *transitions* entre deux positions en cours de carrière, sur leur origine et leur manifestation. Or, il est possible d'étendre la portée du concept de carrière en ayant recours à des notions qui permettent de décrire et d'analyser le *mouvement* au sein des carrières ; on pense bien évidemment ici à la notion de *turning point* établie par Hugues (Hugues, 1996), ou bien encore à celle de *bifurcation* qui tient une place de plus en plus décisive dans la littérature sociologique consacrée au longitudinal (Bessin, Bidart & Grossetti, 2010). Cette notion de *turning point* désigne le moment charnière au cours duquel un événement se produit dans la vie d'un individu de telle manière que celui-ci en ressort transformé. Il passe alors d'un état à un autre,

d'un statut à un autre, d'une position à une autre dans l'espace social. Le *turning point* se situe donc entre les séquences d'une carrière, il est le lien qui permet le passage de l'une à l'autre, ce qui permet de comprendre les causes et manifestations de cette transition. Comme le montre Hugues, il est aisé d'identifier ces *turning points* dans les sociétés où la vie des individus est marquée par un certain nombre de rites qui rendent visibles socialement le passage d'un état à un autre. Ces rites agissent comme des *rites de passage* qui peuvent orienter le regard du sociologue dans son souci de rendre compte de ces tournants de l'existence humaine, et qui rendent prégnant la réalité d'un cycle de vie marqué par des étapes différentes. Mais, une fois ce constat établi, il s'empresse de regretter que ces rites ne soient plus aussi structurés et structurants dans la vie des individus, et que cela les conduise à pouvoir nier les transformations qui auparavant étaient rendues visibles socialement par les rites institués. Hugues déplore alors que « *beaucoup s'efforcent de nier ces réalités et de les exorciser par un rite négatif qui consiste à regarder dans une autre direction et à affirmer qu'il ne se passe rien* » (Hugues, 1996). Ces repères devenant moins évidents à appréhender pour le sociologue – puisque les acteurs sociaux nient leur existence –, l'identification des *turning points* devient plus ardue. Dès lors, comment rendre compte du mouvement qui anime les trajectoires des individus si celui-ci n'est plus le fruit de rites sociaux ? Il devient nécessaire pour répondre à cette question de regarder avec attention les événements biographiques qui introduisent une certaine imprévisibilité dans les trajectoires individuelles, et qui peuvent alors être à l'origine de déplacements – objectifs ou subjectifs – dans l'espace social. On rejoint ici les préoccupations des sociologues qui s'intéressent aux bifurcations biographiques, et qui doivent introduire dans leurs hypothèses de recherche que les mouvements qui se produisent dans une trajectoire sont en partie imprévisibles – ils ne sont plus rendus pré-visibles par les rites évoqués par Hugues – et le travail du sociologue est dès lors de mettre au jour les manifestations de cette imprévisibilité pouvant générer le passage d'un état à un autre. La bifurcation peut alors être définie comme « *un processus dans lequel une séquence d'action comportant une part d'imprévisibilité produit des irréversibilités qui concernent des séquences ultérieures* » (Grossetti, 2010). Dès lors, le travail d'objectivation des *turning points* nécessite d'isoler dans les trajectoires individuelles ces moments où les individus sont confrontés à des imprévus qui, dans certains cas, peuvent les conduire à se déplacer dans l'espace social. Il faut à ce sujet être prudent à l'égard de l'utilisation de la notion de bifurcation dans la mesure où elle est le plus souvent utilisée par les sociologues pour désigner des mouvements brutaux dans les trajectoires individuelles. On ne peut en effet pas comparer une bifurcation qui se caractérise par une forte imprévisibilité et des conséquences

qui peuvent être très marquées pour les individus qui les subissent (détection d'une maladie mortelle, décès d'un proche...). Nous parlerons donc dans ce travail de *tournants* pour désigner les changements connus dans la trajectoire professionnelle des enseignants, tels que la mobilité professionnelle ou bien la rencontre de nouveaux collègues de travail. Nous préférerons parler de *turning points* dans le cadre de notre enquête car ce terme nous semble plus adapté à la description de trajectoires professionnelles de professeurs qui ne sont en règle générale pas marquée par des changements trop brutaux du fait de la *gradation pré-déterminée* des carrières enseignantes. De la même manière que pour l'opération de « séquençage », l'identification des *turning points* nécessite une très bonne connaissance du matériau à partir duquel le sociologue travaille. Car si le sociologue peut observer que « *certains turning points existent en soi, sans qu'il soit besoin de les « découvrir » ou de les « inventer* » (Abbott, 2010), il ne lui faut pas uniquement chercher les changements les plus visibles – ceux qui sont organisés institutionnellement par exemple – mais aussi les tournants moins visibles mais tout aussi décisifs et qui peuvent conduire un individu à revoir totalement sa position sur un sujet donné. On peut ainsi considérer qu'une mutation professionnelle peut être tout autant facteur d'imprévisibilité quant au rapport que peut entretenir un enseignant à l'égard de son travail que le fait qu'il vieillisse. Pourtant, il y a fort à parier que les enseignants auront davantage tendance à expliquer un changement de positionnement à l'égard de leur travail par leur mutation professionnelle plutôt que par l'évocation de leur vieillissement. C'est pourquoi le sociologue doit être attentif à ce type d'éléments qui peuvent lui échapper – et qui lui échappent souvent sans doute – mais qui sont pourtant des clés de compréhension essentielles des trajectoires individuelles. De ce point de vue, l'identification des *turning points* peut donc là aussi se faire à distance des discours des enquêtés, qui peuvent considérer comme peu pertinents dans le cours de leur trajectoire des éléments jugés – scientifiquement – décisifs par le sociologue, et inversement. Ce qui fait dire à Abbott que « *si le concept de* turning point *est absolument central dans tout processus normal d'autobiographie, il n'est pas du tout* nécessaire *qu'un* turning point *soit interprété par un sujet pour qu'il soit reconnu comme tel* » (Abbott, 2010). L'identification et l'interprétation de ces *turning points* nécessite donc une bonne dose d'humilité pour le chercheur car il doit à la fois s'appuyer sur un matériau empirique indispensable tout en devant s'en distancier pour ne pas laisser échapper un tournant qui n'est pas identifié comme tel par l'enquêté.

Notre modèle d'interprétation se situe donc au croisement entre un mode processuel et un mode structurel d'interprétation des trajectoires biographiques (de Coninck & Godard, 1989).

Nous analyserons en effet la carrière enseignante comme un cheminement dont nous tenterons de retracer différentes étapes qui correspondent à autant de placements et déplacements (objectifs) et de prises de position (subjectives) qui se succèdent avec plus ou moins de cohérence. En outre, nous considérons que l'itinéraire suivi au cours d'une carrière enseignante est très largement prédéfini et structuré par une institution biographique. Dans ce cadre d'interprétation, notre souci sera donc de retracer les trajectoires des enseignants en mettant en évidence les moments de rupture (*turning points*) et de continuité qui interviennent dans ces parcours. Notre modèle d'interprétation consistera donc en un dialogue permanent entre les dimensions objective et subjective de la carrière afin d'y identifier ces moments et de reconstituer le cheminement structuré et structurant de celle-ci.

2.1.4. Pour une classification des tournants biographiques dans la carrière enseignante

A partir des différents enseignements abordés lors des points précédents concernant le concept de carrière, nous voudrions proposer une classification des différents types de tournants biographiques qui peuvent se produire en articulant les dimensions objective et subjective de la carrière. En considérant qu'un déplacement – ou non – dans l'institution biographique qui prédétermine la structure de la carrière enseignante peut révéler – ou non – un tournant « objectif », et en admettant qu'un changement de sens accordé au travail – ou non – révèle – ou non – un tournant « subjectif » dans cette même carrière, il est alors possible d'identifier quatre formes de tournants biographiques pouvant intervenir dans une carrière professionnelle.

Tout d'abord, il est essentiel de considérer qu'il peut ne pas y avoir de tournant dans une séquence de la carrière professionnelle d'un individu, lorsqu'il n'y a pas de changement dans la direction de cette carrière ni dans sa dimension objective, ni dans sa dimension subjective. On dira donc ici qu'il y a une *absence de tournant biographique*, qui ne doit cependant pas être interprétée comme la cause d'une passivité d'un individu face à sa carrière. Au contraire, conserver sa position objective ou subjective peut être le fruit de stratégies de carrière ou d'un travail réflexif intense de la part d'un enseignant pour conserver un poste ou un rapport au travail particulier dans lequel il se sent particulièrement à l'aise.

Ensuite, on peut relever l'existence de ce que l'on peut nommer des *tournants biographiques extrinsèques* dans certaines phases de la carrière, c'est-à-dire des moments où l'on peut observer un déplacement dans la direction objective de la carrière – une montée en grade par exemple – sans que cela n'entraîne pour autant une redéfinition du sens accordé au travail ou une évolution quant à la hiérarchisation des tâches qui composent le métier.

On peut également repérer dans les carrières professionnelles des *tournants biographiques intrinsèques* qui correspondent à des changements dans l'identité professionnelle qui peut se manifester par un mode de répartition du temps et de l'énergie différent dans le métier, sans pour autant qu'il y ait parallèlement un déplacement dans l'espace topographique de la carrière.

Enfin, on peut identifier des situations où se produit un *tournant biographique total* au sens où l'on y observe à la fois un déplacement dans l'espace délimité par l'institution biographique et un changement de perspective dans le rapport subjectif au travail. Ainsi, un changement d'école et la rencontre de nouveaux collègues peuvent conduire un enseignant à accorder un sens nouveau à son travail en donnant une plus grande place au travail en équipe par exemple.

Nous avons l'ambition au cours de notre travail de vérifier le caractère opérationnel de cette classification afin d'en évaluer la pertinence à partir de nos propres données. Cela nous donnera aussi l'occasion de mettre l'accent sur le caractère plus ou moins intentionnel des tournants opérés ou évités durant une carrière professionnelle, qui peut être un point déterminant pour faire face à certaines problématiques pouvant intervenir en cours de carrière (ennui professionnel, lassitude…). En guise de récapitulatif, nous regroupons dans le tableau ci-contre les différents types de tournants que nous venons de caractériser.

		Déplacement dans l'espace professionnel	
		OUI	NON
Changement dans la représentation subjective du travail	OUI	*Tournant biographique total*	*Tournant biographique intrinsèque*
	NON	*Tournant biographique extrinsèque*	*Absence de tournant biographique*

2.2. Les carrières enseignantes comme terrain d'enquête : du suivi de cohorte qualitatif au « comptage qualitatif »

Il est courant que les sociologues définissent leur méthode d'enquête suite à un cadrage théorique qui contribue à orienter la manière dont le chercheur va investir le terrain. Or, nous nous sommes trouvés dans la situation inverse pour enquêter sur les carrières enseignantes ; en effet, nous avons eu l'opportunité de nous inscrire dans un projet sociologique initié par deux chercheurs en sociologie qui avaient pris l'initiative de mener des entretiens semi-directifs auprès de néo-enseignants juste sortis de formation en 1998. Ils avaient alors mené quatre séries d'entretiens entre 1998 et 2000 avec au total une trentaine d'enseignants-stagiaires. Une autre série d'entretiens a été menée en 2005 par un étudiant dans le cadre de sa recherche de Master avec une vingtaine d'enseignants, et nous avons enfin pu réaliser une dernière série d'entretien en 2010 avec une quinzaine d'enseignants. Ainsi, en réunissant nos contributions respectives à ce projet, nous sommes parvenus à constituer un suivi de cohorte qualitatif[8]. Il faut préciser que les grilles d'entretien utilisés lors des différentes enquêtes sont

[8] Voir annexe

restées axées autour des mêmes thématiques : la relation au travail, la relation aux élèves, la relation aux collègues, la formation professionnelle, la frontière vie privée/vie professionnelle, et enfin les convictions professionnelles. Cette stabilité dans les grilles d'entretien nous a permis de pouvoir comparer les enseignants interrogés entre eux, mais aussi de repérer les changements ou les évolutions qui pouvaient avoir lieu pour un enseignant au cours de sa carrière. Mais, plus fondamentalement, il nous fallait trouver les moyens de rendre ce suivi de cohorte qualitatif opérant de manière à pouvoir en assurer la scientificité pour notre analyse. Or, nous faisions face à deux principales limites face à cet enjeu : premièrement, nous avions dû faire face à un phénomène classique de perte d'enquêtés au fur et à mesure de l'avancée de notre enquête ce qui limitait le nombre final de trajectoires individuelles sur lesquelles nous pouvions nous appuyer. D'autre part, sur les quinze enseignants que nous avions pu retrouver en 2010, certains n'avaient pas participé à l'ensemble des séries d'entretiens et il y avait donc un certain nombre de « trous » dans leur histoire professionnelle. Aussi, nous avons décidé de ne mobiliser finalement que dix trajectoires enseignantes pour notre analyse, car elles seules nous ont semblé suffisamment complètes et régulièrement mises à jour pour pouvoir être interprétables sociologiquement dans le cadre théorique que nous nous étions fixés. Mais ce choix nous conduit à envisager une seconde limite, à savoir le faible nombre de personnes finalement prises en compte pour mener à bien notre analyse. On peut ainsi légitimement se poser la question de savoir quelle est la représentativité de ces dix trajectoires enseignantes au regard de l'ensemble du corps enseignant[9]. Pour autant, on peut être tout à fait en accord avec cette remarque et constater en même temps qu'analyser les trajectoires individuelles de dix enseignants sur une durée de douze ans constitue un travail particulièrement fastidieux tant les informations foisonnent de manière totalement inorganisée et incohérente. En effet, contrairement à un récit de vie au cours duquel un individu, porté par l'illusion biographique, peut chercher à donner une certain cohérence à son action et à son histoire, la temporalité dans

[9] En parallèle à notre enquête qualitative, nous avons mené une enquête quantitative par questionnaire auprès de 700 professeurs des écoles âgés de 20 à 45 ans contactés par une procédure d'e-mailing dans le cadre de notre thèse CIFRE. Avec l'appui du service informatique de l'entreprise qui a extrait les réponses sur fichier Excel, nous avons ensuite pu traiter les données recueillies avec le logiciel statistique Sphinx. Cette enquête avait la contrainte de répondre à une commande de l'entreprise et elle ne recoupe que très partiellement l'objet de notre thèse, ce qui explique pourquoi nous ne la mobilisons pas davantage. Néanmoins, par certains aspects et certains résultats obtenus – que nous mettrons en évidence au cours de notre travail, elle corrobore les observations effectuées auprès de notre cohorte et en renforce quelque peu leur robustesse.

laquelle s'est déroulée notre enquête empêche par définition la reconstitution cohérente de son histoire par un enseignant que l'on rencontre à différents moments de sa carrière, sans chercher à lui faire porter un regard rétrospectif sur son parcours mais en se contentant de lui demander de décrire ses manières d'agir, de faire et de penser son métier à ce moment précis. De fait, c'est au sociologue que revient ce travail d'organisation des données recueillies par le biais de ce suivi de cohorte, et il s'agit d'une tâche véritablement ardue de parvenir à sélectionner, à mesurer et à compter les données recueillies auprès d'un nombre de personnes qui peut sembler dérisoire si l'on ne tient pas compte du fait que chacun nous a délivré une part de son histoire professionnelle particulièrement complexe à interpréter (Demazière & Dubar, 1997). Si face à cet échantillon réduit l'ambition du sociologue ne peut certes pas être celui d'une généralisation qui risquerait d'être abusive, il doit donc d'abord passer par une étape qui se révèle forcément compliquée : celle de la particularisation des données. Cela consiste en un codage descriptif des données recueillies en identifiant, enseignant par enseignant, les étapes suivies lors de chaque trajectoire singulière, mais elle induit ce désir caché du sociologue d'obtenir des données qui, en s'assemblant, finissent par former des trajectoires cohérentes qui font sens et qui apparaissent cohérentes vis-à-vis de ce qui est attendu. Or, bien entendu, rien ne se passe comme prévu et la singularité des trajectoires est telle qu'après le premier codage des données, on parvient à peine à une juxtaposition de trajectoires qui paraissent toutes différentes, sans lien entre elles ou totalement désynchronisées, alors que l'on avait pourtant espéré que l'homogénéité du corps enseignant puisse laisser présager d'une homogénéité de leur parcours. Mais il n'en est rien et le sociologue doit alors faire avec ces données qui n'ont rien d'accueillantes tant elles ne correspondent en rien à ce qu'il attendait. Dès lors, on prend conscience de la difficulté de faire « parler » ces données alors même qu'elles ne se basent que sur dix individus ; le travail sociologique doit alors substituer au comptage quantitatif un comptage qualitatif qui s'avère loin d'être évident de prime abord. Pour procéder à ce saut méthodologique, nous avons dû réfléchir à la mise en œuvre d'une méthode de « codage qualitatif » (Cefaï, 2012) qui nous permette à la fois de mettre en valeur notre travail de particularisation des trajectoires, tout en essayant de faire ressortir des variables discriminantes qui rendent plus lisibles nos données. Ce n'est vraiment qu'à partir du moment où nous nous sommes retrouvés avec cette somme de données descriptives – mais qui ne nous semblaient pas en l'état d'être interprétables – que nous nous sommes véritablement tournés vers la théorie afin de préciser quelque peu la conceptualisation de notre travail de recherche. Très rapidement, nous avons considéré que le concept de carrière au sens interactionniste était pertinent en ce qu'il s'inscrivait pleinement

dans notre démarche dialogique entre dimension objective et subjective, mais aussi parce qu'il se révélait particulièrement opérationnel dans notre souci de trouver une forme de codage qui puisse révéler et donner sens aux données que nous avions recueillies et décrites dans un premier travail de sélection. Ainsi, la conception interactionniste de la carrière nous invitait à considérer notre matériau avec une double exigence : d'abord, lire les données au prisme de tout ce qui n'est pas dit parce que profondément inscrit dans la structure même des trajectoires enseignantes. Autrement dit, il nous fallait mettre au jour l'institution biographique qui pré-détermine les carrières enseignantes et, plus largement, les carrières individuelles de manière à procéder à un travail de « séquençage » de nos données aux endroits dans la carrière où cette institution intervient pour enclencher un tournant objectif dans les trajectoires enseignantes. Cela devait nous permettre d'opérer une première interprétation exogène de nos entretiens qui leur donnerait davantage de sens et de solidité analytique. Ensuite, il nous fallait organiser nos données en nous concentrant sur les moments de réorganisation subjective auxquels procèdent les enseignants à certains moments de leur carrière, qui peut induire un changement de sens accordé au travail. Ce travail de repérage de ces moments de tournant subjectif au sein de notre matériau a été facilité par l'utilisation de grilles d'entretien similaire au cours des différentes séries d'entretiens. Nous avons donc pu rendre notre matériau empirique plus lisible grâce à un second travail de codage qui s'est appuyé sur un processus de sélection théorique des données. Enfin, la dernière étape du codage qualitatif a consisté à chercher s'il existait un lien plus ou moins systématique entre les moments de tournants objectifs et ceux où nous repérions des tournants subjectifs. C'est en faisant ce dernier travail de codage que nous avons pu repérer que les tournants objectifs ou tournants subjectifs pouvaient avoir lieu – ou ne pas avoir lieu – suivant certaines configurations de carrière bien spécifiques que nous présenterons au dernier chapitre[10]. En tout état de cause, ce codage qualitatif ne nous permet certainement pas de prétendre à la représentativité ni même à une possible généralisation de notre analyse empirique, mais il nous a néanmoins permis de mettre en évidence l'existence de configurations de carrières enseignantes qui possèdent des traits communs ou des traits distinctifs et qui, de ce point de vue, peuvent être rapprochées dans un cas et distinguées dans l'autre. Au final, notre volonté initiale de singulariser et de particulariser nos données

[10] Notre travail de codage s'inscrit ainsi explicitement en lien avec une méthode biographique enchâssée entre un modèle d'analyse « processuel » et « structurel » (de Coninck & Godard, 1990).

empiriques a débouché sur une forme de généralisation empirique limitée, qui peut être définie comme un outil d'analyse longitudinale des carrières enseignantes qu'il est nécessaire de confronter à d'autres matériaux afin de le rendre à la fois plus robuste et plus complet.

Une fois ce travail de codage qualitatif mené à son terme, une dernière question reste en suspens : comment rendre compte le plus explicitement possible de cette analyse empirique dans l'écriture scientifique de la thèse ? Nous avons alors décidé de respecter les étapes que nous avons suivi durant la phase de l'exploitation des données lors de la phase d'écriture, à la fois pour rendre compte des opérations de codage qui restent souvent en creux des travaux sociologiques, mais aussi pour permettre de suivre le glissement qui s'opère entre le moment du recueil et de la description des données et celui de leur interprétation. Pour cela, nous avons choisi de rendre concrète la phase de « particularisation » des données dans notre recherche en établissant des portraits sociologiques de trajectoires professionnelles[11] qui tracent à grands traits les contours saillants de la carrière des enseignants que nous avons interrogés[12]. Ensuite, à partir de ces portraits, nous présentons une proposition de classification « généralisante » visant à réunir les portraits qui nous semblent partager des principes d'action communs ou proches et à distinguer ceux qui font appel à des manières d'agir dans le travail qui ne se recoupent pas. De cette manière, nous offrons un regard sur notre travail méthodologique tout en montrant les choix opérés en matière d'interprétation des données qui sont bien entendu discutables mais qui s'inscrivent dans le cadre du projet théorique que nous avons défini au fur et à mesure de la sélection des données. L'écriture scientifique de la thèse vise donc en quelque sorte à rendre visible un certain nombre d'opérations de codage, d'analyses et d'interprétations des données concernant l'étude des carrières enseignantes menées à partir de notre suivi de cohorte qualitatif.

[11] Voir Chapitre 5

[12] Nous empruntons ici l'expression « portrait sociologique » à Bernard Lahire (2002) mais nous en ferons usage dans une perspective différente. Lahire utilise la méthode biographique du portrait afin de mettre en évidence la variation des dispositions et des attitudes selon le contexte *spatial* dans lequel un individu est conduit à agir, tandis que nous en ferons usage afin de montrer comment les manières d'agir, de faire et de penser d'un individu dans un contexte donné (ici le contexte professionnel) peuvent subir des variations selon le contexte *temporel* de la carrière dans laquelle ils s'inscrivent.

Ces précisions concernant notre positionnement théorique et méthodologique nous permettent de ressortir trois principaux enseignements qui vont nous servir de fil conducteur au cours de ce travail. Premièrement, nous aborderons notre objet de recherche dans une perspective interactionniste, ce qui nous conduira à concevoir les concepts d'institution et de carrière – centraux dans notre recherche – dans leur aspect relationnel. Nous entendons par là que les notions d'institution et de carrière induisent une interaction constante entre des pratiques et des croyances provenant de différentes origines – principalement de la *structure* d'une part et des *acteurs* de l'autre – qui contribuent à faire et à défaire leur contenu et leurs caractéristiques. De sorte que l'on ne peut saisir l'institution et la carrière qu'en mettant en lien les registres normatifs impulsés par la *structure* et ses agents et la manière dont ceux-ci sont traduits par les *acteurs* qui, en retour, viennent en faire évoluer les contours et les frontières. Mais au-delà de l'aspect relationnel de ces deux concepts, notre travail invite également à les mettre en relation de manière à en éclaircir leur influence réciproque. Autrement dit, en faisant appel aux concepts d'institution et de carrière, nous souhaitons savoir dans quelle mesure les pratiques et les croyances diverses générées au sein de l'institution possèdent un effet sur la carrière vécue par les enseignants, mais aussi de quelle façon les pratiques et les croyances accumulées au cours de la carrière peuvent venir « retravailler » les dispositions acquises au sein de l'institution. Cette mise en relation sera particulièrement sensible dans les chapitres 4 et 5 de notre travail. Enfin, nous pensons que notre positionnement théorique sur cet objet de recherche peut apporter un nouvel éclairage sur celui-ci. En effet, les travaux sur la socialisation professionnelle des enseignants ne manquent pas et le sentiment d'avoir fait le tour de la question peut même parfois s'insinuer au regard de l'ampleur de la littérature à ce sujet. Or, comme l'affirme Becker, cela constitue sûrement la meilleure raison de s'intéresser à un sujet afin de se demander la manière dont une recherche peut faire en sorte de nouvelles données originales. En adoptant une perspective interactionniste, nous considérons apporter un regard assez original sur un objet qui est le plus souvent aborder d'un point de vue fonctionnaliste, nous y reviendrons dans le chapitre suivant. Ainsi, l'utilisation de concepts (institution, carrière…) et de méthodes (observations en lien avec des entretiens, suivi de cohorte qualitatif) qui ne sont que rarement usités – ou de façon trop rapide – dans les travaux sur la socialisation professionnelle constitue sans aucun doute un bon point de départ afin d'apporter un éclairage différent – mais qui peut s'avérer complémentaire – des recherches d'ores et déjà existantes. Nous espérons que les lignes qui arrivent parviendront à convaincre du caractère original de notre positionnement et de notre démarche, en tout cas tel est l'objectif de cette thèse.

Chapitre 2

La fabrication « formelle » des enseignants : du mythe de la professionnalisation à la socialisation professionnelle par imprégnation

L'analyse du processus de socialisation professionnelle des enseignants au cours de leur année de formation initiale nécessite de s'intéresser au cadre institutionnel dans lequel il se déroule. Ce cadre institutionnel exerce en effet un ensemble de contraintes normatives qui vont conduire les futurs enseignants à intérioriser des manières d'agir, de faire et de penser propres au groupe social qu'ils s'apprêtent à rejoindre. Cependant, la description de ce cadre institutionnel et de ses effets sur les acteurs qui y évoluent a tendance à s'inscrire dans une perspective fonctionnaliste et normative qui ne donne pas réellement à voir ce qui se joue et ce qui se passe au sein des structures de formation des enseignants, mais bien davantage à fixer et à définir ce qui devrait se jouer et se passer au sein de ces établissements. En adoptant un cadre théorique interactionniste, nous voudrions donc ici décrire et analyser les conditions sociales de fabrication des enseignants en étudiant la manière dont le cadre institutionnel impose un ensemble de valeurs, de normes et de règles inhérentes au corps enseignant qui se traduisent par une « marque » manifeste et empirique de cette imposition dans les comportements et les attitudes de ceux qui en font l'objet. Nous focaliserons donc notre attention sur le processus institutionnel de transformation d'individus en enseignants, et il nous faut pour cela mettre en évidence le contenu normatif de ce cadre institutionnel, les modalités de socialisation qu'il met en œuvre afin de transmettre l'ensemble des dispositions professionnelles aux futurs enseignants, puis l'efficacité de cette socialisation professionnelle en analysant si les individus intériorisent ou non les manières d'agir, de faire et de penser diffusées au sein du cadre institutionnel. Le projet de ce chapitre consiste donc à mettre au jour le processus de fabrication des enseignants et à interroger ses effets. Nous organiserons pour cela notre raisonnement en trois temps : dans un premier temps, nous mettrons en évidence la pluralité des registres normatifs qui composent le cadre institutionnel de formation professionnelle. Ensuite, nous tenterons de montrer que le cadre institutionnel s'appuie sur une forme de socialisation particulière pour s'assurer de la transmission des

dispositions professionnelles aux enseignants-stagiaires. Enfin, nous mobiliserons notre enquête ethnographique afin de mettre en évidence les marques que peut laisser le cadre institutionnel sur les attitudes et les comportements des enseignants-stagiaires.

1. Un cadre de fabrication institutionnelle à trois facettes

Analyser un cadre institutionnel nécessite de prime abord d'en définir le contenu, ce qui peut s'avérer être une tâche à la fois particulièrement complexe ou réductrice. Il s'agit d'un travail complexe dans la mesure où lorsque l'on pose pour la première fois les pieds et les yeux sur le fonctionnement d'une institution, on peut être submergé par la quantité d'informations et d'injonctions qui y circulent. La solution pour rendre compte de cette complexité peut alors consister à décrire de façon minutieuse la totalité de ce qui se passe au sein de cette institution, mais cela peut se révéler insatisfaisant si ces descriptions ne sont pas catégorisées, hiérarchisées ou classifiées de telle manière que l'on puisse les rendre interprétables. D'autre part, on peut être conduit pour simplifier cette complexité institutionnelle, à la réduire à une action homogène qui consisterait à faire en sorte que les individus qui y évoluent se conforment aux injonctions normatives qu'elle leur impose, sans se soucier davantage du détail de ces injonctions. Pour mener à bien notre analyse du contenu normatif du cadre institutionnel qui accueille la formation professionnelle des enseignants, nous avons choisi une position intermédiaire. Nous ne procéderons pas précisément à une description exhaustive des différentes injonctions normatives émises au sein de ce cadre, mais nous nous appuierons sur l'idée selon laquelle une diversité d'idéologies peuvent coexister au sein d'une même institution pour rendre plus lisible son fonctionnement (Becker, 2006). Au cours de notre enquête, nous avons ainsi pu observer que le cadre institutionnel s'articulait autour de trois principaux univers normatifs qui forment autant de cultures singulières.

1.1. *Un univers scientifique : former un savoir*

La structure de formation professionnelle mobilise tout d'abord une culture scientifique dans le but de diffuser aux futurs enseignants les principales avancées intellectuelles en matière de recherche sur l'éducation et sur les pratiques enseignantes. Cet univers normatif veille donc à sensibiliser et à diffuser à la nouvelle garde enseignante les réflexions qui gravitent autour de leur travail de manière à ce qu'ils les prennent en considération dans la constitution de leurs propres pratiques. Bien entendu, cette opération nécessite l'intervention d'agents de socialisation chargés d'assurer le lien entre le monde scientifique où se forment un certain nombre de normes collectives sur les « bonnes pratiques » enseignantes et le monde de la formation professionnelle où les enseignants-stagiaires doivent avoir connaissance de celles-ci pour orienter leurs attitudes professionnelles. Ces agents de socialisation sont issus pour la plupart du monde universitaire et sont spécialisés dans des disciplines ayant l'enseignement pour objet ; on retrouve des pédagogues, des psychologues, des sociologues ou encore des didacticiens dont la mission consiste à informer les futurs enseignants de l'actualité de la réflexion de leur discipline respective. On peut distinguer deux types de disciplines au sein du monde universitaire de la formation. D'abord, des disciplines que l'on peut qualifier de transversales en ce qu'elles n'abordent pas précisément une discipline enseignée à l'école élémentaire, mais bien davantage des connaissances générales sur l'éducation qui doivent permettre aux futurs enseignants de se familiariser avec une éthique professionnelle. Dans cette perspective, des cours sont prodigués aux stagiaires afin de les intéresser aux travaux classiques et contemporains concernant des aspects globaux sur l'enseignement et sur l'éducation (histoire de l'éducation, sociologie de l'éducation...). De cette façon, les stagiaires sont sensibilisés à un certain nombre de valeurs et de manières d'envisager leur travail qui doivent les conduire à mieux comprendre la posture professionnelle qu'ils se doivent d'adopter au regard des travaux scientifiques qui sont portés à leur connaissance. Ensuite, le monde universitaire de la formation comprend des intervenants spécialistes d'une discipline qui doivent quant à eux diffuser un certain nombre de normes concernant les bonnes manières de « faire apprendre » les matières au programme de l'école primaire. Dans cette configuration, l'objectif est de conduire les stagiaires à intérioriser ces normes afin qu'ils se les approprient et qu'elles orientent durablement leur manière de penser et de faire leur travail.

Cette culture scientifique est diffusée au sein de l'instance de formation professionnelle par le biais de cours ou de travaux dirigés. Dans le premier cas, les stagiaires sont simplement

informés des connaissances scientifiques de façon magistrale. Dans le second, ils se trouvent dans une situation plus active puisqu'ils sont souvent amenés à prendre position à partir d'une étude de cas (que faire face à une classe agitée, comment enseigner la division en CM2...) ou d'une question générale (quelle différence peut-on établir entre savoir et savoir-faire, quelles sont les raisons qui conduisent un élève à adopter un comportement violent...), et cela conduit ensuite le professeur à construire une réponse globale s'appuyant à la fois sur les idées des stagiaires et sur les ressources théoriques de sa discipline. Au final, le monde universitaire souhaite faire comprendre aux futurs enseignants que leur travail n'est pas simplement question de savoir-faire, mais qu'une capacité d'abstraction vis-à-vis de ce travail est nécessaire pour progresser professionnellement. Autrement dit, le travail enseignant ne s'arrête pas aux portes de la classe, et il existe des travaux scientifiques qui peuvent permettre d'y réfléchir et de le construire à partir de valeurs et de normes qui y sont mises en évidence. Cette idée a progressivement gagné du terrain à mesure que s'est développé l'univers scientifique au sein de la formation professionnelle des enseignants. Du tournant des années 1980 où le bac cesse d'être la référence pour devenir enseignant, à la création des IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres) en 1991, jusqu'à la mise en place des ESPE (École Supérieure du Professorat et de l'Éducation) en 2013, on assiste effectivement à une « universitarisation » constante et progressive de cette formation – même si cela donne lieu à controverses – où les valeurs et normes scientifiques occupent une place primordiale dans le processus de socialisation professionnelle. Cette dynamique s'inscrit dans la volonté d'affirmer le caractère professionnel du métier d'enseignant en mettant en évidence sa dimension intellectuelle, afin de mieux écarter une conception artisanale ou artistique de celui-ci (Lang, 1999). D'ailleurs, la place grandissante de la culture scientifique dans la formation professionnelle a été conceptualisée au cours des années 1990 et s'est traduite par l'émergence de la notion de professionnalité. Celle-ci renvoie à la capacité d'un individu à acquérir et à mobiliser des savoirs scientifiques de haut niveau en lien avec l'exercice professionnel dans le but de construire une éthique reposant sur des valeurs et des références reconnues. L'univers normatif scientifique a donc pour objet d'accroître la professionnalité des stagiaires au cours de l'année de formation professionnelle, en les sensibilisant à des modèles de pensée scientifiquement approuvés qui doivent leur donner l'opportunité d'amorcer leur développement professionnel. Ce développement professionnel constitue alors le versant subjectif d'une professionnalisation essentiellement produite par une organisation objective (Wittorski, 2007), et vise au final à favoriser une « professionnalité émergente » source de reconnaissance pour les enseignants débutants (Jorro & De Ketele, 2011). Pour y parvenir,

l'instance de formation professionnelle procède selon un mode de socialisation par inculcation par lequel les futurs enseignants sont informés des valeurs et des normes dominantes dans l'espace scientifique, de manière à ce qu'ils s'en imprègnent et que cela influence leur façon d'envisager et de penser leur activité professionnelle.

1.2. *Un univers professionnel : former un savoir-faire*

Au cours de leur année de formation professionnelle, il apparaît évident que les futurs enseignants doivent être initiés aux valeurs et aux normes du groupe professionnel qu'ils s'apprêtent à rejoindre. Dans cette perspective, l'instance de formation professionnelle met en place des dispositifs chargés de les sensibiliser à cette culture professionnelle. Ceux-ci peuvent être distingués en deux catégories ; premièrement, des séances d'analyse de pratique sont organisées avec des PEMF (Professeurs des Ecoles Maîtres Formateurs) qui sont pour la majorité des enseignants en exercice déchargés au sein de la structure de formation afin d'encadrer les enseignants-stagiaires dans la découverte de leur travail. Les PEMF sont des enseignants chevronnés qui sont chargés de jouer un rôle de référent vis-à-vis des stagiaires en leur prodiguant des conseils pratiques sur les situations de classe et dans l'école en général, et en abordant les points de tension qui peuvent naître dans ces contextes. Au cours de ces séances, les stagiaires expriment les difficultés qu'ils peuvent rencontrer dans le cadre strict de leur travail, et le maître-formateur a pour ambition de tenter de résoudre ces difficultés pratiques en leur donnant des conseils pour y faire face.

La seconde catégorie de dispositifs, qui est directement en lien avec la première, consiste en divers stages au cours desquels les futurs enseignants découvrent la réalité quotidienne de la classe. Il existe différents types de stage qui doivent chacun permettre de prendre des repères en vue de leur titularisation à l'issue de l'année. Un premier stage d' « observation » se déroule dès les premières semaines de formation sur une durée d'environ deux semaines ; comme son nom l'indique, les stagiaires se rendent durant cette période au sein de la classe d'un PEMF. Cela doit constituer l'occasion pour les stagiaires d'observer une classe bien dirigée et d'avoir une première idée de ce à quoi doit ressembler une journée de cours. Pendant ce stage, les stagiaires peuvent également poser des questions au maître-formateur sur son mode de fonctionnement, sur sa façon de faire cours ou de « tenir sa classe » ; il s'agit donc aussi de glaner les premières « ficelles du métier » qu'ils pourront utiliser lorsqu'ils

devront gérer leur propre classe. Un stage de « pratique accompagnée » a lieu quelques semaines après, généralement dans la même classe que celle du stage d'observation. Cette fois-ci, les stagiaires doivent prendre en charge une partie de la journée de cours sous le regard du maître-formateur qui les accueille dans sa classe ; les stagiaires peuvent ensuite échanger avec leur maître-formateur de façon à revenir sur ce qui s'est passé dans la classe, sur ce qui a été réussi et ce qui a été raté durant leur intervention. Là encore, ils peuvent s'appuyer sur les conseils et les pistes de réflexion émis au cours de ces discussions pour tenter d'améliorer leur pratique et continuer d'apprendre progressivement à travailler.

Si ces stages ont évidemment un rôle essentiel dans la découverte du métier, ils occupent néanmoins une place secondaire dans la formation « pratique » qui se produit durant l'année de formation. En effet, la colonne vertébrale de cette dimension professionnelle de la formation s'articule autour des stages en responsabilité qui demandent aux stagiaires d'assurer la responsabilité totale d'une classe ; il existe deux types de stage qui possèdent cette configuration. Premièrement, un stage « filé » qui débute dès les premières semaines de formation ; les stagiaires sont affectés par l'inspection académique au sein d'une école du département un jour par semaine durant la totalité de l'année scolaire, en remplacement d'un temps partiel ou bien d'une décharge de direction ou syndicale par exemple. Toutes les semaines, les stagiaires ont donc un jour de classe à assurer et ils bénéficient de cours spécifiques à l'IUFM pour les aider à préparer et à analyser leur pratique. Ce stage donne l'opportunité aux stagiaires d'inscrire leur action et de penser leur enseignement dans la durée, tout en bénéficiant d'une semaine entre chaque jour de classe pour modifier ou améliorer leurs manières de faire. Deuxièmement, un stage « massé » qui se produit à deux reprises durant l'année, une fois en milieu de formation (janvier) et une fois en fin de formation (mai). Les stagiaires sont affectés par l'inspection académique dans une classe du département pour une durée d'environ un mois, en remplacement d'enseignants partis en formation continue. Durant cette période, les stagiaires doivent donc assurer seuls la responsabilité d'une classe à plein-temps, ce qui revient à les placer dans les mêmes conditions que celles d'un enseignant titulaire. Ils doivent préparer leurs cours et gérer l'organisation de la classe comme s'il s'agissait de la leur, et il s'agit donc d'un moment intense de « conversion » au rôle dans la mesure où il s'agit pour eux de « se mettre dans la peau » d'un enseignant. Au cours de ces différents stages, les enseignants stagiaires découvrent certes l'univers de la classe, mais ils découvrent surtout l'organisation du travail à laquelle ils doivent s'habituer pour préparer leur travail. En effet, la préparation des cours est

une étape fondamentale dans le travail enseignant, et les stages sont l'occasion pour les stagiaires de se familiariser avec les règles, les outils et les supports dont ils disposent pour organiser leur activité. Les stages pratiques constituent donc une étape essentielle de la découverte du travail et de l'intériorisation d'une culture professionnelle qui se compose autant de normes explicites et formelles – suivre le programme par exemple – que de règles implicites et informelles – ce que l'on nomme généralement les « ficelles » du métier – qu'il est nécessaire d'expérimenter avant de pouvoir se les approprier. La mise en situation d'enseignement permet alors aux stagiaires de prendre des conseils auprès de leur tuteur, mais également de voir les pratiques de leurs collègues qui constituent autant de ressources pour bâtir leurs manières de faire. On le voit, les stages permettent aux enseignants d'apprendre leur travail « sur le tas », en lien avec les séances suivies avec les PEMF au sein desquelles ils peuvent avoir la possibilité de débattre autour des difficultés vécues au sein de ces stages et bénéficier du regard expert d'un enseignant chevronné. Au final, la culture professionnelle s'acquiert principalement selon un mode de socialisation par entraînement en participant directement à des situations d'enseignement récurrentes. On se situe alors dans le cadre du professionnalisme tel que l'entend Bourdoncle, à savoir la socialisation d'un individu à un groupe professionnel et à ses normes collectives (Bourdoncle, 1991).

1.3. *Un univers administratif : former un savoir-être*

La formation professionnelle initiale est une année charnière pour les enseignants-stagiaires dans la mesure où elle est déterminante dans leur titularisation, c'est-à-dire l'attribution définitive du statut d'enseignant. Au cours de cette période, les stagiaires sont en effet évalués par leur employeur afin de savoir s'ils ont les capacités et les compétences nécessaires pour exercer leur fonction. De sorte que des individus ayant réussi le concours pour devenir enseignant peuvent être recalés – même si ceci reste une exception, nous y reviendrons – durant leur année de formation si toutefois l'employeur considère qu'ils n'ont pas les qualités nécessaires pour occuper un poste d'enseignant. Aussi, les stagiaires doivent démontrer régulièrement leur conformité vis-à-vis des attentes fixées par l'État, ce qui les amène à être confrontés à une culture administrative. Les évaluations menées par l'administration sont établies par le corps d'inspection qui détient une autorité pédagogique et administrative sur les professeurs des écoles. Elles interviennent principalement durant le stage « filé » et prennent

la forme de « visites » qui ont le double objectif d'évaluer et de conseiller les stagiaires dans une perspective d'amélioration de leur pratique professionnelle. Ces différentes visites donnent lieu à un rapport qui s'ajoute au dossier de compétences des stagiaires ; celui-ci constitue la pièce maîtresse sur laquelle se prononce en fin d'année le jury de qualification pour attribuer ou non la titularisation. Ce dossier de compétences comprend notamment les évaluations des professeurs de l'instance de formation, celles des PEMF, et donc celles des membres de l'administration. Parmi ces membres, on compte les conseillers pédagogiques, qui sont souvent d'anciens enseignants rattachés à l'inspection du fait de leur compétence particulière dans une matière (français, Education Physique et Sportive, Nouvelles technologies appliquées à l'éducation,…), et qui interviennent ponctuellement (trois ou quatre fois en moyenne) durant le stage « filé » pour évaluer et prodiguer des conseils aux stagiaires sur leur discipline de prédilection. En outre, les stagiaires reçoivent également dans leur classe l'Inspecteur de l'Éducation Nationale (IEN) de leur circonscription qui est chargé, en tant que représentant hiérarchique de l'État-employeur, d'évaluer la conformité des stagiaires aux normes et aux règles fixées par l'administration. Si les conseillers visitent les stagiaires à plusieurs reprises et axent leurs interventions sur le conseil, la visite de l'inspecteur – l'inspection – revêt une forme de solennité en ce qu'il incarne une hiérarchie qui est d'autant plus impressionnante que les futurs enseignants ne le rencontreront qu'à une seule reprise, et qu'ils n'ont donc pas le droit à l'erreur pour le convaincre de leur compétence à exercer. De plus, cette inspection possède une importance majeure pour les stagiaires, puisque leur intégration professionnelle dépend en bonne partie de l'avis formulé par l'inspecteur à l'issue de sa visite ; autrement dit, l'inspecteur se prononce sur la qualité de l'enseignant, et veille à ce qu'il possède toutes les compétences requises pour occuper la fonction d'enseignant et, qui plus est, celle de fonctionnaire de l'État. Pour cela, il vérifie que les recommandations qui figurent dans le référentiel de compétences établi par le Ministère – où sont inscrites les principales attitudes, capacités et connaissances que les enseignants-stagiaires se doivent d'avoir acquis au cours de leur année de formation – sont respectées.

En assistant à une ou plusieurs séances données par l'enseignant et en s'entretenant avec lui à la suite de leurs observations, les conseillers pédagogiques et l'inspecteur s'assurent donc que l'enseignant est capable de justifier sa pratique en mobilisant une argumentation fondée pédagogiquement et professionnellement. En cela, la culture administrative s'inscrit directement en lien avec les cultures scientifique et professionnelle, et en assure quelque part la légitimité aux yeux des stagiaires. Cette culture administrative revêt donc une importance

fondamentale dans l'objectif d'intégration du corps enseignant, et elle repose principalement sur des injonctions que les stagiaires doivent veiller à s'approprier et à mettre en œuvre dans leur classe afin d'assurer leur titularisation. Les stagiaires vivent donc ces évaluations comme autant d'épreuves qu'il faut savoir surmonter pour pouvoir accéder au statut de titulaire. D'ailleurs, ils se montrent très tendus à l'approche de ces évaluations comme nous avons eu l'occasion de le remarquer lors de notre enquête ; en effet, notre observation s'est déroulée alors que les inspections débutaient et il régnait au sein des IUFM une tension palpable chez les stagiaires à ce sujet, nous y reviendrons. Cette tension s'explique par le fait que les stagiaires ne doivent rien laisser au hasard lors de ces visites ; leur objectif consiste à démontrer à leur employeur qu'ils obéissent aux normes qu'il définit, et qu'ils sont en capacité de les appliquer dans leur classe. De ce point de vue, ils doivent donc démontrer leur conformité vis-à-vis des classifications officielles et s'inscrire dans un modèle qui permet de faire perdurer le corps administratif des enseignants.

2. Les contours du modèle fonctionnaliste de professionnalisation : la fabrication « mythique » de l'enseignant-professionnel

L'instance de formation professionnelle comprend donc trois univers normatifs bien distincts qui sont chacun porteurs d'une culture que les futurs enseignants doivent intérioriser et s'approprier dans la perspective de leur prise de fonction. La question que l'on peut alors se poser est celle de la coexistence et de la cohérence de ces différentes cultures au sein du cadre institutionnel. Si nous avons vu que la culture administrative possède essentiellement une fonction de contrôle et d'évaluation, la relation entre culture scientifique (« savoir ») et culture professionnelle (« savoir-faire ») apparaît plus complexe. En effet, l'universitarisation progressive de la formation professionnelle des enseignants a mis en cause la place centrale qu'occupait jusqu'alors la culture professionnelle, et la conflictualité entre ces deux univers normatifs n'a cessé de prendre de l'ampleur (Bourdoncle & Demailly, 1998). Des travaux ont ainsi mis en évidence la nécessité pour la culture professionnelle de s'ouvrir aux théories scientifiques sur l'enseignement, et l'intérêt pour la culture scientifique de chercher à s'appuyer sur des situations pratiques (Lessard & Bourdoncle, 2002). L'idée est donc d'instaurer un dialogue entre ces deux cultures, et cette volonté s'est traduite par l'émergence d'un principe structurant et transversal à ces deux univers : celui de la professionnalisation des

enseignants. Le thème de la professionnalisation des enseignants s'est imposé dans le débat public français au cours des années 1980 (Bourdoncle, 1991 ; 1993). Cette volonté de professionnaliser les enseignants intervient dans un contexte où le nombre de candidats au recrutement dans l'enseignement primaire est en baisse. Aussi, ce concept de professionnalisation « fascine » dans la mesure où il apparaît comme une solution crédible pour faire face à la crise des vocations qui touche alors le métier. En faisant de l'enseignant un professionnel, il s'agit de lui conférer une autorité sociale en fondant sa légitimité sur l'expertise et les connaissances pointues qu'il possède sur les questions d'éducation (Altet, 2010). Pour reprendre les termes de Weber, l'idée est de donner au rôle d'enseignant une forme de légitimité rationnelle-légale en remplacement d'une légitimité charismatique dont l'efficacité est moindre dans une société où les enseignants ne peuvent plus s'affirmer comme les seuls détenteurs du savoir. La mise en œuvre de cette professionnalisation du métier nous intéresse particulièrement car elle engendre, au tournant des années 1990, l'instauration de nouvelles institutions de formation professionnelle – les Instituts Universitaires de la Formation des Maîtres (IUFM) – dont la mission va consister à assurer la socialisation professionnelle des futurs professeurs des écoles. En parallèle, les travaux scientifiques ayant pour objet la professionnalisation des enseignants vont particulièrement se développer et vont contribuer à définir les principes normatifs selon lesquels les enseignants « professionnels » doivent être socialisés au sein de ces établissements[13]. Sans revenir aux controverses qui ont agité la sphère publique autour de ces instances de formation professionnelle au cours des vingt dernières années, notre travail vise davantage à identifier les modalités de socialisation professionnelle par lesquelles elles s'assurent de la fabrication sociale des enseignants. Autrement dit, pour comprendre comment l'instance de formation professionnelle transforme des individus en enseignants, il nous faut décrire ce principe de professionnalisation qu'elle prend pour référence afin de procéder à cette transformation. Au cours de notre enquête de terrain, nous avons ainsi pu repérer que la professionnalisation était un objectif commun aux différents univers normatifs qui composent l'instance de formation, et qu'elle repose sur trois idées principales qui sont présentes dans chacun d'entre eux. Bien entendu, nous décrivons ici les choses telles qu'elles sont présentées par l'instance de formation et telles qu'elles sont

[13] Ces travaux considèrent souvent l'écart observé entre théorie et pratique lors de la formation initiale comme un problème en tentant de le résoudre par un « effet de théorie » cherchant à justifier la supériorité des principes théoriques sur les principes pratiques.

censées se dérouler. En cela, nous nous situons dans une perspective fonctionnaliste de la professionnalisation (Dubar, 1998 ; Champy, 2009) qui domine actuellement l'analyse de la socialisation professionnelle des enseignants en sociologie de l'éducation ou en sciences de l'éducation. En effet, depuis le début des années 1990 et sous l'impulsion du mouvement de professionnalisation des enseignants décrit plus haut, les recherches sur la formation initiale se sont multipliées pour tenter de définir les frontières d'un cadre institutionnel dans lequel pourrait se dérouler cette professionnalisation. Nous nous sommes ainsi largement inspirés de ces nombreux travaux souvent redondants pour décrire le fonctionnement institutionnel de fabrication des enseignants *tel qu'il devrait être*. Il ne faut donc pas s'étonner du caractère normatif et quelque peu aseptisé du développement qui va suivre, et que notre enquête va chercher à approfondir. Il est néanmoins indispensable selon nous de commencer par décrire les contours de ce modèle normatif afin de mieux discerner par la suite comment il se décline *réellement* au sein des instances de formation. Aussi, nous débuterons notre raisonnement en montrant que ce modèle repose sur un ensemble de mythes ou de croyances qui apparaissent comme autant de « fictions nécessaires » – à commencer par la cohérence des différents univers normatifs qui composent la structure de formation – pour maintenir l'illusion que les injonctions émises par l'instance de socialisation professionnelle ont un effet sur ceux auxquels elles s'adressent.

2.1. Le premier « mythe» : la fabrication d'enseignants qui développent l'autonomie des élèves

La création des IUFM en 1991 vise à rompre avec les méthodes pédagogiques d'enseignement des instituteurs formés au sein des Écoles Normales, jugées globalement trop frontales et verticales et ne laissant pas assez de place à l'expression des élèves. Aussi, la volonté de professionnaliser le corps enseignant va se traduire par le fait que les structures de formation professionnelle vont s'employer à transformer les pratiques enseignantes de sorte que l'élève devienne un acteur central de l'enseignement – comme cela est clairement affirmé dans la loi d'orientation de 1989. Le désir de placer l'élève au centre de l'enseignement va se concrétiser par l'affirmation de normes professionnelles extrêmement prégnantes au sein des instances de formation, et reprises dans chacune des cultures que nous avons identifiées précédemment. Elles sont relayées par leurs agents de socialisation et elles se concrétisent notamment dans

l'emploi d'injonctions explicites et/ou implicites à destination des futurs enseignants, de manière à ce que ceux-ci s'en imprègnent et les reprennent à leur compte. Les normes principales relatives à la place de l'élève dans la situation d'enseignement peuvent être formulées ainsi : un enseignant professionnel doit être en mesure de concevoir son cours de manière à ce que l'élève participe à la construction du savoir. Les enseignants doivent donc apprendre à rendre leurs élèves acteurs de la production de savoirs en leur donnant une autonomie suffisante dans la situation d'enseignement (Lahire, 2007 [2005]). Cette capacité à rendre les élèves autonomes est une caractéristique essentielle du professionnel de l'enseignement, et cela le distingue d'un modèle d'enseignement transmissif où l'enseignant est perçu comme le détenteur d'un savoir qu'il rend accessible directement à ses élèves, sans que ceux-ci ne soient jamais actifs dans l'apprentissage des connaissances. Cette injonction à rendre les élèves autonomes est omniprésente au cours de la formation : il est répété aux futurs enseignants qu'ils doivent concevoir leurs cours en mettant leurs élèves en activité. Cela signifie que l'enseignant doit savoir se mettre en retrait dans sa classe pour laisser ses élèves manipuler et découvrir des connaissances. S'il doit bien évidemment rester un référent et transmettre des connaissances aux élèves, son rôle doit d'abord être celui d'organiser son enseignement de manière à ce que les élèves puissent construire des savoirs par eux-mêmes. Pour cela, l'enseignant doit les mettre face à des problèmes de façon à évaluer la manière dont ils vont mobiliser certaines aptitudes pour se sortir d'une difficulté. Il doit aussi savoir leur apporter les ressources nécessaires pour les « débloquer » face à une incompréhension tout en évitant de leur apporter une réponse « toute faite ». En synthèse, l'enseignant doit faire réfléchir ses élèves à propos des connaissances qu'ils doivent maîtriser, et le meilleur moyen d'y parvenir est de les laisser se les approprier de manière autonome, c'est-à-dire en réduisant au maximum l'intervention de l'enseignant dans ce processus d'appropriation. On fait alors l'hypothèse que l'élève maîtrisera d'autant mieux un savoir qu'il a pu le manipuler dans différentes situations d'enseignement organisées par l'enseignant, mais au sein desquelles il a dû mettre ce savoir en action de manière autonome. Cette manière de procéder se situe dans une logique d'évaluation des élèves par compétence, c'est-à-dire que l'enseignant doit développer la capacité de ses élèves à mobiliser un même savoir de manière pertinente dans des contextes d'enseignement différents. L'enjeu n'est alors pas tant de s'assurer que l'élève maîtrise une connaissance à un moment donné dans un contexte précis, mais bien davantage de savoir s'il est capable de mobiliser cette connaissance à des moments différents et dans des contextes variés. De cette façon, l'enseignant s'assure que ses élèves développent un rapport

au savoir autonome en rendant explicites les procédés d'usage des connaissances dans diverses situations (Bautier & Goigoux, 2004).

On retrouve ces idées de mise en activité de l'élève dans l'univers scientifique au travers des théories pédagogiques qui y sont enseignées, et par l'image de l'enseignant qui y est diffusée. Ainsi, les professeurs chargés de socialiser les futurs enseignants à la culture scientifique s'appuient sur des courants pédagogiques modernes où la place réservée à l'oralité et à l'expérimentation permet aux élèves de s'exprimer et de construire le savoir. Dans cette perspective, le travail enseignant doit favoriser la mise au travail de l'élève, au lieu de se concentrer uniquement sur la transmission des savoirs ou la motivation en classe. Cela requiert des enseignants une centration de leur attention sur le travail des élèves, et un questionnement permanent sur la meilleure manière d'en favoriser le développement en classe (Prost, 1990 [1985]. Cela nécessite également de rompre avec une conception artistique du métier qui fait de l'enseignant une pièce centrale de l'enseignement (l'enseignant détient la finalité de l'enseignement sans certitude sur les moyens d'y parvenir), pour développer une conception plus scientifique qui fait de l'enseignant un médiateur-chercheur entre le savoir et l'élève (l'enseignant cherche à accorder les moyens qu'il met en œuvre et les finalités qu'il fixe à son travail) (Bourdoncle, 1993). Cette conception du travail enseignant est particulièrement valorisée au sein des cours prodigués aux enseignants-stagiaires ; on en trouve notamment la traduction dans la mise en avant systématique qui y est faîte du dispositif de *projet pédagogique*. Le projet pédagogique consiste à mettre en place une organisation spécifique (interdisciplinarité, innovation pédagogique...) – sur une durée souvent longue – qui fait appel à des conditions d'enseignement originales (autonomie des élèves dans la définition de l'ordre des tâches à accomplir, remédiation et tutorat entre élèves...) qui doivent placer les élèves au centre de la production des connaissances, et proposer une restitution spécifique des connaissances (exposition, vidéo...). L'idée de cette pédagogie moderne enseignée dans l'instance de formation professionnelle consiste donc à valoriser l'inversion de la relation pédagogique, c'est-à-dire à placer les élèves à l'initiative de cette relation, et à sortir de la forme scolaire traditionnelle où l'enseignant constitue le centre de gravité de l'apprentissage des connaissances.

On retrouve également ce souci de mettre les élèves en activité au niveau de l'univers professionnel ; les futurs enseignants y acquièrent des techniques pédagogiques qui correspondent à la théorie pédagogique dominante au sein de la structure de formation

(pédagogie expérimentale, par induction…). On peut citer l'exemple de la technique de l'atelier en autonomie comme mode d'organisation de l'enseignement en classe : les PEMF encouragent en effet tout au long de la formation les enseignants-stagiaires à travailler en ateliers, c'est-à-dire à diviser leur classe en plusieurs groupes avec pour chacun une activité différente à réaliser. Une rotation peut être prévue par l'enseignant afin que chaque groupe puisse réaliser l'ensemble des activités prévues. Bien entendu, l'enseignant ne pouvant pas superviser l'ensemble des groupes, il doit en laisser certains fonctionner en autonomie où les élèves doivent réaliser une tâche sans l'aide du professeur. Cette division pédagogique du travail en classe vise donc à faire en sorte que tous les élèves de la classe se retrouvent à un moment donné en situation d'expérimentation et de construction du savoir sans bénéficier d'un soutien constant de l'enseignant. Évidemment, cette technique requiert de la part des enseignants de préparer minutieusement leurs séances de manière à ce que leurs élèves puissent travailler en autonomie, sans pour autant se retrouver en difficulté prolongée face à un exercice. Les enseignants sont en tout cas fortement encouragés au sein de l'univers professionnel à pratiquer cette technique qui favorise la mise en activité des élèves.

A la suite de ce que nous venons de dire, on n'est pas étonné que la mise en activité des élèves constitue un critère très important de l'évaluation que portent les conseillers pédagogiques et les inspecteurs sur le travail des enseignants-stagiaires lors de leur visite. Ces derniers sont particulièrement attentifs à ce que l'enseignant ne soit pas le centre de la relation pédagogique, mais qu'il organise les conditions nécessaires afin que les élèves travaillent activement durant les cours, et que ce travail soit le socle sur lequel se fonde la construction des savoirs scolaires. L'importance accordée à ce point dans l'évaluation des enseignants montre en tout cas qu'il s'agit d'une compétence incontournable que les futurs enseignants doivent posséder à leur sortie de formation. Développer l'autonomie des élèves face au savoir constitue donc une dimension fondamentale de la professionnalisation des enseignants, et il s'agit d'un objectif que l'on trouve affiché et relayé au sein des trois univers normatifs que nous avons identifié au sein de l'instance de formation.

2.2. Le deuxième « mythe » : la fabrication d'enseignants réflexifs

Si l'enseignant professionnel se doit de mener une réflexion approfondie sur son rapport à autrui – et plus précisément sur son rapport aux élèves –, il lui est également indispensable de se positionner par rapport à lui-même et à sa pratique. A ce titre, l'instance de formation professionnelle insiste sur la dimension réflexive du travail enseignant et encourage les futurs enseignants à s'interroger en permanence sur leurs pratiques pédagogiques et sur la façon dont ils peuvent les améliorer. L'enseignant professionnel doit ainsi être capable d'objectiver sa pratique, c'est-à-dire de considérer ses faits et gestes dans la classe comme des objets dignes de réflexion et d'interrogations. Là encore, loin de l'idée selon laquelle la qualité de l'enseignement dépendrait d'un « don » ou de dispositions « naturelles » pour l'enseignement, il s'agit de montrer que les pratiques enseignantes peuvent être considérées comme des objets sur lesquels un raisonnement scientifique peut être conduit afin d'en améliorer l'efficacité. De ce point de vue, un enseignant professionnel doit donc être capable de développer un tel raisonnement sur son travail en classe.

Pour l'y aider, la culture scientifique diffusée au sein des institutions de formation donne quelques ressources aux futurs enseignants, en les incitant notamment à interroger leur propre rapport au savoir pour mieux comprendre celui de leurs élèves. En effet, les professeurs s'appuient notamment sur les travaux de Perrenoud qui montre qu'une étape essentielle du travail réflexif que doit mener un enseignant consiste à analyser « d'où » il enseigne, c'est-à-dire à prendre conscience de son « habitus » afin de comprendre les raisons qui le conduisent à agir comme il le fait et celles qui l'empêchent d'agir autrement (Perrenoud, 1994). Par ce travail sur soi, l'enseignant peut alors élargir son champ des possibles au niveau de sa pratique professionnelle et se fixer des objectifs qui lui permettront d'envisager des perspectives que ses dispositions – sociales, scolaires, ... – lui empêchaient de poursuivre jusqu'alors. De ce point de vue, la réflexivité professionnelle ne doit pas être considérée comme un concept ou un instrument abstrait mais bien davantage comme un procédé qui doit donner du sens à la pratique. Ainsi, Perrenoud affirme que la réflexivité ne doit pas seulement conduire les enseignants à atteindre les objectifs qu'ils se fixent, mais au-delà à percevoir le sens et la pertinence de se fixer tel ou tel objectif. Pour l'auteur, le « danger » de la réflexivité est de la percevoir comme une fin en soi et non comme un moyen de développer sa pratique (Perrenoud, 2001). Aussi, l'enjeu de la formation professionnelle consiste à montrer aux enseignants l'intérêt d'adopter cette posture réflexive. C'est aussi pour cette raison que

l'instance de formation professionnelle pousse les enseignants à s'intéresser aux résultats de la recherche en éducation, de façon à ce qu'ils découvrent par eux-mêmes la nécessité de réfléchir à leurs pratiques professionnelles. Et c'est également pour cela que les agents de socialisation au sein de cette instance insistent sur l'importance de « prendre du recul », de « réfléchir », de « remettre en cause » ce qui est fait afin de toujours chercher à s'améliorer. En incitant les futurs enseignants à ouvrir ce dialogue réflexif entre leurs pratiques professionnelles et eux-mêmes, l'univers scientifique de la formation vise à fabriquer un enseignant qui soit au fait des réflexions scientifiques sur son domaine professionnel de manière à ce qu'il puisse se les approprier et faire en sorte que la qualité de son travail s'en trouve renforcée. Elle transmet l'idée qu' il se doit d'interroger ce qu'il fait et ce qu'il ne fait pas, en comprendre les raisons et en tirer les enseignements afin de se fixer de nouveaux objectifs dans un but qu'il s'est lui-même fixé en lien avec les connaissances scientifiques relatives à son domaine professionnel.

D'autre part, l'univers professionnel reprend également cette idée de réflexivité par le biais des modules de formation consacrés à l'analyse de pratique professionnelle, qui se sont imposés comme des instruments de professionnalisation incontournables. A partir d'études de cas ou de l'expérience des enseignants-stagiaires, l'objectif est de conduire ces futurs enseignants à adopter une posture réflexive en s'interrogeant sur les raisons qui peuvent expliquer que telle séance se soit bien déroulée et que celle-ci se soit soldée par un échec, de façon à rechercher les solutions pédagogiques qui permettront respectivement d'améliorer une séance ou de la corriger afin de la rendre plus opérationnelle. Par le biais de l'analyse de pratiques professionnelles, l'instance de formation professionnelle vise à faire en sorte que le questionnement et la réflexion sur la pratique deviennent pour chacun des futurs enseignants une habitude inscrite au plus profond de leur ethos professionnel. En ce sens, l'analyse de pratique doit conduire les enseignants à s'éloigner du confort de la routine professionnelle, qui peut finir par constituer un obstacle à l'amélioration des pratiques pédagogiques, pour lui substituer une habitude réflexive qui doit permettre le développement d'une conscience réflexive favorisant un questionnement permanent des pratiques pédagogiques en classe (Paquay et alii, 2012 [1996]). De fait, l'enseignant-professionnel voit le spectre de ses compétences s'élargir dans la mesure où celles-ci ne se limitent pas à savoir transmettre des connaissances, mais également à savoir évaluer la manière dont se déroule cette transmission. Les enseignants ne doivent ainsi pas se contenter d'être de bons praticiens, ils doivent également être capables de mener une réflexion approfondie sur leurs pratiques. On reconnaît

ici la figure du praticien réflexif élaboré par Schön, lequel encourage une réflexivité sur l'action menée en situation de travail afin d'identifier et de rendre visibles les savoirs « inconscients » qui peuvent être mobilisés dans l'action par les individus (Schön, 1994). Il s'agit alors d'étoffer le savoir professionnel en faisant en sorte que les professionnels prennent conscience de savoirs mobilisés « naturellement » dans l'action, afin qu'ils puissent éventuellement les corriger ou les approfondir dans une perspective d'amélioration de leurs pratiques. Cette figure du praticien-réflexif a sans aucun doute inspiré le modèle de l'enseignant-professionnel qui est encore actuellement dominant au sein des institutions de formation professionnelle. On la retrouve d'ailleurs en filigrane dans la plupart des travaux en sciences de l'éducation qui ont inspiré – et inspirent encore – le contenu de la formation professionnelle des enseignants. Ces derniers doivent ainsi être capables de développer un « savoir-analyser » qui est censé conduire à une plus grande maîtrise de la pratique professionnelle par l'identification des savoirs mobilisés dans l'action (Altet, 1994). Ce travail réflexif doit finalement permettre de faire émerger une véritable conscience professionnelle qui « *passe par un effort soutenu de prise de conscience de la façon dont on affronte les obstacles, aussi longtemps qu'il en reste et qu'on pense pouvoir mieux faire en comprenant mieux comment on s'y prend et en transformant en conséquence ses pratiques* » (Perrenoud, 2001). L'émergence de l'analyse de pratiques au sein de l'instance de formation constitue donc sans aucun doute un point de convergence important entre les univers scientifique et professionnel sur la question de l'importance de favoriser la réflexivité professionnelle chez les futurs enseignants.

Cet aspect est d'ailleurs repris au sein de l'univers administratif qui accorde une importance considérable à la capacité réflexive des enseignants sur leur pratique. Ce point constitue un critère fondamental de l'évaluation des stagiaires, et les conseillers pédagogiques et les inspecteurs cherchent souvent à tester cette capacité réflexive lors des entretiens qui se déroulent suite à l'observation des séances. De sorte que l'analyse produite par l'enseignant sur cette séance apparaît presque aussi importante aux yeux de ces évaluateurs que le déroulement de la séance elle-même. Il ne fait donc là encore aucun doute que l'acquisition d'une réflexivité professionnelle lors de l'année de formation initiale constitue un but commun aux différents univers normatifs qui y prennent part.

2.3. Le troisième « mythe » : la fabrication d'enseignants rationnels et efficaces

Le terme même de professionnalisation montre que l'instance de formation professionnelle souhaite rompre avec l'amateurisme des pratiques enseignantes où chacun bricole sa pratique dans son coin, de façon informelle et avec des outils qui lui sont propres et qu'il ne partage pas avec ses pairs. Pour rompre avec ces mauvaises habitudes, la professionnalisation doit faire en sorte de rationaliser ces pratiques en veillant à ce qu'elles soient formalisées et partagées de manière à accroître l'efficacité individuelle et collective des enseignants (Bourdoncle, 1991). On retrouve cette volonté dans chacun des univers normatifs que nous avons identifiés. Dans la culture scientifique, cela se traduit par la mise en évidence de la nécessité pour les stagiaires de bien mettre en évidence les objectifs de leur enseignement et de veiller à ce qu'ils soient atteints au cours de la séance qu'ils ont prévue. Ce souci du résultat démontre bien que l'on souhaite faire prendre conscience aux futurs enseignants qu'il ne leur suffit pas de croire en ce qu'ils font pour faire progresser leurs élèves, mais qu'ils doivent au contraire prêter une attention toute particulière aux effets de leur enseignement afin de poursuivre dans cette voie ou au contraire en corriger certains aspects pour améliorer l'efficacité de leur travail (Altet, 1994). On retrouve ici le souci de la formation professionnelle de valoriser une éthique de responsabilité par rapport à une éthique de conviction de laquelle il est nécessaire de s'éloigner. La culture scientifique repose particulièrement sur ce souci d'efficacité que doivent avoir les futurs enseignants, mais elle se constitue également sur le souci que cette recherche d'efficacité fasse sens aux yeux des stagiaires. Aussi, s'il est important que les stagiaires se fixent des objectifs pédagogiques et se donnent les moyens de les atteindre, il est encore plus important qu'ils comprennent les raisons pour lesquelles ils se sont donnés tels moyens pour atteindre tels objectifs. Aussi, il leur faut analyser leur pratique et chercher à comprendre pourquoi les objectifs d'une séance ont été atteints et pourquoi ceux d'une autre ne l'ont pas été ; cette étape de réflexivité professionnelle est en effet essentielle pour qu'ils comprennent les moyens pédagogiques qu'il est nécessaire de mobiliser dans telle ou telle situation pour atteindre les objectifs visés. C'est de cette façon qu'ils parviennent à ajuster les moyens aux objectifs et qu'ils progressent au niveau de leur efficacité pédagogique (Paquay et alii, 2012 [1996]). De ce point de vue, la réflexivité professionnelle est étroitement liée à l'efficacité pédagogique, et ce message est particulièrement fondateur de la culture scientifique dont les porte-paroles au sein de l'instance de formation s'assurent qu'il soit bien intériorisé par les futurs enseignants.

On retrouve ce souci de lier réflexivité et efficacité dans l'univers professionnel au travers des techniques de formalisation écrite prescrites aux futurs enseignants. Ces techniques prennent la forme d'outils divers qui permettent aux stagiaires de structurer leur enseignement de façon très détaillée et précise ; en cela, ils s'inscrivent dans une logique de rationalisation de l'organisation du travail enseignant, en établissant des règles et des normes de préparation du travail formalisées et standardisées pour l'ensemble des enseignants. Cette rationalisation de l'organisation du travail s'inscrit dans une logique de professionnalisation du métier, qui considère que ces outils sont un moyen de rendre les enseignants plus efficaces en fixant un cadre précis de préparation de la classe. Pour élaborer leurs cours, les stagiaires sont ainsi fortement incités à produire des documents écrits sur lesquels ils doivent rendre compte de ce qu'ils entreprennent de faire dans leur classe ou de ce qu'ils y ont effectivement réalisé. Il existe ainsi un outil que les stagiaires doivent utiliser pour organiser leur travail, qui est sans aucun doute celui qui est mobilisé le plus fréquemment ; il s'agit de la fiche de préparation. Pour chacune des séances d'enseignement qu'ils réalisent dans leur classe au cours d'une journée (en mathématiques, en français, en arts visuels, en éducation physique et sportive,…), les stagiaires sont tenus de rédiger une fiche de préparation de la séance envisagée. Cela doit leur permettre de fixer sur le papier ce qu'ils désirent accomplir en classe, les objectifs qu'ils veulent y atteindre, les compétences que les élèves sont censés y développer, ou encore les moyens pédagogiques à mobiliser pour y parvenir. Concrètement, la fiche de préparation ressemble à un tableau divisé en une dizaine de colonnes : il y figure notamment les objectifs pédagogiques de la séance, la partie du programme dans laquelle elle s'inscrit, les compétences qu'elle vise à développer chez les élèves, le matériel nécessaire à son déroulement, l'organisation de la classe (travail en petits groupes ou en classe entière par exemple), les consignes à donner aux élèves en début de séance, la durée prévue, les tâches que doivent accomplir les élèves, et le rôle du professeur tout au long de la séance. La fiche de préparation constitue donc en quelque sorte un cadre qui permet aux enseignants de « faire cours », en « traduisant » une volonté pédagogique et didactique (transmettre telle notion de français pour atteindre telle compétence) en actes et en faits pratiques (lire une poésie aux élèves et leur demander de la restituer phrase par phrase par exemple). En leur imposant de rédiger ce qu'ils prévoient de faire, ces outils donnent l'opportunité de « mettre en mots » leur activité, ce qui constitue souvent une première façon d'analyser la pertinence d'un cours ou de prendre le temps d'anticiper les principaux problèmes qui peuvent s'y produire. En résumé, ces techniques de formalisation du travail permettent aux enseignants de se fixer des objectifs et des moyens pédagogiques pour les atteindre en amont du cours, et leur donnent

l'opportunité d'évaluer si ces objectifs ont été atteints en aval de cette séance (Crahay, 1989). En cela, elles peuvent conduire les enseignants à s'interroger sur ce qu'ils font, à se poser des questions sur la faisabilité de ce qu'ils prévoient, et au final à adopter un regard réflexif sur leur pratique afin de gagner en efficacité.

On le voit, ces techniques transmises au sein de l'univers professionnel sont censées faire le lien sur le terrain avec les recommandations exprimées dans l'univers scientifique ; les outils de formalisation standardisés doivent permettre de faciliter la réflexivité sur l'action à partir d'une trace écrite, et partant de mutualiser ces outils avec d'autres collègues afin d'améliorer l'efficacité individuelle et collective (Bourdoncle, 1991). Là encore, la culture administrative vient soutenir cette dynamique de professionnalisation en se montrant particulièrement attentive à la façon dont les stagiaires mobilisent ces techniques dans la mise en place de leurs cours. Les conseillers pédagogiques et les inspecteurs se montrent ainsi extrêmement attentifs sur la tenue du cahier-journal et le consultent systématiquement lors de leur passage. De même, ils vérifient que les fiches de préparation sont bien réalisées et qu'il y figure toutes les informations nécessaires à la tenue du cours. Du point de vue des évaluateurs, un cahier-journal à jour et des fiches de préparation bien tenues sont le signe que les stagiaires ont su mobiliser les ressources pédagogiques, didactiques et professionnelles nécessaires et qu'ils maîtrisent donc le processus d'organisation du travail qui leur est demandé de respecter. En outre, les évaluateurs prêtent une attention particulière à ce que les objectifs de la séance qu'ils observent soient atteints par l'enseignant, ce qui est un signe de son efficacité pédagogique ; dans le cas contraire, ils veillent lors de l'entretien qui succède au cours à ce que l'enseignant soit capable de justifier les raisons de son incapacité à atteindre l'objectif fixé de manière à vérifier se réflexivité professionnelle, qui peut être gage d'efficacité pour le futur. On remarque donc à nouveau que les trois univers normatifs agissent de concert afin de fabriquer des enseignants dont le souci d'efficacité doit être le résultat d'un processus de professionnalisation fonctionnel.

Le principe de professionnalisation constitue donc un objectif commun aux trois univers normatifs qui composent l'instance de formation professionnelle ; il assure en effet la cohérence de leur action respective et favorise la réussite de la fabrication d'enseignants qui doivent posséder trois types de qualités indispensables à leur sortie de formation. Ils doivent être des enseignants qui favorisent la mise en activité et l'autonomie des élèves face aux

savoirs, et ils doivent faire preuve de réflexivité et montrer un souci d'efficacité à l'égard de leur pratique professionnelle. Ce modèle normatif de socialisation professionnelle, essentiellement construit *ad hoc* par le biais de travaux scientifiques en sociologie de l'éducation ou en sciences de l'éducation, possède des limites importantes. Il ne tient pas compte de ce que les acteurs font des principes normatifs qu'il tente de leur appliquer, s'inscrivant ainsi dans la lignée de recherches qui ont assez systématiquement recours à un « effet de théorie » cherchant à justifier la supériorité des principes théoriques qui fondent ce modèle sans parvenir à intégrer les critiques dont il est l'objet. De fait, le modèle normatif que nous venons d'exposer va avoir une fonction importante dans notre travail : celle de base de comparaison avec ce qui se fait et ce qui s'observe réellement au quotidien dans des structures de formation qui tentent de fabriquer des enseignants selon ces principes. Bien entendu, notre approche de la socialisation professionnelle requiert une certaine forme de critique vis-à-vis d'une conception essentiellement normative de ce processus, et notre enquête empirique s'est articulé autour de l'hypothèse que le modèle normatif décrit ci-dessus ne s'applique jamais complètement tel que le voudraient ses auteurs. Néanmoins, porter un regard critique sur une vision normative et verticale de la socialisation professionnelle ne signifie pas qu'il faut nier tout effet de l'instance de formation sur les acteurs qui y évoluent. Au contraire, il s'agit de montrer par la preuve quels sont les *effets réels* et non supposés de cette instance sur les futurs enseignants en repérant et décrivant les modalités de fabrication qu'elle met en œuvre pour faire en sorte de les « marquer », avant de s'interroger sur *l'efficacité réelle* de ce « marquage ». Il s'agit donc de substituer une vision descriptive et empirique de la socialisation professionnelle des professeurs des écoles à une vision strictement normative, dont la portée réaliste est par nature limitée.

3. Une socialisation professionnelle dominée par la forme scolaire

Si l'organe de socialisation professionnelle des nouveaux enseignants comprend plusieurs univers normatifs, notre enquête nous a permis de constater qu'une forme scolaire de socialisation y est extrêmement présente (Vincent, 1994). Privilégier cette forme de socialisation n'est pas anodin, et cela nous indique que si des univers normatifs coexistent durant la formation, une hiérarchie peut être établie entre eux. En effet, la conception scolaire de la socialisation professionnelle des enseignants démontre en creux le maintien à distance

d'une conception plus technique de celle-ci, ce qui illustre l'importance accordée à une vision scientifique du travail enseignant au sein de la structure de formation initiale. Mais pour en revenir plus précisément à la forme scolaire de socialisation professionnelle des enseignants, nous avons pu remarquer au cours de notre travail de recherche deux principaux phénomènes qui en démontrent la prégnance au sein de l'instance de formation professionnelle.

3.1. *La scolarisation de l'instance de socialisation professionnelle*

Nous avons rapidement repéré lors de notre enquête par observation que la forme scolaire était privilégiée dans le processus de fabrication des futurs enseignants. En effet, l'organisation spatiale et temporelle qui prévaut au sein de la structure de formation professionnelle rappelle immédiatement celle que l'on peut rencontrer au sein des organisations scolaires. Premièrement, les enseignants-stagiaires sont répartis en plusieurs classes disposant d'un emploi du temps singulier et défini par l'instance de formation. Les stagiaires doivent ainsi se soumettre à un lieu et un temps de formation qu'ils ne maîtrisent pas, et leur autonomie au sein de la formation est donc strictement limitée. Ainsi, lorsqu'ils se trouvent dans la structure de formation, les stagiaires sont encadrés dans des cours où le contrôle des présences est assez strict. Un cahier d'appel par classe doit être présenté en début de chaque cours de manière à ce que les formateurs puissent notifier les absences. En effet, si quelques cours magistraux ont lieu en amphithéâtre, la plupart sont des travaux dirigés en classe restreinte et les absences doivent y être notifiées et justifiées. En outre, chaque classe est composée d'une trentaine de stagiaires où sont élus deux délégués chargés de la représenter lors de réunions avec les responsables pédagogiques et administratifs de l'instance de formation. On constate donc une homologie frappante entre la configuration spatiale et temporelle de la formation professionnelle où évoluent les enseignants-stagiaires et celle que l'on retrouve dans les établissements scolaires. Seulement, les futurs enseignants se situent alors dans un rôle d'élève ; ils suivent des cours dans des salles de classe, peuvent faire part de leurs remarques sur la formation dans le bureau du directeur, déjeunent ensemble dans la cantine qui leur est réservée et partagent leurs discussions autour d'un café dans un espace de convivialité qui rappelle les foyers d'élèves dans les établissements scolaires. Il est ainsi évident que la structure de formation maintient les enseignant-stagiaires dans un cadre temporel et spatial qui les rapproche davantage de la condition scolaire – ou étudiante – que

de la condition professionnelle. En témoigne la charge importante de travail scolaire qu'il est demandé aux stagiaires d'accomplir au cours de cette année de formation professionnelle. Ils doivent ainsi rendre régulièrement des travaux au sein des cours qui leur sont prodigués par leurs professeurs, rendre compte de leurs stages par écrit, préparer leurs cours pour le stage filé, ou encore rédiger un mémoire sur une problématique pédagogique de leur choix. De plus, les stagiaires sont soumis au cours de l'année à de nombreuses évaluations de la part de leurs professeurs, des PEMF, des conseillers pédagogiques, ou encore de l'inspecteur. Or, tout ceci oblige les stagiaires à maintenir un rythme de travail élevé dans la mesure où ces tâches scolaires qui leur sont prescrites entrent en compte dans leur titularisation, qui constitue elle-même une sorte d'examen final que les professeurs et formateurs invoquent régulièrement afin de les maintenir sous pression, ce qui accentue encore davantage le poids des contraintes scolaires qui pèsent sur leurs épaules au cours de cette année. La socialisation professionnelle des enseignants repose donc sur une « mise en classe » des stagiaires qui doivent intérioriser leur rôle professionnel en suivant des cours au sein desquels ils doivent acquérir les savoirs et les savoir-faire indispensables à l'exercice du métier. De fait, cette « mise en classe » les cantonne le plus souvent à jouer un rôle d'élève devant accomplir des tâches scolaires prescrites par l'instance de formation, et ce sous le contrôle des agents de socialisation chargés de veiller à ce qu'ils intériorisent correctement les préconisations institutionnelles. La « scolarisation » apparaît donc comme le moyen jugé le plus efficace par l'instance de socialisation pour exercer un contrôle professionnel sur les attitudes et les aptitudes développées par les futurs enseignants au cours de leur année de formation.

Il ne s'agit pas ici de dire si cette organisation scolaire est bonne ou mauvaise pour apprendre à travailler, mais de comprendre pourquoi cette forme de socialisation professionnelle est dominante au sein de l'instance de formation. De son point de vue, la « scolarisation » de la formation professionnelle constitue la forme de socialisation idoine pour transmettre aux futurs enseignants les manières de faire, de penser et d'agir qui leur donneront les capacités indispensables pour devenir des professionnels de l'enseignement. Cependant, il existe d'autres manières d'apprendre à travailler – la formation sur le tas ou le tutorat par exemple – mais l'instance de socialisation professionnelle ne leur accorde qu'une place secondaire. Cela peut facilement s'expliquer par le fait que c'est la forme scolaire qui véhicule le mieux le modèle professionnel que cherche à diffuser l'instance de socialisation aux futurs enseignants. Effectivement, nous avons constaté que celle-ci avait pour objectif de fabriquer des enseignants professionnels, et que cela rend la « scolarisation » de l'apprentissage du métier

incontournable pour au moins deux raisons. Premièrement, nous avons vu que l'instance de socialisation cherche à fabriquer des enseignants réflexifs capables de mettre à distance leur objet de travail afin de l'analyser et de l'améliorer pour gagner en efficacité. Il s'agit donc d'une conception de l'apprentissage qui s'oppose à l'idée qu'il suffirait pour les stagiaires d'être directement plongés en immersion dans leur travail pour qu'ils y acquièrent les savoirs et les savoir-faire nécessaires à l'exercice du métier. Aussi, la domination de la forme scolaire au sein de l'instance de socialisation, en procédant à la « mise en classe » des futurs enseignants, permet de maintenir une distance incompressible entre les travailleurs et leur objet de travail ce qui facilite la prise de recul nécessaire à une conception réflexive de l'apprentissage professionnel. Dans cette perspective, la forme que prend la socialisation professionnelle des enseignants vient en appui du fond qui y est véhiculé ; autrement dit, la « mise en classe » des enseignants-stagiaires facilite leur professionnalisation telle que l'instance de socialisation la définit. Deuxièmement, la « scolarisation » de la socialisation professionnelle apparaît comme un signe symbolique de la dimension professionnelle de l'activité enseignante ; l'existence même d'une école de formation démontre ainsi que le travail enseignant s'apprend, c'est-à-dire qu'il est indispensable – selon l'expression consacrée – d'apprendre à apprendre. En outre, le fait que cet apprentissage se déroule dans un contexte scolaire n'est pas neutre si l'on se place du point de vue de l'analyse sociologique des professions. En effet, les travaux classiques de la sociologie des professions – qui s'intéressent à la fabrication des médecins notamment – montrent que l'existence d'une instance scolaire de formation constitue un signe qui distingue les simples métiers des professions (Dubar, 1998 ; Champy, 2009). Ces instances scolaires sont alors perçues comme un moyen de diffuser des valeurs et des normes qui assurent l'homogénéité des pratiques qui existent au sein du groupe professionnel. Cela est censé éviter la dispersion dans les façons de travailler et d'appréhender le métier que l'on retrouve plus fréquemment dans des métiers qui s'apprennent « sur le tas ». De plus, la diffusion de ces normes professionnelles est considérée comme d'autant plus nécessaire que l'activité professionnelle est une activité « prudentielle » (Champy, 2009) où les situations qui se présentent sont à la fois complexes et singulières et demandent une forte activité cognitive, contrairement aux métiers où les situations répétitives ou routinières prévalent. Dans cette perspective, la « scolarisation » de la socialisation professionnelle des enseignants peut être justement lue comme une preuve de la dimension professionnelle de leur activité. Aussi, la forme de la socialisation professionnelle vient là encore soutenir le message de l'instance de socialisation qui cherche justement à fabriquer des enseignants professionnels. On peut donc voir dans cette forme scolaire un signe objectif du caractère professionnel de cette activité –

dans une vision fonctionnaliste des professions – ou bien une stratégie de construction d'une rhétorique professionnelle distinctive – selon une perspective interactionniste – mais il ne fait aucun doute qu'elle vient en appui de la professionnalisation de l'activité enseignante désirée par l'instance de socialisation. A la lumière de ces explications, on comprend désormais davantage les raisons qui conduisent l'instance de socialisation professionnelle à privilégier une forme scolaire. Celle-ci donne un effet une résonance formelle aux contenus normatifs qui y sont diffusés.

3.2. *La « mise en classe » : un contrôle latent des attitudes par l'objectivation « orale » des pratiques*

Si nous venons de montrer que la structure de formation des enseignants est influencée par la forte prégnance d'une forme scolaire dans son agencement, nous ne nous sommes pas encore réellement penchés sur la façon dont cette forme scolaire tente d'agir sur les individus qui y évoluent pour transformer leurs manières d'agir, de faire et de penser. En effet, il nous faut pour démontrer cela identifier les façons dont l'instance de socialisation tente d'influencer – de manière plus ou moins explicite – les attitudes des stagiaires dans le but de leur transmettre l'ensemble des valeurs et des normes qui doivent leur permettre d'intégrer le corps enseignant. Or, l'influence qu'exerce l'instance de formation sur les stagiaires n'est pas nécessairement très visible au quotidien car même si elle exerce un certain contrôle à l'égard des stagiaires, ce contrôle ne se manifeste que rarement de manière formelle et explicite – lors de l'inspection par exemple – et reste la plupart du temps informel et implicite. A ce titre, les observations de cours que nous avons menées ne nous sont pas réellement apparues pertinentes au début de notre recherche car nous avions le sentiment qu'il ne s'y passait rien et que nous y perdions notre temps. Puis, à mesure que nous cernions mieux les intentions de l'instance de socialisation et ses mécanismes, nous nous sommes aperçus que ces cours contenaient implicitement les ingrédients de la socialisation professionnelle initiée par l'instance de formation, mais qu'il fallait être attentif aux détails pour cerner la manière dont les manières de faire, de penser et d'agir des stagiaires pouvaient y être transformés. Il nous est alors apparu que les cours que suivent les stagiaires sont déterminants dans l'acquisition des dispositions professionnelles valorisées au sein de l'instance de formation, à travers le contrôle des manières de faire, de penser et d'agir que les stagiaires y développent. Les cours

conduisent ainsi les stagiaires à voir leurs attitudes vis-à-vis du travail transformées au sein de cet univers scientifique ; cette transformation s'opère par l'intériorisation progressive des prescriptions « officielles » implicitement diffusées par l'intermédiaire des formateurs. On y retrouve par exemple le désir de l'instance de socialisation de transmettre un « sens réflexif » aux futurs enseignants. Dans cette perspective, les agents de socialisation professionnelle détiennent un rôle prépondérant et nous avons pu nous rendre compte que la manière dont ils contrôlent les attitudes professionnelles des stagiaires n'est jamais brutale, mais qu'elle est systématiquement orientée dans l'objectif de leur faire adopter une posture réflexive face au travail enseignant. Pour cela, nous sommes tentés de dire que les professeurs et maîtres-formateurs mènent leurs cours de la même façon qu'ils aimeraient que les stagiaires mènent les leurs, c'est-à-dire en conduisant toujours les apprenants à s'interroger sur ce qu'ils font et sur ce qu'ils pensent. Les agents de socialisation professionnelle éprouvent généralement le souci de mettre les stagiaires « en activité », et ils véhiculent de cette façon une vision moderne de la pédagogie où l'autonomie de l'élève est valorisée, et où l'oralité est mise en avant pour questionner le travail et le prendre pour objet (Zakaria, 2012). Il existe ainsi une forte homologie entre la pédagogie employée par les agents de socialisation vis-à-vis des stagiaires, et celle qu'ils préconisent que ceux-ci emploient vis-à-vis de leurs élèves en classe. On se situe alors principalement dans un schéma de socialisation par imitation où les stagiaires sont censés s'imprégner des façons de faire mises en œuvre par leurs formateurs afin de les reproduire lorsqu'ils se retrouvent en position d'enseignant face à leurs élèves. Cependant, s'il est indéniable que les stagiaires sont incités à reproduire une pédagogie moderne qu'ils découvrent en formation – et ce d'autant que peu de place y est faite pour d'autres courants pédagogiques –, le processus de socialisation professionnelle n'est pas aussi mécanique. Il est ainsi arrivé régulièrement lors des cours que nous avons observés que des résistances apparaissent dans les situations pédagogiques proposées par les agents de socialisation, et il est alors intéressant d'observer comment ces derniers entrent en jeu pour exercer à ce moment-là leur fonction de contrôle professionnel et pour rappeler les stagiaires à l'ordre institutionnel – avec plus ou moins de réussite, nous y reviendrons.

Avant d'en arriver à l'analyse de situations de cours que nous avons vécues, il est nécessaire de bien expliquer la manière dont elles se déroulent d'une part, et de bien préciser le rôle des agents de socialisation dans ce contexte. Cela nous semble d'autant plus indispensable que dès les premiers cours auxquels nous avons assisté, nous avons été frappés par la relation pédagogique qui se noue entre les stagiaires et les formateurs. En effet, il existe durant ces

cours une inversion de cette relation pédagogique qui se manifeste par le souci permanent des formateurs de « mettre en activité » les stagiaires, de les « motiver » et de les faire participer à l'élaboration des savoirs professionnels. On retrouve ici la volonté d'exemplarité des agents de socialisation à l'égard des futurs enseignants. Les professeurs et maîtres-formateurs privilégient ainsi les temps de travail en petits groupes et accordent une place centrale à l'oralité et aux échanges, ce qui constitue des indices du type de pédagogie qu'ils valorisent auprès des stagiaires. Les cours se déroulent à peu près tous suivant le même schéma : une discussion collective autour d'une question ou d'une problématique relative à la discipline, un temps de travail réflexif en petits groupes, une phase de restitution du travail de chaque groupe face à la classe entière, puis une discussion collective pour clore le sujet abordé. Dans ce schéma, les formateurs, loin de l'image des professeurs de faculté récitant leur cours depuis leur estrade, tiennent généralement un rôle d' « animateurs » soucieux d'amorcer la discussion, de la relancer et de la réguler, de gérer la transition entre les différentes étapes du cours, puis de la conclure en rappelant les principaux enseignements qui y ont été développés. Comme nous le diront certains formateurs en marge de leur cours, ils ne veulent pas « mâcher » le travail des stagiaires en leur donnant des « réponses toutes faîtes » aux questions abordées. Leur objectif est de faire réfléchir les stagiaires, de les faire s'exprimer individuellement pour trouver collectivement des réponses aux questionnements qui se posent à eux dans telle ou telle discipline, ou pour gérer telle ou telle situation de classe. Pour y parvenir, les formateurs disposent des méthodes d'étude de cas et/ou d'analyse de pratiques qui consistent à amorcer des échanges et des réflexions à partir de l'étude d'une situation de classe fictive ou réelle. Dans l'ensemble des cours que nous avons observés, le recours à l'une de ces méthodes a été systématique. Dans certains cours, il s'agit d'analyser une séquence vidéo où l'on voit un enseignant exercer ; nous avons ainsi assisté à un cours de didactique en mathématiques où le formateur a eu recours à cette technique pour présenter aux stagiaires une technique ludique pour aborder la multiplication. La projection de la séquence vidéo à la classe est l'occasion de parler de mathématiques bien évidemment, mais surtout de la façon dont l'enseignant se comporte dans la classe et sur sa manière de se présenter face à ses élèves. Tout y passe : de l'intonation de la voix de l'enseignant lors de la lecture de l'énoncé jusqu'à sa position dans la classe lorsque les élèves sont en exercice, en passant par ses réactions face au chahut suscité par quelques élèves, tout est matière à commentaire et à discussion. On voit donc bien ici que la situation de formation veille à diffuser certaines techniques professionnelles qui doivent contribuer à transformer les stagiaires jusque dans leurs corps et leur manière de se tenir ou de s'exprimer. Dans d'autres cours, les formateurs se

basent sur des situations vécues par les stagiaires pour en discuter collectivement ; c'est le cas d'un cours de sciences de la formation traitant de la gestion de la violence scolaire que nous avons suivi, au cours duquel le formateur sollicite le vécu des apprentis-enseignants lors de leurs stages pour aborder cette problématique. Là encore, les discussions sont vives autour des réactions que les enseignants doivent adopter face à ce type de situations. Cette méthode de l'analyse de pratiques vise donc à inciter les stagiaires à se mettre « dans la peau » de l'enseignant qui fait face au cas qui leur est présenté, de ressentir et de voir ce qu'il est en train de vivre afin de réfléchir à ce qu'ils feraient – ou plutôt à ce qu'il faudrait faire – « à sa place ». De cette manière, les stagiaires sont amenés à échanger leurs points de vue, à discuter et à trouver collectivement des moyens d'affronter ou de résoudre le cas proposé. Néanmoins, si la fonction manifeste de ces méthodes pédagogiques est la discussion et la réflexion collective, sa fonction latente réside bien davantage dans l'imposition de façons d'exprimer, de voir et de sentir le travail. En effet, la liberté dont disposent les stagiaires pour échanger et discuter des cas ou des pratiques qui leur sont présentés n'est qu'apparente car leurs propos sont l'objet de recadrages réguliers de la part des formateurs. Ces derniers doivent s'assurer que les stagiaires adoptent les « bons » raisonnements, les « bonnes » façons de parler et d'agir ou encore les « bonnes » solutions à un problème, c'est-à-dire ceux qui correspondent aux normes et aux règles édictées par l'instance de formation. De fait, le contrôle exercé par les formateurs n'est jamais brutal – ce qui en limite la visibilité pour l'observateur et pour les stagiaires eux-mêmes –, mais il est constant et indique de manière diffuse ce qu'il est bon de penser, de dire, ou de faire lorsque l'on est enseignant – et inversement ce qu'il ne faut pas penser, dire ou faire quand on est enseignant. Les formateurs incarnent et doivent transmettre un ensemble de valeurs et de normes, et il faut pour cela qu'ils rappellent la règle lorsque celle-ci est oubliée. En cela, ils peuvent être dépeints comme les « porte-paroles » de l'instance de formation puisque leur rôle consiste précisément à s'assurer de la conformité des attitudes des stagiaires à l'égard des normes qui composent l'instance de socialisation professionnelle. Ils doivent en quelque sorte s'assurer que la structure objective de socialisation détermine la structure cognitive des futurs enseignants qu'elle (trans)forme (Bourdieu, 1989). Lors de nos observations, nous avons pu relever qu'il existe plusieurs situations-types où les formateurs recadrent les discussions de la classe lorsque celles-ci dévient du cadre normatif de référence. Ces moments de cours participent alors grandement à l'intériorisation des règles et des codes professionnels et, de fait, à la socialisation professionnelle des stagiaires. Nous présenterons trois situations observées qui illustrent bien selon nous le contrôle que les formateurs exercent sur les discussions et les échanges

« libres » des stagiaires, afin de leur rappeler les limites et les contours du cadre normatif auquel ils doivent se soustraire pour entrer dans leur fonction d'enseignant.

La place prépondérante accordée à l'oralité conduit inévitablement les stagiaires à s'exprimer et à « mettre des mots » sur des cas pratiques qu'ils doivent analyser. De fait, la situation de cours constitue pour les formateurs une occasion de contrôler les manières de parler des stagiaires de façon à ce qu'ils emploient le vocabulaire reconnu par la profession. Ils se montrent ainsi extrêmement attentifs aux situations dans lesquelles les stagiaires n'utilisent pas les termes « officiels » pour désigner ce qu'ils sont en train de décrire ou d'analyser. Dans ce cas, ils n'hésitent pas à couper court aux discussions pour reprendre les stagiaires ; il s'agit alors pour les formateurs de rappeler le langage « officiel » auquel doivent se référer les stagiaires pour jouer le rôle d'enseignant, et de les corriger lorsqu'ils ne l'utilisent pas correctement ou bien lorsqu'ils oublient de l'employer. Ces derniers ont d'ailleurs bien conscience du fait que leurs propos sont étroitement surveillés par les formateurs, ce qu'ils jugent parfois avec humour comme le souligne le relevé d'observation suivant :

Relevé d'observation n°1 :

A l'issue d'une séance d'analyse de pratiques en arts visuels, le formateur demande aux stagiaires de lui dire les principales informations qu'ils en ont retenues. Une stagiaire se lance :

« *Ben je dirais qu'aujourd'hui on a appris à faire ça d'une manière, mais on a aussi vu qu'il y avait d'autres possibilités pour le faire.* »

Le formateur intervient :

« *Mais c'est quoi « ça » ? Il faut que tu nommes les objets !* »

Une autre stagiaire lance alors à la classe :

« *Eh oui, c'est là où il faut faire le prof et parler comme un prof !* »

Cette scène illustre bien le fait que les formateurs ont pour fonction de rappeler la règle professionnelle et, dans ce cas, les codes langagiers qui sont propres au métier d'enseignant. Il

doit dans cette perspective veiller à ce que chaque stagiaire apprenne à « *parler comme un prof* ». Ce travail sur l'expression orale des stagiaires est permanent dans les cours que nous avons suivis, et les formateurs apparaissent comme des metteurs en scène veillant à ce que les stagiaires apprennent leur « texte » de manière à ce que ce langage leur devienne « naturel ». De ce fait, la « fabrication » des enseignants en formation passe inévitablement par la transmission d'un code langagier qui correspond aux manières « officielles » de s'exprimer. D'ailleurs, il est frappant de constater l'évolution des manières de s'exprimer des stagiaires au cours de l'année de formation ; ils passent d'un stade où le langage enseignant leur paraît totalement étranger à une utilisation quotidienne de celui-ci pour désigner leur travail[14].

Les cours sont également l'occasion pour les stagiaires de s'exprimer sur la découverte du travail enseignant au sein de stages pratiques organisés durant l'année de formation. Ils peuvent ainsi faire part de leurs réussites, de leurs échecs, de leurs réflexions, de leurs inquiétudes… Les échanges entre stagiaires à propos des difficultés qu'ils peuvent vivre durant leur stage sont fréquents – notamment avec les maîtres-formateurs, et ceux-ci les encouragent à en parler. Néanmoins, nous avons pu observer que ces discussions n'aboutissent que très rarement à la formulation de solutions concrètes à mettre en œuvre ; les stagiaires débattent mais ne parviennent pas forcément à envisager des perspectives pour faire face à leurs difficultés. Dans cette configuration, les formateurs proposent moins aux stagiaires des « recettes » ou des « astuces » pratiques pouvant leur permettre de sortir de l'impasse dans laquelle ils se trouvent – ils ne veulent pas « mâcher » le travail que doivent entreprendre les stagiaires – mais se contentent bien souvent de rappeler « ce que la règle dit de faire » dans ce cas précis. Pour illustrer ce point, nous ferons appel à deux situations de cours que nous avons pu observer. Dans la première, le formateur intervient en réponse à une réaction de frustration d'une stagiaire pour rappeler le cadre normatif dans lequel doit être pensée la question de la violence des élèves. Dans la seconde, son intervention vient trancher

[14] Il faut insister ici sur la dimension corporelle de la socialisation professionnelle des enseignants. Notre enquête ne nous a pas permis de relever suffisamment d'indices de cette forme de socialisation au-delà du langage, mais elle constitue sans aucun doute un élément essentiel de la transformation qui se joue au cours de la formation des enseignants. Comme le souligne Muriel Darmon dans son ouvrage synthétique sur la socialisation (2012), une part importante des socialisations où la forme scolaire est dominante se fait « par le corps ».

une controverse entre deux stagiaires en faisant là aussi référence à la norme à partir de laquelle celle-ci doit être pensée.

Relevé d'observation n°2 :

Après avoir présenté de manière générale la problématique de la violence scolaire provenant des élèves, le formateur invite les stagiaires à faire part de leur expérience sur ce sujet. Trois stagiaires prennent la parole successivement pour faire part d'anecdotes qu'ils ont vécues et qui les ont placées face à des élèves violents. Face à ces situations, les trois stagiaires confient ne pas avoir trouvé de solutions satisfaisantes pour les contrer.

Le formateur invite donc le reste de la classe à s'exprimer sur les pistes que l'on pourrait envisager pour gérer ce type de cas. Le silence s'installe et aucun stagiaire ne se prononce, lorsque l'un d'entre eux prend la parole de façon véhémente :

« De toute façon à part mettre au coin et crier, on n'a pas de moyens ! »

Le formateur, manifestement gêné de cette remarque nous jette un coup d'œil comme pour s'excuser de cette phrase. Il reprend :

« Non, ce qu'il faut regarder, c'est ce que vous pouvez faire dans cette situation. Vous avez des moyens pédagogiques comme la différenciation par exemple. »

La discussion reprend alors autour de la notion de différenciation ; le formateur a réussi à recadrer l'échange dans un cadre normatif plus convenable de son point de vue.

Relevé d'observation n°3 :

Le formateur fait visionner à la classe un documentaire vidéo où l'on suit une élève de CM2 à l'école et en dehors de l'école. Le film montre que cette brillante élève fait l'objet d'une pression familiale très forte pour obtenir de bons résultats, à tel point que l'on voit à plusieurs reprises durant la séquence filmée la jeune fille fondre en larmes devant les remarques de sa mère.

Après le visionnage, les stagiaires sont invités à se prononcer à propos de ce cas et de ce qu'ils feraient s'ils avaient une telle situation dans leur classe. Une stagiaire prend la parole :

« *Ben là déjà je pense que c'est clair qu'il faut en parler au directeur de l'école et ensuite convoquer la mère pour lui parler. Je veux dire c'est pas normal qu'on mette autant de pression sur un enfant, il joue pas sa vie quoi. Mais c'est de plus en plus courant en plus, on en voit plein dans les classes des élèves stressés par leurs parents alors qu'ils sont qu'en primaire.* »

La classe semble approuver cette analyse, quand une autre stagiaire prend la parole :

« *Oui mais moi je trouve que c'est un peu facile de mettre tout ça sur le dos des parents. Parce que finalement, est-ce qu'on y participe pas un peu nous à mettre cette pression sur les élèves ? Est-ce que le système scolaire n'est pas responsable de ça aussi ? On est les premiers à mettre la pression sur nos élèves pour qu'ils réussissent.* »

Un brouhaha désapprobateur s'élève dans les rangs des stagiaires suite à cette remarque, ce qui oblige le formateur à intervenir.

« *Bon, la question qui est posée ici c'est qu'est-ce que l'on fait dans ce cas. Et effectivement, la première chose à faire est d'en parler au directeur de l'école…* »

Comme le montrent ces extraits, les échanges qui s'amorcent entre les stagiaires sur leurs expériences peuvent aboutir à des réactions de colère ou de frustration. Les stagiaires ne sont en effet pas avares d'anecdotes en tout genre durant les cours pour faire état des multiples contraintes qu'ils peuvent rencontrer dans leur pratique. Mais alors que ces derniers orientent systématiquement l'échange qui se produit en cours vers le « monde » du travail et sa complexité – c'est-à-dire le travail tel qu'il est –, les formateurs n'ont de cesse de recadrer les discussions vers la « réalité » du travail telle que l'instance de socialisation la définit – c'est-à-dire le travail tel qu'il devrait être (Boltanski, 2009). De ce point de vue, la « mise en classe » des stagiaires contribue à évacuer systématiquement les discussions faisant appel à la réalité « pratique » du travail que les stagiaires évoquent à partir de leur expérience pratique, au profit de celle de la réalité « normée » d'un travail pensé par l'instance de socialisation. En d'autres termes, l'espace de la classe peut être l'occasion de débattre du travail, mais seulement s'il s'inscrit dans la « réalité » du travail produite par l'institution. De fait, les formateurs n'ont pas vocation à répondre concrètement aux difficultés pouvant survenir dans le travail, mais bien davantage à rappeler aux stagiaires les normes et les ressources institutionnelles dont ils disposent pour agir sur leur activité. La « fabrication » des enseignants implique donc que les stagiaires intériorisent cette « réalité » du travail dessinée par l'institution, et dont les formateurs font en sorte qu'ils s'imprègnent en la mettant au centre des échanges durant leurs cours. Les cours que les stagiaires suivent à l'IUFM ont donc pour fonction de structurer les manières de parler, d'agir, de penser et de faire des stagiaires. En guidant et en orientant leurs réflexions et leurs analyses à partir des cas présentés, il s'agit de conduire progressivement les stagiaires à intérioriser le cadre normatif qui définit les contours du rôle enseignant, et de les rendre « compatibles » à ce cadre. En outre, l'emprise de la forme scolaire sur la formation des enseignants permet de contrôler que la « fabrication » des stagiaires s'opère bien selon les critères fixés par l'institution. Ainsi, le mode d'évaluation des stagiaires est établi sur leur capacité à se conformer et à se rendre compatibles à ces critères au travers des différents supports écrits qu'ils doivent remettre au cours de l'année (rapports de stage, portfolios, mémoire…). S'ils désirent être bien évalués et accéder au statut d'enseignant titulaire en fin d'année, les stagiaires doivent prouver qu'ils ont assimilé les règles de travail transmises durant les cours et qu'ils sont en mesure de les décliner dans leurs écrits professionnels.

A travers la « mise en classe » des stagiaires, l'univers scientifique contribue à transformer leurs manières d'agir, de penser et de faire vis-à-vis du travail. Nous avons notamment vu que

la place de l'oralité et de la « mise en mots » au sein des cours était essentielle dans ce processus de socialisation professionnelle. De cette manière, les formateurs encouragent les stagiaires à objectiver leurs pratiques professionnelles, à y voir un objet de réflexion, et à tenter de la transformer pour l'améliorer. Or, nous avons vu que ce processus d'objectivation par l'oralité, en conduisant les stagiaires à transformer leurs représentations sur leur pratique sous le contrôle des formateurs, contribue dans le même temps à transformer en profondeur leurs manières d'agir, de penser et de faire.

3.3. *La raison graphique : l'écrit au centre du processus de socialisation professionnelle*

L'oralité détient une place prépondérante au sein de l'univers scientifique pour conduire les enseignants à prendre pour objet leur travail et, par là-même, à transformer durablement leurs attitudes et comportements face au travail. Nous aimerions désormais montrer que l'emprise de la forme scolaire s'étend également à l'univers professionnel de la formation, en valorisant le recours systématique à l'écrit pour rendre compte des pratiques professionnelles des stagiaires. En effet, tout au long de l'année de formation, les stagiaires doivent produire de multiples documents écrits ayant pour but de formaliser leur pratique professionnelle afin qu'ils puissent la prendre pour objet. De fait, l'objectivation du travail a lieu plutôt par le biais de l'oralité dans l'univers scientifique, tandis que la « raison graphique » (Vincent, 1994) domine dans l'univers professionnel. Nous avons déjà parlé de la fiche de préparation qui est une technique de formalisation de la préparation des cours acquise durant la formation. Néanmoins, il existe plusieurs autres documents qui doivent être régulièrement rédigés par les enseignants-stagiaires dans le cadre de l'univers professionnel. On peut ainsi distinguer quatre principaux types de documents que les stagiaires sont tenus d'utiliser durant leurs stages : la programmation, la progression, et le cahier-journal. En bref, la programmation est un document qui consiste à « traduire » le programme national, qui définit les contenus à aborder avec les élèves, en un calendrier qui doit organiser et agencer les différentes matières les unes par rapport aux autres en veillant que la totalité du programme soit abordée. Les stagiaires ont notamment recours à cet outil au sein de leur stage « filé » où ils abordent plusieurs matières le jour de leur présence dans l'école ; ils établissent alors une programmation leur permettant de s'assurer qu'ils abordent bien tous les points concernant ces matières recensés dans le

programme. Ensuite, la progression est une autre forme de « traduction » écrite du programme ; dans ce cas, il s'agit de s'assurer que, pour une matière donnée, l'enchaînement des cours correspond à la logique d'apprentissage. Par exemple, dans le cadre de la numération, la progression ne doit pas prévoir une séance de soustraction avant une séance d'addition. Grâce à cet outil, les stagiaires possèdent le moyen de construire des séances d'enseignement basées sur une cohérence et une progressivité pédagogiques au sein de leurs stages en responsabilité. Le cahier-journal constitue un autre support écrit auquel les stagiaires doivent se référer afin d'organiser leur travail ; ce document constitue une sorte de carnet de bord sur lequel les stagiaires sont tenus de notifier le déroulement détaillé des journées de cours. De cette façon, les stagiaires peuvent s'y référer s'ils veulent savoir quel est le dernier cours qu'ils ont effectué en géométrie, ou bien encore s'ils désirent connaître à quel moment de l'année ils ont abordé telle ou telle période de l'Histoire. Le cahier-journal est donc un document qui restitue ce qui a été réalisé en classe ; en cela, il se distingue de la programmation qui indique ce qui doit y être accompli. Les stagiaires doivent enfin rédiger au cours de leur année de formation un mémoire professionnel ; ce travail vise explicitement à faire un pont entre les univers scientifique et professionnel que côtoient les stagiaires. Ces derniers sont tenus de trouver une problématique de recherche sur un aspect de leur travail, et ils doivent tenter de formuler des hypothèses pour y répondre en s'appuyant à la fois sur des travaux de recherche et sur leur expérience de travail. On voit bien ici la volonté de croiser les approches dans le but de favoriser une prise de position réflexive vis-à-vis des pratiques professionnelles.

Au-delà d'établir une liste exhaustive des documents écrits qui doivent être réalisés par les stagiaires, notre volonté est de nous demander en quoi ces éléments participent de leur socialisation professionnelle. Or, nous pensons que la prédominance de l'écrit est un moyen pour l'instance de socialisation de veiller à la conformation des stagiaires vis-à-vis des objectifs qu'elle se fixe. Ces documents écrits n'existent pas seulement pour contrarier les futurs enseignants ; en leur imposant de rédiger ce qu'ils prévoient de faire, ces outils donnent l'opportunité de « mettre en mots » leur activité, ce qui constitue souvent une première façon d'analyser la pertinence d'un cours ou de prendre le temps d'anticiper les principaux problèmes qui peuvent s'y produire. De ce point de vue, l'écrit possède le mérite de « fixer » l'action prévue, tout en permettant de la modifier a posteriori si elle ne s'est pas révélée concluante ; il constitue à la fois une mémoire qui donne des points de repères pour enseigner, et un support assez souple pour être transformé en fonction de l'expérience. En cela, il peut

conduire les enseignants à s'interroger sur ce qu'ils font, à se poser des questions sur la faisabilité de ce qu'ils prévoient, à adopter un regard réflexif sur leur pratique. De fait, en incitant les stagiaires à reprendre à leur compte cette raison graphique, l'instance de socialisation les conduit à s'imprégner des normes qu'elle véhicule. La mise en mots des pratiques de travail conduit en effet inévitablement les stagiaires à intérioriser les catégories institutionnelles qui guident les manières de penser et de faire ce travail (Crinon & Guigue, 2006 ; Darmon, 2012). On peut ici prendre le cas du souci d'efficacité qui constitue une priorité pour l'instance de socialisation dans sa volonté de fabriquer des enseignants professionnels ; en obligeant les futurs enseignants à faire apparaître par écrit les objectifs de leurs séances et les moyens qu'ils comptent mettre en œuvre pour y parvenir, elle s'assure que ceux-ci développent une forme d'éthique de responsabilité. L'écrit est alors au centre du processus de socialisation, puisqu'il s'agit précisément de la modalité par laquelle les stagiaires sont sensibilisés aux manières de travailler prescrites et valorisées par l'instance de socialisation. Là encore, l'écrit permet aux stagiaires de s'imprégner des attentes de l'instance de socialisation et, à force de transcrire par écrit les principes dont elle est à l'origine, d'intérioriser les manières de faire, de penser et d'agir plus ou moins implicites qui en découlent. En effet, rédiger une fiche de préparation nécessite que les stagiaires s'intéressent et soient au courant des objectifs pédagogiques qu'ils doivent viser – c'est-à-dire ceux que l'instance de socialisation leur demande de viser – et des moyens dont ils disposent pour y parvenir – c'est-à-dire ceux que l'instance de socialisation met à leur disposition pour y parvenir. On voit donc bien que l'emprise de la structure de formation sur les stagiaires est d'autant plus forte qu'elle délimite les possibilités qui leur sont données de penser leur travail. De la même manière, lorsque les stagiaires doivent établir une progression, ils ne peuvent l'entreprendre que dans le cadre des recommandations pédagogiques qui leur sont faites au sein de l'instance de socialisation – différenciation, projets, etc. Le recours à la forme écrite constitue donc un moyen par lequel l'instance de socialisation fait répéter aux stagiaires une façon d'envisager le travail qu'elle désire leur faire acquérir. De plus, en contrôlant régulièrement les productions écrites fournies par les stagiaires – au cours ou à la suite de leurs stages notamment – l'instance de socialisation s'assure que les normes qu'elle diffuse sont bien intégrées et qu'elles constituent bien la référence commune à laquelle les stagiaires se réfèrent lorsqu'ils abordent leur travail. D'une certaine manière, elle ne tolère guère les déviations par rapport à ces principes, et le fait d'insister pour que les stagiaires les fassent clairement apparaître par écrit – et leur donnent vie en les rendant visibles – est une façon de s'assurer qu'ils entrent en contact avec ces normes et règles de travail. A ce titre, nous avons

pris part à plusieurs travaux dirigés où les formateurs demandaient aux stagiaires de formuler par écrit leurs réflexions, en se heurtant parfois à quelques résistances. Il leur fallait alors justifier ce recours à l'écrit, et nous avons retenu un extrait d'observations symptomatiques adressées par les formateurs dans ce type de situations.

Relevé d'observation n°4 :

Après avoir expliqué le thème du programme abordé au cours de la séance, le formateur demande aux stagiaires d'élaborer une fiche de préparation pour une séance s'inscrivant dans cette partie du programme. Il les invite à travailler par deux et à rédiger une fiche de préparation chacun. Dès que l'énoncé du travail à faire est terminé, un stagiaire intervient :

On est obligé d'écrire une fiche de prep' ? On peut juste se dire comment on fait et puis on va retenir.

La classe approuve globalement cette remarque mais le formateur intervient :

Si je vous la fais écrire, c'est justement pour que je sache si ce que vous envisagez de faire est bon ou pas. Et puis ça vous permet de vous entraîner à faire des fiches, à bien voir les objectifs par rapport aux compétences du programme, et en plus comme ça vous en aurez une toute prête pour vos stages.

Derrière la prégnance de cette raison graphique, on retrouve également le souci de l'instance de socialisation d'éviter que les échanges de pratiques informelles et orales prédominent dans la construction des pratiques professionnelles. En imposant la mise par écrit des pratiques – de leurs objectifs, des moyens, de la réussite ou de l'échec de telle ou telle séance – l'instance de socialisation souhaite donc contrôler ce mode de transmission informel en y substituant un mode de transmission formel et écrit qu'elle cautionne d'autant plus qu'elle est à l'origine des

normes et des règles qui y circulent. Sans aucun doute, la prégnance d'une raison graphique au sein de la socialisation professionnelle des enseignants constitue un moyen de transmettre les règles professionnelles valorisées par la structure de formation en faisant en sorte que les stagiaires s'en imprègnent, et en limitant les effets des modes de transmission orales et informelles de pratiques qui se déroulent en dehors de son contrôle. La scolarisation du processus de socialisation des enseignants est donc un phénomène qui s'étend à l'univers professionnel de la formation. Cela se traduit par la place centrale que tient l'activité de compte-rendu écrit dans le temps de formation « pratique » des stagiaires. La « fabrication » des enseignants s'opère donc autour de la mobilisation par les stagiaires d'une « raison graphique » pour préparer, analyser et rendre compte de leur activité ; de cette façon, il s'agit pour eux de s'imprégner du cadre normatif avec lequel ils doivent composer pour travailler. Il s'agit d'ailleurs d'un point d'autant plus important que la bonne utilisation et la maîtrise des outils de travail imposés par l'instance de formation détermine en grande partie la titularisation des stagiaires à l'issue de l'année de formation. D'ailleurs, l'évaluation conduisant à l'évaluation repose elle-même de façon conséquente sur l'écrit, au travers des différents travaux que doivent rendre régulièrement les stagiaires aux formateurs (mémoire, rapports…).

La forme scolaire est donc prégnante dans l'éducation professionnelle des enseignants. D'une part, les travaux dirigés et les cours organisés au sein des IUFM apparaissent comme un lieu où les stagiaires s'imprègnent d'une culture professionnelle en perfectionnant leurs manières de s'exprimer et, en quelque sorte, tentent d'incorporer leur travail pour mieux s'intégrer au groupe professionnel. D'autre part, les stages pratiques requièrent des stagiaires qu'ils formalisent par écrit ce qu'ils prévoient de faire en classe en respectant le cadre normatif à partir duquel ils sont évalués. Là encore, l'utilisation de ces outils contribue à faire en sorte que les stagiaires s'habituent aux normes et aux règles qui entourent leur travail, de telle manière qu'ils puissent les intérioriser. Ce constat étant établi, cela ne nous permet pas pour autant d'affirmer que la structure de formation parvient effectivement à rendre les stagiaires « compatibles » au cadre normatif auquel elle les sensibilise au cours de la formation. Aussi, nous allons maintenant tenter de pousser plus loin notre analyse en nous demandant dans quelle mesure l'empreinte de l'instance de socialisation est visible dans les manières d'agir, de faire et de parler des stagiaires.

4. Les marques de la fabrication professionnelle : le développement d'un « esprit de corps »

Si nous nous sommes concentrés jusque-là sur la manière dont l'instance de formation pense la socialisation professionnelle des enseignants, et sur les modalités qu'elle met en œuvre afin de mener à bien ce processus de transformation des stagiaires, il est aussi indispensable de s'interroger sur l'effet que celles-ci possèdent réellement sur les manières d'agir des futurs enseignants. La question consiste donc ici à savoir dans quelle mesure l'instance de socialisation parvient à transmettre une mémoire professionnelle aux futurs enseignants, à leur faire percevoir ce groupe professionnel « du-dedans » (Halbwachs, 1997 [1950]). Pour y répondre, nous nous baserons sur les observations que nous avons menées sur les sites de formation, ainsi que sur un corpus d'entretiens réalisés auprès des enseignants-stagiaires. Cette méthode d'enquête s'est révélée particulièrement adaptée pour relever les empreintes laissées par l'instance de socialisation sur les stagiaires, celles-ci n'étant pas évidentes à l'œil de l'observateur mais se glissant bien davantage dans les interstices d'interactions ou de paroles devenues tellement « naturelles » pour les enseignants qu'il était parfois difficile pour l'enquêteur de pouvoir les interpréter différemment. Au final, il nous a semblé que l'emprise de l'instance de socialisation était bien réelle et qu'elle vivait parfois – implicitement – au travers des individus qui nous faisaient face. De sorte qu'il nous a paru que l'instance de socialisation parvenait entre le début et la fin de la formation à transformer considérablement les attitudes des stagiaires, en favorisant notamment l'émergence d'un « esprit de corps » définit comme « *ce sentiment de solidarité avec le groupe* [reposant] *sur la communauté des schèmes de perception, d'appréciation, de pensée et d'action qui fonde la connivence réflexe des inconscients bien orchestrés.* » (Bourdieu, 1989). Nous allons donc maintenant mettre en évidence les traces laissées par l'instance de socialisation qui peuvent laisser penser à la naissance de cet esprit commun au cours de la période de formation.

4.1. *L'effet d'une socialisation par frottement : la naissance d'une « communauté de destin »*

La structure de formation professionnelle offre un espace et un temps de socialisation strictement délimités qui, nous l'avons vu, s'apparentent à ceux que l'on peut rencontrer au sein de l'espace scolaire. L'instance de socialisation tente par là-même de créer une proximité entre les stagiaires qui doit favoriser leur insertion dans le groupe professionnel. Or, l'observation prolongée de l'évolution des stagiaires au sein de cet espace et de ce temps montre indiscutablement que cette proximité est à l'origine d'un sentiment d'appartenance à une « communauté de destin », celle des futurs enseignants. De ce fait, la scolarisation de l'espace et du temps de socialisation professionnelle permet une forme de socialisation « par frottement » qui, insidieusement et inexorablement, conduit les stagiaires à partager un quotidien et à prendre conscience qu'ils possèdent des objectifs et des intérêts communs. On pourrait objecter à cela que ce n'est pas tant le fait de partager un quotidien qui crée ce sentiment d'appartenance, mais le fait même d'avoir obtenu un concours qui remplirait la fonction d'un rite d'institution à partir duquel les stagiaires prendraient conscience de leurs points communs. Mais cette idée ne tient pas face à l'analyse empirique : en effet, le sentiment de partager des interrogations communes sur le métier ne crée pas nécessairement de liens forts entre les stagiaires lors du début de l'année de formation, bien au contraire. La plupart des enseignants-stagiaires que nous avons rencontrés lors de notre observation et lors de nos entretiens nous ont ainsi avoué que le début de la formation leur était apparu difficile notamment car les échanges avec les autres apprentis-enseignants restaient limités. Lors de cette période, chacun tentait de cacher aux autres les lacunes, les incompréhensions et/ou les difficultés rencontrées au cours de stages, comme si celles-ci constituaient une preuve de leur incompétence malgré l'obtention du concours. De sorte que ce phénomène cumulatif produit au final un repli sur soi généralisé qui empêche l'émergence d'un sentiment d'appartenance. Cette atmosphère est bien résumée au cours d'un entretien par une stagiaire que nous avons rencontrée :

« *Au début de l'année, on rentrait de nos stages et on en parlait jamais quoi. Chacun faisait son truc dans son coin et personne n'osait en parler.* » (Amélie, Périgueux, 2010)

L'idée selon laquelle le fait d'avoir obtenu un concours commun engendrerait de fait un sentiment d'appartenance à un groupe social est donc battue en brèche. Au contraire, il apparaît davantage que ce sentiment se construit progressivement au fur et à mesure de l'année et des interactions – ou des « frottements » – qui s'établissent entre stagiaires au sein d'un espace et d'un temps délimités par l'instance de socialisation.

La fréquentation assidue et répétée des mêmes espaces favorise bien évidemment les contacts entre des stagiaires qui ne peuvent s'éviter puisqu'ils évoluent dans les mêmes locaux tout au long de l'année de la formation : ils ont cours dans les mêmes salles, ils étudient dans le même lieu, ils mangent et ils se détendent au même endroit. Calquant nos journées d'observation sur le rythme des stagiaires, nous avons pu constater que ceux-ci restent le plus souvent dans l'établissement de formation de neuf heures à dix-huit heures. Ils passent donc la plupart de leur journée dans les locaux de l'instance de socialisation à côtoyer leurs pairs, et cela cinq jours sur sept durant plusieurs mois consécutifs. Tout ceci favorise donc la formation de groupes affinitaires – des cliques de pairs pour employer le vocabulaire de H.S.Becker (Becker, 2006). Ainsi, lorsque nous demandions aux individus qui composaient ces petits groupes comment ils s'étaient rencontrés, la plupart ont répondu s'être connus lors de l'année de formation initiale ou lors de leur année de préparation du concours. La forme scolaire qui prédomine dans la socialisation professionnelle, notamment par le biais de son organisation spatiale et temporelle, engendre un « entre soi » qui favorise l'identification à un groupe social d'appartenance. Aussi, les stagiaires ressentent progressivement le sentiment de vivre la même chose, de faire face aux mêmes problèmes et d'éprouver les mêmes difficultés, ce qui les conduit à partager au sein de ces cliques de pairs les « non-dits » professionnels (Perrenoud, 1996). Ceci est clairement ressorti au cours de nos entretiens avec les stagiaires, ceux-ci mettant en exergue le fait que de partager un certain nombre de problèmes communs a été important dans l'apparition de groupes affinitaires et de la solidarité qui les caractérise.

« Quelque part on vit la même chose, même si dans les faits c'est pas tout à fait pareil, on a la même formation, on se confronte directement au terrain, donc c'est peut-être ça qui fait qu'on est aussi liés. » (Thomas, Bordeaux, 2010)

Non en fait c'est vrai que le fait d'être dans une petite antenne c'est assez familial quoi quand même, donc du coup on se connaît à peu près tous, même si comme partout on a plus d'affinités avec certains qu'avec d'autres, mais ça permet de pouvoir créer des groupes de travail en fait, et de pouvoir plus échanger. (Natacha, Périgueux, 2010)

On est entre nous aussi donc on est plusieurs à connaître des difficultés, ça fait du bien de savoir qu'en entrant dans le métier on est pas seul face à ses difficultés, ça nous donne un avant-goût du travail en équipe quoi. (Aude, Bordeaux, 2010)

Comme le démontrent ces extraits d'entretien, les cliques de pairs jouent un rôle important dans la prise de contact avec le travail enseignant qui peut s'avérer délicate pour les stagiaires lorsqu'ils découvrent que le fait d'avoir obtenu le concours ne leur donne pas nécessairement les compétences indispensables pour gérer une classe ou transmettre des savoirs. Dans cette configuration, les cliques de pairs jouent un rôle fondamental dans cette socialisation anticipatrice qui caractérise l'année de formation initiale. En effet, en même temps qu'elles permettent de débattre autour du travail, elles constituent également des lieux où les stagiaires peuvent confier leurs difficultés, et ce bien plus facilement qu'avec les formateurs qui les y invitent – et ce alors même que ceux-ci prennent part à leur évaluation. Au-delà de l'appréhension du travail, ces cliques de pairs possèdent donc une dimension « psychologique » – au sens profane du terme – importante dans la découverte du métier et de ses problématiques.

« Le fait de pouvoir revenir la semaine avec des gens qui vivent la même chose, d'en discuter avec eux, voilà moi j'ai proposé ça, ça a pas marché, ils vont dire t'inquiètes moi aussi, enfin ça a un côté un peu rassurant quoi. » (Sylvie, Périgueux, 2010)

Oui et puis au-delà de l'échange technique, y'a aussi l'aspect psychologique dans le sens où c'est pas évident de commencer dans ces métiers-là, on a effectivement de temps en temps des doutes, on se demande si on est si bon que ça ou plutôt si on est pas hyper mauvais, et le fait de se rendre compte que tout le monde a des soucis qui sont hyper caractéristiques des débuts dans le métier c'est rassurant […]. (David, Périgueux, 2010)

« Y'a un soutien aussi moral entre nous, voilà quand y'en a qui se posent des questions sur « comment je vais faire », problème d'autorité, de discipline, ou parfois y'en a qui sont démunis parce qu'ils ont pas le temps de faire leur mémoire […], les rapports de stage, ben y'en a qui craquent quoi vraiment. Donc on est là pour se soutenir les uns les autres donc ça c'est fort, ça fait partie de la formation » (Hélène, Bordeaux, 2010)

Le rôle de « soutien » que détiennent les cliques de pairs explique l'importance que peuvent leur accorder les stagiaires, et ce d'autant que le travail s'avère parfois éloigné des espérances – nous y reviendrons. On peut donc retenir deux éléments importants dans notre réflexion sur la configuration spatiale et temporelle de la formation professionnelle. D'abord, elle favorise une socialisation par frottement qui voit les stagiaires confronter progressivement leurs perceptions du métier et découvrir leurs objectifs et intérêts communs. Puis la formation de cliques de pairs qui s'inscrit dans la continuité de ces interactions permet aux futurs enseignants de partager leurs réflexions à propos du travail – nous développerons cette idée au cours de notre thèse, mais aussi de créer une véritable solidarité entre eux visant à faire face aux difficultés qu'ils peuvent éprouver au cours de cette période. De fait, la proximité spatiale et temporelle induite par l'instance de socialisation facilite sans aucun doute la constitution d'un sentiment d'appartenance à une « communauté de destin ». Cette « communauté » dont le « destin » est de devenir enseignant met alors en œuvre des actions visant à favoriser l'accès au métier et à rendre parfois moins brutale la confrontation avec le travail. Mais au-delà de l'existence physique et observable de la formation de ces cliques de pairs, sous l'effet visible de la « socialisation par frottement » voulue par l'instance de socialisation, la fabrication des enseignants laissent d'autres traces sur les attitudes des stagiaires qui rendent d'autant plus sensible l'efficacité du processus de socialisation professionnelle.

4.2. *Penser et faire le travail : l'acquisition de « gestes techniques » communs*

Si le frottement induit par le contexte de formation constitue un élément important de la socialisation professionnelle des enseignants, l'acquisition de gestes techniques relatifs à la profession en est un autre. En effet, la fabrication des enseignants se déroule dans un « moule » pédagogique qui conduit les stagiaires à en reprendre le contenu et à s'en approprier les outils. Ainsi, l'ensemble des gestes techniques transmis lors de la formation initiale sont repris à leur compte par des stagiaires qui n'imaginent pas construire leur travail sans y avoir recours – et ce d'autant que leur titularisation dépend de la maîtrise de ces gestes. La place du corps dans l'intériorisation de ces gestes professionnels est donc prépondérante dans l'intégration professionnelle des futurs enseignants (Mauss, 1968 ; Darmon, 2012). De fait, à l'issue de la formation, les futurs enseignants savent construire une fiche de préparation,

savent construire une progression et une programmation conforme aux attentes de leur hiérarchie, et ils organisent leur classe selon des principes pédagogiques modernes qui donnent une large place à l'oralité et à l'expression des élèves, en réduisant au maximum la place de l'enseignant dans la classe. Tous ces gestes professionnels, à force de les répéter et de les entendre répéter au sein de l'instance de socialisation, finissent par devenir tellement évidents aux stagiaires lorsque nous les avons rencontrés qu'il leur devient « naturel » de les mobiliser dans la préparation de leur travail. De fait, ils ont intégré la posture pédagogique que souhaite véhiculer l'instance de socialisation – au travers des différents registres normatifs qui la composent – et cela se ressent dans leurs propos lorsqu'ils expliquent leur façon de travailler. Ainsi, les stagiaires que nous avons rencontrés considèrent généralement que l'élève doit être acteur de la situation d'enseignement, qu'il est fondamental de prendre en considération la diversité des élèves face aux savoirs, que la prise de recul par rapport à la pratique professionnelle est une condition indispensable à l'amélioration du travail ou encore qu'il est préférable de travailler par projet pédagogique :

Peut-être que les jeunes qui sortent de l'IUFM dans la pratique sont plus dans l'idée de projet […], où l'élève doit être acteur. A la limite ce serait ça, la nouvelle tendance chez les enseignants, les jeunes, c'est vraiment dans la manipulation et dans l'activité de l'élève. On est plus dans cette image de transmissif, que l'on quitte de plus en plus. […] Et j'ai l'impression que la formation qu'on a, elle essaie de faire en sorte qu'à l'avenir on se pose sans arrêt des questions, on nous fait réfléchir sur les tâches de l'élève, sur les difficultés, sur les différentes étapes d'un apprentissage, sur comment les intéresser. (Aude, Bordeaux, 2010)

Etre un bon enseignant pour moi c'est pas être sûr de ce qu'on fait, c'est se poser des questions, se remettre en question. Si on arrive et qu'on se dit « ça, ça marche à tous les coups », ben non parce que t'as pas les mêmes élèves d'une année sur l'autre. Sinon tu tombes sur un truc routinier où ça y est t'as trouvé le truc qui marche partout, c'est pas du tout le métier d'enseignant quoi. (Laure, Bordeaux, 2010)

Moi dans ma classe je fonctionne pas mal en projets, que ce soit en production d'écrits, là par exemple on a fait un petit film, des choses où à la fin il y a un produit fini pour les élèves, moi j'essaie de fonctionner comme ça. On peut pas le faire pour tout, mais je trouve que ça amène du sens pour les élèves. (Laure, Bordeaux, 2010)

Et ce que je voulais rajouter aussi c'est que la formation qu'on a nous, alors elle est pas suffisante, mais si tu veux y'a une autre idée maintenant de la pédagogie que je trouve intéressante, c'est justement ce que je disais, partir de ce que savent les élèves, voir leur faire apprendre encore plus, leur faire comprendre que c'est eux qui construisent les apprentissages, et que c'est pas nous qui sommes là qui détenons le savoir, et moi c'est ce que j'essaie de faire avec les gosses. (Natacha, Périgueux, 2010)

Bien évidemment, cela ne signifie pas que tous les stagiaires appliquent ces préceptes, mais le fait même qu'ils en reprennent la teneur montre bien que la socialisation professionnelle a laissé une marque sur leur façon d'envisager le travail. D'ailleurs, les stagiaires sont bien conscients du fait que leur conception du travail enseignant a été fortement influencée par la pensée pédagogique dominante au sein de l'instance de socialisation professionnelle. Ils le perçoivent d'ailleurs plutôt positivement, même s'ils peuvent être très critiques vis-à-vis de leur formation par ailleurs :

« C'est vrai qu'on est libres de travailler comme on veut, mais c'est vrai qu'au final on le ressent, on a l'IUFM qui nous demande de travailler en projets, les conseillers pédagogiques aussi, c'est souvent projets, projets, projets. Et finalement, à ne faire que parler de ça, on finit par se dire que ça veut dire qu'ils critiquent le reste. Et voilà si on veut être un bon enseignant, il faut travailler par projets. » (Aude, Bordeaux, 2010)

« Moi c'est plus une méthode pour réfléchir, surtout quand tu veux faire une séance de découverte, de réfléchir à qu'est-ce qu'ils pourraient faire, qu'est-ce qui va manquer aux élèves, parce que ça c'est des choses sur lesquelles je me suis attardée l'année dernière. Et du coup c'est un questionnement qui reste, parce que c'est ces questions qui revenaient à l'inspection l'année dernière, et du coup ça reste, je l'applique en fait. » (Gaelle, Périgueux, 2010)

« Y'a quand même des choses qu'on garde, mais c'est plus du discours ambiant. Par exemple, l'année dernière on a entendu parler de différenciation, différenciation, différenciation. « Il faut différencier tant sur le fond que sur la forme », ok on est d'accord ça veut rien dire, donc on a demandé ce que ça voulait dire concrètement, on ne nous l'a pas forcément dit, mais on a retenu qu'il fallait prendre en compte toutes les spécificités des élèves, et qu'il fallait

différencier nos objectifs en fonction du niveau de difficulté des élèves. Bon ben ça effectivement si on ne nous en avait pas rebattu les oreilles… C'est bien plus facile de donner le même exercice à tout le monde et de dire ben untel il n'y arrive pas du tout, tant pis pour lui. Donc le fait qu'on nous l'ait rabâché fait qu'on l'a tous dans un coin de notre tête. Donc y'a quand même des discours qui sont passés parce qu'on a pris conscience de l'enjeu en matière d'éducation et d'instruction. » (Marion R., Bordeaux, 2010)

« On a appris un fond, des valeurs, un esprit, c'est plus comme ça que je le retiens, un esprit dans lequel voilà notre enseignement aujourd'hui, ben ne serait-ce que sur l'évolution des pratiques, sur ce qu'il faut appliquer aujourd'hui, c'est quand même important, mais au-delà de ça finalement après dans la mise en œuvre, c'est là que ça bloque quoi. C'est comme ça que je le vois, l'esprit il est là, mais après dans la mise en œuvre… » (Laure, Bordeaux, 2010)

Il est indéniable que l'instance de socialisation professionnelle a contribué à former et à modeler la pensée et les gestes techniques qui y sont associés dans le cadre de leur travail. Là encore, l'inculcation et l'apprentissage de ces dispositions reposent bien souvent sur la répétition constante au sein de la structure de formation d'un discours dont se sont imprégnés les futurs enseignants, de telle manière qu'ils finissent par les avoir constamment en tête lorsqu'ils envisagent la préparation de leur travail. De telle façon que le contrôle professionnel externe exercé par l'instance de socialisation finit par être intériorisé par des stagiaires dont les manières de faire et de penser se forment dès lors dans le cadre cognitif préétabli par celle-ci. D'où le sentiment étrange que l'instance de socialisation professionnelle parle au travers des stagiaires lorsque ceux-ci s'expriment sur leur manière de travailler, tant ils font leurs les « règles de l'art » pédagogique inculqué au cours de la période de formation.

4.3. *Dire le travail : l'acquisition de catégories langagières communes*

Notre enquête au sein de l'instance de socialisation professionnelle nous a permis d'observer une deuxième marque qui symbolise la transformation des stagiaires au cours de cette année de formation initiale. Cette marque s'inscrit dans la continuité de celle que nous venons de présenter, puisqu'il s'agit précisément ici de l'acquisition par les stagiaires de catégories

langagières qui rendent possibles l'identification à des repères et à des objectifs communs. Nous avons ainsi remarqué que l'identité du groupe social formé par les stagiaires possédait une dimension langagière importante ; autrement dit, le langage permet aux stagiaires de partager un univers de sens commun. Or, ce langage acquis par les stagiaires au cours de leur année de formation est « hérité » des catégories langagières véhiculées au sein de l'instance de socialisation. Ainsi, dès le début de notre enquête, nous nous sommes aperçus que les stagiaires que nous côtoyions avaient véritablement incorporé ce langage qu'ils mobilisaient de façon très intuitive, de telle manière qu'il devenait un signe et un marqueur ostensible de leur socialisation professionnelle pour l'observateur extérieur. Il était alors frappant pour le profane que nous étions de voir ces stagiaires parler longuement entre eux en dehors des cours, en utilisant un vocabulaire qui nous était tout à fait étranger, mais qui leur paraissait tout à fait naturel. Aussi, nos premières rencontres avec les stagiaires se sont révélées complexes dans la mesure où nous avions le sentiment de parler deux langages différents, notamment lorsque nous évoquions leur travail. En effet, nos interlocuteurs avaient à ce point intériorisé le jargon professionnel qu'ils ne prenaient plus la peine de « traduire » leurs propos lorsqu'ils s'exprimaient avec un interlocuteur extérieur. Ce n'est que lorsque nous leur faisions remarquer que nous ne comprenions pas forcément ce qu'ils désignaient par « fiche de prep », ou encore par « progression » qu'ils réalisaient que nous ne faisions pas partie de leur monde. Ils s'excusaient alors avec le sourire, en affirmant ne plus se rendre compte qu'ils parlaient « *comme des enseignants* ». Mais derrière ces excuses, il était évident qu'ils ressentaient une certaine fierté à maîtriser ce langage qui leur avait demandé tant d'efforts en début d'année ; c'était le signe qu'ils avaient évolué et qu'ils n'étaient désormais plus de simples étudiants qui apprenaient un métier, mais bien davantage des professionnels qui partageaient un vocabulaire commun, ciment de leur cohésion et symbole de leur acculturation à la culture enseignante. Il ne s'agissait plus tellement pour les individus que nous avions en face de nous de devenir enseignants que d'affirmer le fait qu'ils l'étaient devenus. La manifestation de cette affirmation identitaire était d'ailleurs visible dans l'utilisation que les stagiaires faisaient du langage professionnel lors de notre enquête. En effet, celui-ci n'est alors plus uniquement perçu dans sa fonction purement technique, c'est-à-dire comme un moyen servant à désigner les activités et les tâches à accomplir selon les normes prescrites par la structure de formation ; il revêt également aux yeux des stagiaires une dimension beaucoup plus symbolique qui atteste de leur appartenance à une culture enseignante. En effet, le langage professionnel peut être perçu comme un véritable trait culturel ou professionnel lorsque son usage permet d'opérer une distinction avec ceux qui ne

sont pas du métier d'une part, et quand il donne d'autre part l'opportunité de créer du lien social entre des individus qui ont le sentiment de partager un univers de sens commun. Comme le remarque justement Lallement, en faisant une analogie avec le travail de Goblot sur la bourgeoisie, le langage peut alors être décrit comme « barrière » dans le premier cas, et comme « niveau » dans le second (Lallement, 2007).

En tant qu'observateur extérieur, nous avons été confrontés au « langage-barrière », et notre incapacité à pouvoir suivre certaines conversations montraient bien que les individus que nous avions en face de nous avaient incorporé cette langue qui leur permettait de se comprendre entre eux, tout en restant incompris des « profanes ». Les stagiaires s'amusaient quelque peu de notre incompréhension, mais cela ne se transformait jamais en moquerie, bien au contraire ; ils prenaient plaisir à nous initier à cette langue et à ces mots qui faisaient le sel de leur activité professionnelle. Tant et si bien que cette initiation fut systématique lors de nos premiers entretiens : « *tu vois ce que c'est les fiches de prep ?* », « *tu comprends quand on dit programmation ?* ». Une réponse négative de notre part et, le sourire aux lèvres, ils se lançaient avec délectation dans l'explication de leur langage et de ses subtilités. Ils nous familiarisaient alors aux multiples acronymes qu'ils peuvent employer en parlant de leur travail, des plus transparentes (fiches de prep') aux plus énigmatiques (AP, PPRE,…[15]). Mais cette maîtrise du vocabulaire enseignant allait au-delà du strict cadre du travail, et les stagiaires nous décrivaient leur univers de formation de telle façon que nous avions des difficultés à les suivre : lorsque nous leur demandions la manière dont s'organisait la formation, nous avons par exemple eu droit à une explication selon laquelle la formation est notamment composée d'un PRAC, d'un filé et d'un massé et que ceux-ci sont encadrés par l'IA ou bien par l'IEN au niveau de la circo… Nous avons également pu repérer dans nos entretiens et lors de nos conversations que des expressions existaient entre les stagiaires pour désigner une tâche précise de leur travail. Par exemple, au cours d'un entretien, une de nos enquêtés utilise l'expression « faire son ATSEM » pour désigner les tâches de découpage auxquelles les enseignants doivent avoir recours lorsqu'ils préparent leur travail. Par cette expression, elle décrit le « sale boulot » de préparation que les professeurs des écoles qui exercent en maternelle ont tendance à assimiler à celui qui est fait par les Agents Territoriaux Spécialisés des Ecoles Maternelles (ATSEM) qui les assistent :

[15] Accompagnement personnalisé et Projet Personnel de Réussite Educative

Sylvie : Si je finis [mes préparations de cours tard le soir] *c'est plus parce que je fais mon ATSEM, parce que j'aime bien, mais voilà mes séances elles sont prêtes et du coup j'ai le temps d'y réfléchir.*

Laurianne : Faire l'ATSEM ça veut dire découper, préparer le matériel (rires).

Enquêteur : Oui merci j'aurais eu du mal à traduire !

Nous nous sommes régulièrement trouvés dans ce type d'interactions où nous avions besoin d'un « traducteur » pour pouvoir poursuivre nos échanges avec les stagiaires. Néanmoins, leurs explications revinrent si souvent que, lors de nos derniers entretiens, nous pouvions tenir sans aucune difficulté la conversation avec les stagiaires ; d'ailleurs, quand ceux-ci se rendaient compte que nous maîtrisions « leur » vocabulaire, ils nous disaient non sans humour: « *eh ben ça y est, tu parles comme un enseignant* ». A force de partager leur quotidien de formation, nous avions ainsi nous-mêmes appris les subtilités de cette langue qui, sans être bien complexes, suffisaient néanmoins à maintenir une forme de distance vis-à-vis de l' « extérieur ». Notre observation se déroulant de façon continue, nous avons ainsi sans trop de difficulté pu nous y accoutumer. Mais la nécessité même, en tant qu'observateur extérieur au monde enseignant, d'avoir dû franchir cette « barrière » montre bien que ce langage structure l'expérience de formation des futurs enseignants, en marquant une frontière entre ceux qui se situent *dans* le corps professionnel et qui maîtrisent son code langagier, et ceux qui se situent *hors* de ce corps professionnel. La socialisation professionnelle des stagiaires passe donc par l'acquisition de ce qui fait la spécificité du corps enseignant, et la langue en est un élément symptomatique. Mais l'existence de ce langage ne sert pas uniquement à marquer la spécificité du corps enseignant vis-à-vis de l'extérieur, il sert également à renforcer l'unité et la solidarité entre les membres qui le composent. En effet, la langue professionnelle est un moyen qui donne aux stagiaires la possibilité de partager un univers de sens commun leur permettant de s'entendre et de se comprendre lorsqu'ils évoquent leur travail. En leur donnant l'opportunité de nommer de la même façon une réalité donnée, la langue est un élément fondamental de communication professionnelle et un moyen incontournable destiné à l'action. L'attention portée au vocabulaire employé au sein des cours qui se déroulent à l'IUFM contribue donc à l'émergence d'un « agir communicationnel » (Habermas) qui favorise l'intercompréhension et l'inter-reconnaissance entre semblables, et

contribue de cette façon au renforcement de la construction de l'identité professionnelle chez les stagiaires. Il est ainsi saisissant de constater que les formateurs et les stagiaires ne cessent d'employer le terme de « collègues » pour se désigner, comme si l'emploi permanent de ce mot pour désigner l'autrui significatif devait mieux convaincre chacun des stagiaires de sa proximité avec ceux qu'il côtoie en formation. De la sorte, le langage assure l'existence d'un univers de sens commun partagé par les futurs enseignants qui ont dès lors le sentiment d'être intégrés au sein du corps professionnel. En manifestant leur appartenance professionnelle par l'utilisation et la maîtrise de ce langage, ils contribuent à affirmer leur adhésion au groupe d'une part, et à créer du lien avec leurs semblables en assurant la perpétuation et le maintien d'un « niveau » professionnel.

4.4. *Le « discours sur soi » : l'intériorisation d'une rhétorique professionnelle*

L'effet de la socialisation professionnelle impulsée par la structure de formation ne se limite pas strictement au cadre du travail. Celle-ci est également l'occasion d'apprendre à présenter son travail en adoptant le langage de rigueur au sein du groupe professionnel. Lors de notre enquête, les discours des stagiaires à propos de leur travail et de leur rapport à celui-ci nous ont frappés par leur homogénéité. Alors même qu'ils avaient poursuivi des parcours diversifiés pour atteindre le métier, ils concevaient celui-ci dans des termes très proches, ce qui nous a paru en réalité être le produit d'une conformation à une rhétorique préétablie dans le milieu professionnel – et relayée au sein de l'instance de socialisation. Cette rhétorique transparaît dans les propos des stagiaires lorsqu'ils s'expriment sur un métier qu'ils découvrent, mais dont on a le sentiment qu'ils s'en sont emparés à tel point qu'ils sont capables de se poser en « porte-parole » du groupe professionnel. Ainsi, la plupart des stagiaires que nous avons rencontrés au cours de notre enquête soulignaient le caractère désintéressé – au sens économique du terme – de leur engagement professionnel et présentaient celui-ci comme la volonté d'avoir une utilité sociale. De leur point de vue, l'acte enseignant ne peut s'accomplir dans la perspective d'un intérêt économique mais bien davantage dans celle de servir la société, et notamment les élèves les plus démunis socialement, en diffusant une forme de culture qui n'a pas *a priori* de valeur marchande. Les stagiaires évoquent à cet égard

avec un certain mépris ce « monde de l'argent » qui leur semble éloigné de leurs valeurs humaines et progressistes :

« *Ben le monde en fait de où il faut gagner de l'argent, tout ça, ça m'attire pas non. Je suis consciente que je fais pas un métier pour gagner de l'argent, les gens qui font ça je pense pas qu'ils font ça pour gagner de l'argent sinon ben vaut mieux faire autre chose, et le but lucratif moi ça m'intéresse pas.* » (Marion P., Bordeaux, 2010)

« *Ben disons que là on a un contact avec les enfants, on a un contact humain qui est énorme sans une pression… y'a aucune stat derrière, y'a des objectifs à atteindre mais c'est pas du commercial quoi. On joue pas, on triche pas quoi.* » (Alice, Bordeaux, 2010)

« *J'pense aussi que, enfin moi je me mets dedans, j'ai envie de me sentir vraiment très utile, de par mon métier, et j'aurais l'impression de l'être encore plus si je suis avec des enfants qui ont besoin de l'école comme vecteur social.* » (Marion R., Bordeaux, 2010)

« *Je fais aussi ça par conviction politique. […] Le sentiment d'être utile pour les citoyens à cet endroit, en gros pour être utile aux concitoyens je crois que c'est l'endroit où je me sens le moins mal. On va dire le mieux, parce qu'il y a plein d'autres endroits où on peut se rendre utile mais moi c'est là.* » (David, Périgueux, 2010)

Cette prise de position adoptée par les enseignants-stagiaires n'est pas anodine, et elle reflète l'intériorisation d'une mémoire professionnelle qui leur permet de voir le groupe professionnel « du dedans » et d'en reprendre la rhétorique. En effet, cette distinction établie par les enseignants entre sphère privée et sphère publique n'est pas récente ; Bourdieu et Passeron ont montré que celle-ci avait pour origine le rapport de pouvoir que l'on peut établir entre le groupe social des enseignants, qui possède un capital économique modéré et un fort capital culturel, et des groupes sociaux se situant au même niveau dans la hiérarchie sociale mais dont la structure du capital est exactement inverse. Bourdieu et Passeron montrent ainsi que le fait de valoriser le capital culturel – et de dénigrer le capital économique – consiste en une stratégie de distinction du corps enseignant de manière à conserver le prestige lié à cette fonction sociale (Bourdieu & Passeron, 1970). Aussi, lorsque les stagiaires que nous rencontrions reprenaient à leur compte cette distinction avec conviction, nous avions là le sentiment que le groupe s'exprimait à travers eux et, encore davantage, l'histoire de ce groupe

professionnel qu'ils n'avaient pourtant pas encore rejoint. Nous avions donc là un élément important démontrant l'intériorisation au cours de la période de formation initiale d'une partie du récit professionnel constitutif du corps enseignant.

Nous avons également pu nous rendre compte que les futurs enseignants s'imprègnent au sein de l'instance de socialisation professionnelle d'une autre forme de discours caractéristique du corps enseignant. En effet, nous avons été très souvent au cours de nos entretiens et lors de nos observations les témoins de discussions au cours desquelles les stagiaires se plaignaient de la perte de prestige de leur métier et du dénigrement systématique dont il ferait l'objet au sein de la société. Là encore, les futurs enseignants donnent l'impression d'avoir intériorisé un imaginaire professionnel qu'ils n'hésitent pas à reprendre à leur compte tant celui-ci paraît une condition essentielle de leur intégration professionnelle. Le sentiment de ne plus être reconnu socialement est à ce titre une composante importante du « discours collectif » que le groupe professionnel porte sur lui-même, et les stagiaires s'empressent de le reprendre à leur compte dès qu'ils s'expriment sur leur métier :

« Je pense que la place du maître a clairement changé. Je dis pas qu'il fallait pas qu'elle change. Mais avant, on ne pouvait pas contester un enseignant, maintenant c'est la grande mode. Je crois qu'on a perdu cette… On a plus cette image « le maître sait tout », heureusement je dis pas que c'était bon, mais maintenant c'est complètement l'inverse. L'image que la société a de nous c'est les vacances, etc., c'est des clichés qui sont rentrés dans l'esprit des gens et c'est faux. » (Aude, Bordeaux, 2010)

Moi je voulais faire ce métier là, mais c'est vrai que je trouve qu'au niveau social, y'a plus la reconnaissance que moi je pensais avoir envers les enseignants d'avant. On entend beaucoup de réflexions partout, et c'est peut-être aussi la période, parce qu'on est beaucoup cassés donc forcément on se plaint beaucoup. Donc dès qu'on dit quelque chose, on se prend « oui mais vous avez des vacances ». Mais après je suis ravie de faire ça, quand je suis dans la classe et que ça marche, je me dis que c'est cool. Mais j'aimerais qu'on se rende plus compte de ce qu'est vraiment le métier. (Gaëlle, Périgueux, 2010)

Après ça fait un peu victime ce que je vais dire, mais prof c'est une profession qui est assez mal comprise. Comme tout le monde y est passé, tout le monde estime être légitime pour en parler et estime en connaître le fonctionnement. Résultat, le flot de critique qui pleut sur les profs est assez fort d'une manière générale. Donc c'est un peu un besoin de te retrouver avec

des gens qui vivent la même chose que toi, qui te comprennent et qui vont être d'accord avec toi quand tu dis que les profs ne sont pas fainéants quoi. (Marion R., Bordeaux, 2010)

Nous avons sélectionné ici seulement trois extraits d'entretien, mais nous aurions pu en faire figurer bien davantage tant ce discours revient systématiquement au cours des discussions avec les futurs enseignants. Il est d'ailleurs important de noter que la rhétorique professionnelle liée au corps enseignant paraît de ce point de vue moins le fruit d'une inculcation verticale initiée par l'instance de socialisation que le produit d'une mobilisation régulière de ce discours collectif par les stagiaires eux-mêmes qui finissent par se l'approprier. De telle manière que ce discours finit par s'imposer aux stagiaires comme une forme de croyance collective qu'ils doivent partager bien plus que le résultat d'une véritable réflexion individuelle :

« On se ressemble oui. Y'a des sujets récurrents qui reviennent au sein de conversations entre nous, y'a des choses partagées sur les parents à l'école notamment « ah si les parents faisaient plus attention à l'éducation de leurs enfants », on l'entend. Des fois j'ai l'impression de prendre le discours des autres… » (Gaëlle, Périgueux, 2010)

L'intériorisation de ce discours du groupe professionnel sur lui-même constitue donc une étape indispensable de l'intégration professionnelle des futurs enseignants, celui-ci apparaissant comme une empreinte importante de la socialisation professionnelle initiée par la structure de formation. La mobilisation de cette rhétorique professionnelle qui s'articule autour de deux récits collectifs principaux – une action guidée par l'utilité sociale et la formation de citoyens d'une part, et l'insuffisante reconnaissance sociale accordée au travail enseignant d'autre part – est donc symptomatique de l'acquisition d'une mémoire collective qui vient s'inscrire dans la mémoire individuelle des futurs enseignants, constituant par là-même un signe évident de leur (trans)formation. Cette rhétorique professionnelle structure donc de manière importante les façons dont les enseignants se présentent et s'identifient à la profession (Hugues, 1996).

4.5. *Intégrer le corps enseignant : la satisfaction d'un rite de passage*

La socialisation professionnelle des enseignants est marquée au cours de la période de formation initiale par un contrôle professionnel exercé par la hiérarchie administrative, qui s'apparente à un rite de passage au cours duquel les stagiaires doivent démontrer qu'ils sont prêts à intégrer le corps des enseignants. Au-delà de l'aspect purement formel de cette évaluation professionnelle, il nous a semblé au cours de notre enquête que c'est son aspect symbolique qui laissait l'empreinte la plus visible sur les manières d'agir des stagiaires. En effet, si l'on s'intéresse à la dimension purement factuelle de l'inspection, il est très rare qu'un stagiaire soit recalé à son issue et qu'il soit alors contraint de refaire une année de stage ou, dans le pire des cas, d'être licencié. Or, l'importance que les stagiaires accordent à ce moment montre que son enjeu va bien plus loin que la simple validation de compétences professionnelles, mais qu'il s'inscrit dans une logique symbolique dont l'accomplissement est indispensable afin de se « sentir » enseignant. C'est donc le désir de se sentir reconnu comme « enseignant » aux yeux de l'inspecteur qui prime pour les stagiaires, et ces derniers y sont d'autant plus attachés qu'ils souhaitent montrer qu'ils font du « bon travail » et respectent les prescriptions officielles. Si les stagiaires se montrent fébriles au moment de l'inspection, c'est donc avant tout parce qu'ils en attendent la confirmation de leur « talent » professionnel, et qu'elle valide donc leur « conversion » professionnelle. De ce point de vue, l'inspection se présente comme un rite où l'approbation de l'inspecteur est vécue comme un signe d'élection qui donne lieu à l'intégration au sein du groupe professionnel. La force symbolique de l'inspection tient donc en partie de la croyance que les stagiaires développent en sa « force d'institution », cette croyance émanant de l'intériorisation des règles et des normes en vigueur dans l'univers administratif de la formation. En effet, les attitudes que les stagiaires adoptent autour de cet événement montrent bien qu'ils en ont intériorisé l'enjeu, et que chacun d'entre eux évite de se poser la question – ou d'y répondre lorsque nous leur avons posée – de l'enjeu réel de cette évaluation pour leur future carrière. Chacun s'accorde à dire que l'inspection est un moment important du processus d'intégration professionnelle, et chacun s'attache à agir en conséquence. Il est ainsi frappant de constater le conformisme exacerbé des stagiaires au moment de l'inspection, ceux-ci prêtant une attention de tous les instants à s'assurer que le travail qu'ils vont présenter à l'inspecteur corresponde exactement à ce qu'il attend. Aucun détail n'est laissé au hasard au moment de la venue de l'inspecteur : les fiches de préparation sont parfaitement remplies et renseignées, le cahier-journal est à jour, l'affichage des travaux

des élèves dans la classe est fait, etc.[16] Autant de tâches avec lesquelles les stagiaires peuvent se permettre quelques écarts en temps normal, mais qu'ils mettent un point d'honneur à réaliser parfaitement avant la venue de l'inspecteur, et ce même s'ils considèrent que ce travail est lourd et contraignant :

« *Oui parce qu'effectivement quand y'a l'inspecteur ou ce genre de choses, on sait qu'il faut fournir un travail de préparation très explicite, donc tout ce qui est paperasse, qu'on fait pas toujours parce que nous c'est pour nous-mêmes donc on sait où on va donc on écrit pas toujours tout, mais effectivement quand y'a l'inspecteur on est obligés, on se force à faire ce genre de choses. Mais c'est de la paperasse…* » (Hélène, *Bordeaux*, *2010*)

L'inspection s'apparente donc à un rite durant lequel les stagiaires doivent prouver à leur hiérarchie leur capacité à « faire partie » du corps enseignant ; pour cela, ils doivent démontrer au cours de ce rite qu'ils maîtrisent les règles et les normes qui régissent officiellement ce corps[17]. Le rite de l'inspection possède ainsi un caractère « théâtral », puisque le stagiaire tente de jouer le rôle qui est attendu de lui par l'inspecteur. Il s'applique donc à jouer son rôle « à la lettre », dans les « règles de l'art », sans fausse note. La situation d'inspection possède en cela un caractère goffmanien dans le sens où, lorsqu'un stagiaire

[16] La « mise en scène de soi » que les enseignants mettent en place lors de ces inspections rejoint l'idée avancée par Chapoulie (1979) selon qui la centralité de la « compétence culturelle » des enseignants dans la définition administrative de la compétence enseignante qui prévaut lors du concours induit une relégation de la « compétence pédagogique » qui apparaît comme étant liée à une sorte d'intuition artistique qui ne s'explique pas mais qui se vit. Aussi, les enseignants sont d'autant plus déstabilisés au moment de l'inspection qu'il leur est demandé de rationaliser une compétence pédagogique qu'ils ont fini par appréhender comme une forme d' « art ». La situation d'inspection est donc structurellement biaisée dans la mesure où elle inverse, le temps de son déroulement, la hiérarchie implicitement transmise aux enseignants dès qu'ils entrent dans le métier entre compétence culturelle et compétence pédagogique. Si cela apparaît sûrement avec moins d'acuité dans l'enseignement primaire que dans le secondaire, c'est néanmoins manifeste.

[17] De ce point de vue, on peut considérer avec Simmel que le rôle de l'inspection au sein du processus de socialisation professionnelle des enseignants illustre une forme d'objectivation croissante de la société. En effet, cette objectivation croissante de la société, dit Simmel, fait que l'entrée dans un groupe social ne concerne plus tellement des individus dans leur totalité avec leur part de secret, mais bien davantage des individus maîtrisant le contenu objectivé de ce qui est attendu d'eux (Simmel, 1999 [1908]).

prend part à ce rite, « *sa représentation tend à s'incorporer et à illustrer les valeurs sociales officiellement reconnues, bien plus, en fait, que n'y tend d'ordinaire l'ensemble de son comportement* » (Goffman, 1973). Autrement dit, les stagiaires doivent prouver qu'ils ont intériorisé les règles professionnelles de telle manière qu'ils sont en capacité de leur « donner corps » au travers de leurs attitudes en classe. Ce rite constitue donc en quelque sorte un moyen pour les stagiaires de démontrer que la socialisation professionnelle initiée par la structure de formation a produit son effet en « structurant » leurs manières de faire leur travail.

En outre, les interactions et les frottements qui se produisent entre stagiaires au sein de l'instance de socialisation participent à renforcer le caractère « extra-ordinaire » de ce rite en alimentant une tension qui donne à l'inspection un aspect « dramatique ». Nous avons pu observer lors de notre enquête que l'inspection focalise les attentions et les conversations, cette émulation collective participant à fonder et à entretenir une croyance partagée en la puissance de ce rite. Pour s'en rendre compte, il fallait voir la manière dont les stagiaires qui avaient « passé » le rite de l'inspection étaient sollicités par leurs pairs pour faire part de leur expérience. Nous nous sommes ainsi trouvés à plusieurs reprises au sein d'échanges de ce type, où les stagiaires qui avaient été inspectés devaient répondre à des questions diverses et variées : « *Alors, la séance s'est bien passée ?* » ; « *Il a regardé ton cahier-journal ?* » ; « *Il est sympa l'inspecteur ?* ». Ces interactions et la tension qu'elles génèrent doivent persuader du caractère incertain de la réussite du rite, afin qu'il conserve de sa force de consécration. Ainsi, les stagiaires éludent totalement le fait que l'inspection n'est pas déterminante pour leur titularisation et « jouent à se faire peur » en se persuadant du caractère aléatoire de la réussite de ce rite et des conséquences de l'échec éventuel :

Marion : Voilà c'est ce que j'allais dire, donc théoriquement c'est 50-50, mais dans la majorité des cas je pense que c'est l'appréciation de l'inspecteur qui a le plus de poids. Si elle est catastrophique, même si l'IUFM a donné un choix favorable, j'pense que…

Laure : J'ai mal au ventre ! (rires) »

Du point de vue des stagiaires, il apparaît fondamental de « croire » en l'importance de ce rite car il constitue un moyen pour eux de valider le processus de socialisation professionnelle

initié en formation, et de montrer qu'ils peuvent être de « bons » enseignants conformes aux règles du groupe de référence. Par la dramatisation de ce rite, les stagiaires se persuadent – et souhaitent persuader l'enquêteur notamment – de sa force ; l'émulation collective, la crainte ou la tension au sein de l'instance de socialisation professionnelle sont alors autant de « *signes qui donnent un éclat et un relief dramatique à des faits qui, autrement, pourraient passer inaperçus ou ne pas être compris* » (Goffman, 1973). En effet, sans cette attention accordée à l'inspection par les stagiaires, la « consécration professionnelle » à laquelle elle permet d'accéder pourrait être considérée comme un événement banal et systématique ; or, les stagiaires éprouvent le besoin de ressentir la force symbolique que procure ce rite comme une étape décisive dans l'intériorisation du rôle d'enseignant.

L'évaluation qui se produit au sein de la formation, et plus particulièrement celle qui a lieu dans le cadre de l'inspection, peut être décrite comme un rite particulièrement structurant pour les stagiaires. En effet, l'inspection génère une forme de croyance symbolique – dont la manifestation la plus visible est la dramatisation qui entoure ce moment – dans la force d'institution d'un tel rite. Celui-ci apparaît dès lors comme un acte de consécration qui permet aux stagiaires de s'imposer véritablement dans le rôle de l'enseignant ; aussi, si l'inspection n'a pas véritablement de conséquences irrémédiables sur le déroulement de la carrière, elle constitue néanmoins un rite de passage symbolique extrêmement puissant auquel les stagiaires se doivent de croire[18]. De toute évidence, cette croyance constitue un effet visible de la socialisation professionnelle.

[18] White mentionne d'ailleurs le rôle initiatique de la formation initiale des enseignants qui reprend les caractéristiques du rite de passage en respectant trois temps qui le caractérisent : un temps de séparation du reste de la société, un temps de transition où l'individu alterne entre une posture d'enseignant et une posture d'étudiant et un temps d'incorporation qui correspond à la titularisation définitive dans le corps enseignant (White, 1989).

4.6. *Un rôle qui « colle à la peau » : le chevauchement des temps sociaux*

Notre travail d'enquête nous a enfin permis d'observer que l'effet de la socialisation professionnelle des stagiaires dépasse considérablement le strict cadre du travail. Effectivement, celle-ci est notamment rendue visible par la place conséquente qu'elle occupe dans la vie quotidienne des stagiaires, le temps consacré au travail « colonisant » véritablement la vie privée des stagiaires. Cela s'explique simplement ; nous avons vu que la scolarisation de la formation professionnelle implique la formalisation écrite du travail que les stagiaires préparent, puis réalisent, dans le cadre de leurs stages. Or, s'il existe des temps de travaux dirigés au cours desquels les stagiaires sont guidés par des maîtres-formateurs dans l'utilisation de ces supports, nous avons pu remarquer que ces temps sont insuffisants et que les stagiaires doivent le plus souvent remplir ces documents et ces fiches en dehors du temps de formation. Par conséquent, cela implique que le temps de l'acquisition des normes professionnelles déborde largement du temps institutionnel de formation ; aussi, lorsque les stagiaires sortent de cours ou de stages, ils doivent le plus souvent se consacrer à l'élaboration de fiches de préparation ou à la rédaction de leur cahier-journal, ce qui peut se révéler très chronophage – surtout en début de formation lorsqu'ils tâtonnent et ne sont pas à l'aise avec ces outils. Le temps professionnel prend alors une place centrale dans le quotidien des stagiaires et il tend à s'imposer comme le « temps-pivot » (Lallement, 2003) qui structure leur vie. La modification de la structure temporelle de la vie quotidienne des stagiaires constitue donc de ce point de vue un effet marquant de la socialisation professionnelle, car elle reflète l'acquisition d'un temps professionnel qui vient s'ajouter et s'inscrire comme un élément central de la vie des individus. D'ailleurs, l'apparition de ce temps professionnel est difficile à absorber pour des stagiaires qui ne l'avaient pas forcément anticipé, mais qui doivent pour autant tenter de l'assimiler. En effet, les stagiaires ressentent avec une certaine brutalité les contraintes temporelles qui sont liées à l'intégration professionnelle ; ils perçoivent les changements que cela induit sur leur mode de vie et les sacrifices que cela peut demander en ce qui concerne leur temps personnel. Ils vivent donc cette période comme une rupture profonde avec leur ancienne organisation du temps, notamment pour ceux qui étaient encore étudiants il n'y a pas si longtemps :

« *Enfin moi je le ressens comme ça quoi, c'est énormément de travail personnel, on a pas de vie privée, on a pas le temps… Les vacances, moi j'ai pas pris un seul jour sans travailler*

quoi. Le 31[décembre], *le 1er* [janvier] *je travaillais aussi. On arrive à prendre des pauses de temps en temps mais c'est rien quoi par rapport à ce qu'on a vécu à la fac par exemple.* » (Elodie, Bordeaux, 2010)

L'apparition soudaine de ce temps professionnel est d'autant plus délicate à gérer pour les stagiaires qu'il devient vite central, et qu'il les oblige à mettre de côté les autres temps sociaux qui structurent leur vie quotidienne. Cela rend notamment difficile la séparation entre la vie privée et la vie professionnelle, la seconde s'imposant inexorablement sur la première. Les stagiaires tentent de faire coexister ces deux sphères, mais la vie professionnelle tient toujours la place la plus importante – voire détient le monopole du temps social :

« *En terme de temps-là, sur une journée comme aujourd'hui, on arrive à 8h30 et on reste jusqu'à 16h30, en plus moi j'suis maman donc je file chercher mon fils, d'ailleurs je vois qu'il va falloir que j'y aille bientôt, donc je le récupère, familialement je m'occupe de lui, je le couche à 20 heures, je mange avec mon mari, à 21h30 je me remets au travail parce que c'est du travail que j'ai pas pu faire dans la journée etc., de 21h30 à 0h30-1h du matin je bosse. Voilà, tous les jours, le week-end c'est pareil. Donc voilà ouais c'est hyper lourd quoi.* » (Laure, *Bordeaux, 2010*)

« *On arrête pas et puis… oui, déjà qu'on travaille beaucoup, en plus des moments où on est submergés on demande au copain de découper, « est-ce que tu peux aller me chercher du carton ? », « est-ce que tu peux découper du carton ? », voilà donc il participe aussi.* » (Marion P., *Bordeaux, 2010*)

BG : Autre point concernant cette fois la séparation entre vie privée et vie professionnelle, qui apparemment est difficile à établir, est-ce que vous arrêtez d'être enseignants à un moment ou bien est-ce que vous êtes enseignants tout le temps ?

M : Ah ben j'crois que cette année c'est tout le temps.

BG : Et ça se traduit comment ça dans votre vie privée ?

L : On part à la plage, on ramasse des cailloux pour notre classe ! (rires)

M : C'est vrai, enfin ouais c'est ça.

E : Moi la dernière fois j'ai vu un chef cuistot qui faisait de la peinture avec du chocolat, et je me suis dit avec les élèves ce serait super.

L : Non mais c'est horrible de se dire…

M : Non mais on y pense, moi je sais que je passe mon temps à raconter des anecdotes sur mes élèves…

E : Moi c'est plus la recherche d'idées, vraiment.

M : Mais oui plein de petites choses qui y font penser.

L : Oui et après des choses plus personnelles, mon fils, je le prends pas comme cobaye d'élèves mais…

E : Tu veux que je te rappelle ce que t'as fait l'autre jour ?

L : C'est toi qui m'a incitée ! (rires)

E : Elle lui a fait faire des chenilles en argile le pauvre, à 2 ans !

L : N'empêche il était hyper content ! (rires)

BG : En se disant si ça marche avec mon fils…

L : Non mais on était chez nous et c'était l'heure d'aller chercher mon fils et elles me disent « ça te dirait pas d'amener Jules qu'on lui fasse faire de la terre un peu »… Et on a eu un petit aperçu ! (rires)

(Entretien avec Laure, Elodie et Marion, Bordeaux, 2010)

BG : C'est difficile d'enlever son costume d'enseignant ?

A : A priori oui, moi j'ai pas de problème là-dessus, parce que j'ai pas de vie privée enfin bref… En début d'année, si tu veux j'ai un peu changé de vie, j'étais à Libourne, je vivais dans un grand appart, j'avais un ami etc. et je change tout je viens là je suis dans 30 m² et j'ai que ça à faire. Donc si tu veux je suis rentrée dedans et j'ai pas eu ce problème de frontière. (Alice, Bordeaux, 2010)

Mais cette inscription du temps professionnel dans le temps quotidien des stagiaires peut également générer une forme de lassitude qui trahit la difficulté que représente l'assimilation de ce temps professionnel qui déborde sur la vie privée, donnant le sentiment de ne jamais pouvoir « couper » :

« *Or y'a tout ce temps hors de l'école qui est quand même très très prenant pour la préparation des cours, après moi je sais c'est ma première année donc je passe énormément de temps à préparer ça […]. Mais c'est quand même, ça prend énormément d'énergie, ça prend quand même beaucoup de temps, beaucoup de ta personne, beaucoup d'investissement, et puis tous les soucis des enfants qu'on a à l'école, on les emporte aussi chez nous le soir. Donc on emporte les cahiers, on emporte leurs soucis, on emporte notre fatigue etc. donc oui c'est très très prenant.* » (Hélène, *Bordeaux, 2010*)

« C'est vrai que moi au début, j'en rêvais la nuit, j'avais l'impression de penser à ça tout le temps, j'me disais c'est pas possible ce métier, on s'en sort jamais quoi… » (Olivia, Bordeaux, 2010)

« C'est que je pense que tous autant qu'on est à l'IUFM, en tout cas la plupart d'entre nous, je pense qu'on a en tête tout le temps, même quand on travaille pas, même le week-end ou le soir chez soi, même devant la télé, même sur Internet, même quand on fait autre chose, on pense régulièrement à ce qu'on pourrait mettre en œuvre. » (David, Périgueux, 2010)

Si la contrainte que représente l'apparition d'un temps professionnel est soulignée par tous les stagiaires que nous avons rencontrés lors de notre enquête, il est aussi nécessaire de souligner que cette contrainte est dans le même temps vécue positivement dans la mesure où la modification structurelle de leur temps est le signe qu'ils sont en train d'acquérir un nouveau rôle social, une nouvelle fonction, une nouvelle identité. De ce point de vue, le fait « *d'apprendre le temps* » (Darmon, 2015 [2013]) propre au métier d'enseignant favorise l'acquisition d'une disposition professionnelle à part entière. En outre, comme le souligne Elias, le temps peut être appréhendé comme une forme de construction sociale qui fait intervenir et dialoguer une contrainte sociale et une subjectivité ; de sorte que le rapport au temps d'un individu ou d'un groupe social est le fruit d'un arbitrage entre les contraintes qui pèsent sur les individus et leur perception d'eux-mêmes dans cet univers contraignant (Elias, 1996). On retrouve ainsi souvent dans les propos de nos enquêtés une ambivalence entre la satisfaction de constater que le temps consacré au travail démontre leur transformation identitaire d'une part, et la lassitude que cela peut engendrer d'autre part tant le travail et la formation prennent une place centrale dans la vie de ces individus :

« *Moi ce que je voulais dire c'est qu'on est sans cesse en train de rechercher ce qu'on pourrait faire, et je pense que c'est normal quoi, parce que t'aimes ton métier, t'aimes ce que tu fais, et puis moi j'aime mes gosses donc j'ai envie qu'ils progressent. Donc j'y pense tout le temps, souvent même des fois c'est chiant, parce que t'as envie de faire autre chose.* » (Natacha, *Périgueux, 2010*)

Aussi, la modification de la structure de leur temps au profit de la vie professionnelle provoque une certaine satisfaction chez les stagiaires, qui discernent dans le fait que le métier leur « colle à la peau » la preuve de leur appartenance professionnelle. Ils racontent d'ailleurs volontiers ces anecdotes qui démontrent à quel point le métier ne les quitte jamais. Au cours de nos observations, nous avons souvent pris part à des conversations entre stagiaires où l'un d'entre eux confiait aux autres avoir été se balader en forêt en famille durant le week-end, et ne pas avoir pu s'empêcher de cueillir quelques feuilles tombées des arbres afin de préparer sa séance prévue la semaine suivante. D'autres racontent comment ils se sont transformés en experts de la récupération en tout genre (pots de yaourt, cartons d'emballage, boîtes de fromage…). Ces conversations qui se déroulent toujours sur le ton de l'humour sont néanmoins des moments importants pour les stagiaires, qui prennent alors conscience de

l'ampleur de leurs « déformations professionnelles ». Toutes ces anecdotes qui montrent à quel point le temps professionnel déborde sur le temps personnel sont autant d'indices de la mutation identitaire que les stagiaires sont en train de vivre. Aussi, au-delà de son aspect contraignant, le nouveau mode de répartition du temps est également vécu par les stagiaires comme un moyen de s'identifier – et d'être identifiés – au rôle d'enseignant auquel ils aspirent. Nous avons pu remarquer lors de nos observations que cela pouvait se traduire par une « surenchère » entre les stagiaires à propos du temps passé à travailler en dehors de l'instance de socialisation. Cela nous a donné le sentiment que les plaintes exprimées par les stagiaires en présence de leurs camarades (« *j'ai bossé jusqu'à 2h du mat' hier soir* ») constituent également un moyen d'affirmer aux « autruis significatifs » à quel point l'identification au métier est intense, de façon à recueillir leur respect et leur reconnaissance. Il était assez amusant de voir à quel point ce jeu de la surenchère était présent au sein des IUFM, les stagiaires saluant leurs camarades par un soupir leur signifiant la lassitude qu'ils ressentaient à travailler autant, tout en recherchant une forme de considération dans leurs réponses. On voit ici l'importance que revêt encore cette socialisation par frottement où chaque stagiaire recherche dans les yeux de son semblable le signe qu'il agit « comme il faut », ceci participant indéniablement à sa transformation professionnelle. A ce titre, le changement observé dans le rapport au temps des stagiaires confirme l'efficacité de l'emprise de la socialisation professionnelle impulsée par la structure de formation. Cette socialisation revêt donc une dimension temporelle qui joue un rôle essentiel dans la transformation identitaire des stagiaires.

A la lumière de ces données empiriques variées que nous venons d'avancer, il apparaît que l'instance de socialisation professionnelle est à l'origine d'une homogénéisation des manières d'agir, de faire et de penser du groupe social formé par les stagiaires au cours de la période de formation initiale. Cela est visible aussi bien dans les entretiens avec les enseignants-stagiaires que dans les observations menées au sein des structures de formation, démontrant une certaine forme de pertinence de notre choix méthodologique. Cette homogénéisation se traduit par les marques laissées par cette instance sur les attitudes des stagiaires à l'égard du travail et, plus généralement, à l'égard du métier. A ce titre, on voit bien que les règles et les normes préconisées au sein des univers normatifs qui composent la structure de formation transparaissent au travers des gestes et des paroles adoptés par les stagiaires. Au cours de cette période, ils apprennent à faire et à dire leur travail dans le sens préconisé par l'institution, mais ils se conforment également au rôle social qu'ils devront adopter en satisfaisant au rite de

passage de l'inspection et en intégrant une nouvelle dimension temporelle dans leur vie, tout en s'appuyant sur une communauté de pairs qui se forme à l'occasion de cette formation initiale et qui joue un rôle essentiel dans l'acquisition de ce nouveau rôle social. En favorisant l'ajustement des manières de faire, de penser et d'agir des stagiaires, l'instance de socialisation permet donc l'émergence d'un « esprit de corps » qui se manifeste dans l'homogénéité des attitudes qu'ils adoptent à l'égard de leur travail et de leur métier. En outre, il faut souligner que la socialisation professionnelle initiée par l'instance de socialisation est d'autant plus efficace que son action n'est pas le produit d'une imposition normative verticale et brutale, mais qu'elle est relayée et diffusée par le biais des interactions et des frottements qui ont lieu en son sein. Cette socialisation par frottement, en faisant en sorte que les enseignants s'imprègnent des règles et des normes véhiculées par la structure de formation, favorise la conformation des stagiaires au rôle d'enseignant dans la mesure où ces derniers y sont confrontés quotidiennement et contrôlent en quelque sorte mutuellement le bon respect de celui-ci. Finalement, l'instance de socialisation professionnelle laisse des marques visibles dans les comportements des stagiaires. Ces empreintes sont la preuve que l'instance de socialisation professionnelle parvient à déterminer dans une certaine mesure les manières d'agir, de penser et de faire des individus qui y évoluent.

Ce chapitre avait pour vocation d'éclairer le rôle de la structure de formation dans le processus de socialisation professionnelle des enseignants. Aussi, après avoir déterminé les différents univers normatifs qui la composaient, nous nous sommes intéressés à la façon dont elle concevait son action afin de transformer les manières d'agir, de penser et de faire des stagiaires, puis nous avons fini par étudier en quoi elle participait effectivement de la transformation professionnelle de ces acteurs. Nous retirons ici trois idées fortes nées de ce raisonnement : la première est que l'instance de socialisation ne peut être assimilée à une structure homogène et cohérente mais qu'elle doit être au contraire appréhendée dans la diversité des univers normatifs qui la composent. Ceci est un point important car cela permet de voir comment chacun de ces univers contribue à atteindre l'idéal professionnel fixé par la structure de formation. Ensuite, la socialisation professionnelle des enseignants se déroule principalement dans une forme scolaire qui vise à faire acquérir les dispositions professionnelles propres au corps enseignant en valorisant fortement un apprentissage par « mise en classe », par l'utilisation intensive de la raison graphique et de l'évaluation des compétences acquises. Enfin, la socialisation professionnelle initiée par la structure de formation laisse des marques bien visibles sur les manières de faire, de penser et d'agir des

futurs enseignants, montrant par là son efficacité. Cela démontre également son rôle dans la transmission et la perpétuation d'une mémoire collective propre au groupe professionnel qui est intériorisé et ancré dans les corps et les esprits des futurs enseignants. Ces trois idées démontrent que l'étude de l'instance de socialisation – de sa structure, de ses modalités et de ses effets – est indispensable à la compréhension de l'acquisition par les futurs enseignants des dispositions indispensables à leur intégration professionnelle. Autrement dit, les manières d'agir, de faire et de penser des stagiaires sont déterminées en partie par leur inscription dans un contexte institutionnel structurant, qui s'impose à eux et dont ils finissent par intérioriser – principalement par frottement et imprégnation progressive – les règles et les normes. De sorte que les modèles définis par la structure de formation finissent par s'incorporer dans les esprits et les corps des futurs enseignants qui, de ce fait, acquièrent un système commun de dispositions qui confère à leurs pratiques une « régularité *en même temps que l'*objectivité *qui définissent leur « rationalité » spécifique et qui leur valent d'être vécues comme* évidentes *ou* allant de soi […] » (Bourdieu, 2000). Pour autant, si ce système de dispositions prescrit par la structure de formation constitue une partie du processus de fabrication institutionnelle, la compréhension globale de celui-ci implique d'analyser la façon dont ces dispositions sont traduites et transformées par les futurs enseignants au cours de la formation initiale, en mettant l'accent sur la façon dont les expériences informelles contribuent à leur socialisation professionnelle.

Chapitre 3

La fabrication « informelle » des enseignants : du sérieux scolaire à la culture étudiante

Prendre la mesure du processus de socialisation professionnelle des enseignants nécessite de se pencher sur les façons dont les acteurs se saisissent des normes et des règles qui y sont diffusées, d'en analyser les usages qu'ils en font. Il serait en effet naïf de penser que l'étude de la fabrication des enseignants s'arrête à la mise en évidence de l'influence de l'instance de socialisation sur les attitudes des individus, et ce serait nier une tradition sociologique importante que de ne pas considérer les normes et les règles qui peuvent être définies par ces derniers « en creux » du cadre institutionnel. Pourtant, cet aspect est souvent mis de côté ou abordé trop rapidement dans les travaux sociologiques prenant pour objet la formation initiale des enseignants, et nous avons la conviction qu'une des originalités de notre travail revient à mettre précisément l'accent sur ce point. De fait, enquêter sur les normes alternatives qui peuvent être construites par le groupe social formé par les stagiaires constitue une étape fondamentale à la compréhension du processus de socialisation professionnelle. Dans cette perspective, nous prenons nos distances vis-à-vis d'une vision radicalement fonctionnaliste de la socialisation professionnelle, en considérant avec Merton que « *si tout élément d'une structure sociale ou culturelle* peut *avoir des fonctions, il est aventureux d'affirmer que ces éléments* doivent toujours *être fonctionnels* » (Merton, 2001 [1953]). Cette vision nous permet ainsi d'entrevoir les failles du cadre institutionnel dans lequel peuvent s'engouffrer les acteurs afin d'affirmer leur propre normativité et, par là-même, contribuer à enrichir leur propre socialisation professionnelle. Après avoir mis en relief les aspects formels de la socialisation professionnelle et ses effets sur l'intériorisation du rôle professionnel, ce chapitre consistera à en étudier la dimension informelle qui se forme souvent au sein même de l'instance de formation professionnelle et qui s'affirme comme une sous-culture venant se juxtaposer à la culture « officielle ».

Afin de mener à bien cette analyse, nous aurons recours à une approche théorique interactionniste qui nous permettra de considérer la formation progressive de cette sous-culture comme une réponse aux incohérences qui peuvent exister dans les prescriptions

institutionnelles. Loin de déconsidérer la puissance normative de la structure de formation, le cadre théorique interactionniste nous permettra au contraire de prendre la mesure de ses limites et la manière dont les acteurs s'y adaptent et, ce faisant, donnent vie à de nouvelles règles et normes. Les concepts de « situation problématique », de « perspectives » et de « culture étudiante » seront notamment mobilisés et développés à cette fin. Nous comptons sur le caractère opérant de cette taxinomie interactionniste pour démontrer finalement que tout ce qui est enseigné au sein de l'instance de formation n'est pas appris et que tout ce qui y est appris n'est pas enseigné.

1. Le « sérieux scolaire » et ses limites : la constitution de situations problématiques

La socialisation formelle des enseignants telle que nous avons pu l'observer au cours de notre enquête s'appuie essentiellement sur une forme scolaire de transmission des principales valeurs, normes et règles relatives au travail et au métier. Cette forme scolaire traverse les différents univers normatifs qui composent l'instance de socialisation, et elle requiert des enseignants l'adoption d'un « sérieux scolaire »[19] qui est le garant de leur bonne intégration professionnelle. Après avoir montré comment le « sérieux scolaire » se traduit dans les attitudes des stagiaires, nous verrons que ce sérieux exigé par la structure de formation n'est pas « tenable » et qu'il donne lieu à l'apparition de situations problématiques.

[19] Nous reprenons ici cette expression à Abraham qui l'a employée dans un sens assez proche lors de son étude consacrée au « devenir HEC » (Abraham, 2007)

1.1. *Du « sérieux scolaire » aux situations problématiques*

La période de formation initiale est déterminante pour des stagiaires qui viennent tout juste d'obtenir leur concours et qui prennent la mesure du chemin qui leur reste à parcourir vers le métier. En effet, loin de constituer un achèvement, l'entrée dans la formation initiale s'apparente bien davantage à une initiation professionnelle, ce qui peut parfois être déstabilisant pour les stagiaires lorsqu'ils s'aperçoivent qu'il leur reste beaucoup de choses à apprendre avant de pouvoir exercer :

« *T'arrives t'as eu ton concours mais t'es rien quoi. […] J'ai juste eu un concours, je suis pas plus avancée que les gens qui sont en train de le préparer* ». *(Natacha, Périgueux, 2010)*

« Ben t'arrives t'as juste le concours, c'est la seule différence avec l'année dernière mais t'es quand même dans une classe une fois par semaine, ben là c'est quand même opération… comment on dit, enfin t'essaies de sauver ce que t'as à sauver, sauve qui peut, voilà c'est ça parce que t'as l'impression que t'es nul finalement, que tu l'as eu ce concours mais que t'y arrives pas. » (Alice, Bordeaux, 2010)

Cette prise de conscience est d'autant plus rapide que les stagiaires se trouvent dès le début de la formation confrontés à un rythme de travail élevé et à de multiples travaux à réaliser. En effet, ils découvrent que les différents univers normatifs les soumettent à diverses exigences auxquelles ils doivent répondre de manière à être titularisés : fiches de préparations à mettre en forme, cahier-journal à rédiger, travaux divers à rendre en lien avec les cours, sujet de mémoire à trouver puis à développer, visites de conseillers pédagogiques à anticiper, compétences à valider... Cette liste non exhaustive des tâches qui incombent aux stagiaires montre bien la pression dans laquelle ils évoluent et qu'ils ressentent dans le quotidien de formation – et de façon très prononcée les premiers mois. Cette pression est néanmoins présente durant toute l'année, et elle s'exacerbe au moment des périodes d'évaluation et d'inspection :

J'pensais à ce qu'on nous demande pendant la formation, voilà on nous demande beaucoup de choses, on nous demande beaucoup de temps, beaucoup d'énergie et après voilà les gens sont pas mal sous pression, y'a quand même des moments de l'année où tout le monde est un

peu à cran, du coup au niveau relationnel c'est pas toujours… En ce moment par exemple [période d'inspection]*, c'est très… (Olivia, Bordeaux, 2010)*

La charge de travail qui repose principalement sur la formalisation et la rédaction (rapports de stage, portfolio, fiches de préparation, cahier-journal, mémoire…) requiert donc des stagiaires qu'ils adoptent un « sérieux scolaire » permanent et dépassant largement les frontières spatiales et temporelles de la formation[20]. D'ailleurs, nous avons vu que cette attitude de « sérieux scolaire » est « prise au sérieux » par les stagiaires qui n'hésitent pas à consacrer énormément de temps à réaliser ces différentes tâches, quitte à ce que cela empiète très largement sur leur temps personnel. Il n'est alors pas question de se soustraire à ce « sérieux scolaire » qui est une condition essentielle pour intégrer la profession et pour être bien évalué par les différents agents de socialisation professionnelle. Les stagiaires consacrent donc une énergie considérable pour réaliser l'ensemble des tâches qui leur sont prescrites, et ce d'autant qu'ils y sont incités par le couperet de leur titularisation. Ils n'hésitent pas à faire preuve de zèle dans la réalisation de ces tâches, et la volonté de bien faire liée au manque d'expérience les conduit bien souvent à fournir encore plus de travail que ce qui est réellement attendu par l'instance de socialisation :

Moi je le vois parce que au début de l'année tu fais plus, tu tâtonnes quoi (Thomas, Bordeaux, 2010)

C'est vrai aussi qu'au début quand on préparait notre lundi, on prépare un lundi pour des lycéens on va dire, on va dire ça comme ça, donc on perdait du temps, on se rendait compte qu'on avait fait, j'sais pas on avait mis dix phases, enfin un truc de folie, et finalement on a fait deux phases. (Sylvie, Périgueux, 2010)

[20] Cette charge de travail représente en moyenne entre 40 et 50 heures par semaine selon les stagiaires rencontrés. En outre, ces derniers mettent moins l'accent sur la quantité d'heures de travail que sur la difficulté à organiser et hiérarchiser leur temps entre les prescriptions émanant des divers univers normatifs présents dans la structure de formation (cf. Chapitre 2 p.72). De plus, cette charge de travail ressentie par les stagiaires correspond également à la difficulté d'assimiler un nouveau rapport au temps lié à l'entrée dans un nouveau rôle social (cf. Chapitre 2 p.128). L'assimilation de cette charge de travail permet donc aux professeurs stagiaires d'acquérir une disposition temporelle constitutive de leur identité professionnelle.

Ce zèle est caractéristique du début de formation et démontre que les stagiaires prennent au sérieux les injonctions qui leur sont faites en cherchant à les accomplir du mieux possible. Cependant, ce « sérieux scolaire » va progressivement s'effriter au fur et à mesure de la lassitude ressentie par les stagiaires face à la charge de travail. Ils ne parviennent alors plus à maintenir le rythme effréné d'une formation où les divers agents de socialisation ne cessent de répéter que « tout est important » et que « tout doit être bien réalisé en vue des évaluations qui jalonnent l'année »[21]. Si bien qu'au bout de quelques mois, la fatigue physique et mentale conduit irrémédiablement les stagiaires à envisager une alternative à ce « sérieux scolaire », tout en continuant à remplir les exigences de l'instance de socialisation professionnelle dans la perspective de leur titularisation. Ils se retrouvent alors dans une configuration typique des « situations problématiques » théorisées par la sociologie interactionniste.

Ce concept de « situation problématique » a été mobilisé lors de l'enquête classique menée par Becker, Geer, Hugues et Strauss auprès d'étudiants de médecine dans le but d'observer et de décrire le processus de socialisation professionnelle au cours duquel ils deviennent des médecins à part entière (Becker, Geer, Hugues & Strauss, 1976). Contrairement à la présentation qui est couramment faite des théories interactionnistes, ces auteurs admettent sans réserve le fait que les individus évoluent la plupart du temps dans des contextes sociaux qui limitent considérablement leur capacité d'action. De telle sorte que, dans la majorité des cas, le choix laissé aux acteurs pour décider de ce qu'ils vont faire est si restreint par le contexte de la situation, ou par les ressources personnelles qu'ils possèdent pour l'interpréter, que l'action individuelle est fortement déterminée et prévisible. Néanmoins, il existe des situations au cours desquelles les acteurs sociaux doivent faire un choix pour orienter leur action. La plupart du temps, ce choix existe uniquement parce que le contexte dans lequel évoluent les individus n'est pas suffisamment régulé ou normé pour déterminer de façon assurée le chemin qu'ils doivent emprunter pour agir. Dans de telles situations, les individus

[21] L'analyse qui suit reprend en partie les constats et les analyses établis par Becker, Geer, Hugues & Strauss (1976) lors de leur enquête sur la formation des médecins. L'analogie entre ce que décrivent ces auteurs et certains aspects de ce que nous avons observé est grande sur certains aspects ; c'est pourquoi nous avons emprunté le vocabulaire conceptuel employé par ces auteurs au sein de leur ouvrage, en recourant notamment à la notion de « situation problématique » que nous définissons plus loin dans notre travail. La richesse du travail réalisé par ces sociologues américains nous a été d'une grande aide dans le décryptage et la compréhension de ce que nous avons nous-mêmes pu observer au cours de notre enquête empirique.

se retrouvent donc sans repères précis pour déterminer la manière dont ils doivent agir, ce qui rend leur action problématique. Dans ce cas précis, on parle alors de « situations problématiques ». Lors de leur enquête auprès des étudiants de médecine, l'équipe de sociologues interactionnistes applique ce concept au contexte universitaire de formation médicale. Ils observent en effet que les jeunes médecins sont parfois tenus d'atteindre des objectifs fixés par l'instance de socialisation professionnelle sans que celle-ci ne leur indique clairement la façon dont ils peuvent y parvenir. Par exemple, les auteurs observent que la charge de travail demandée aux étudiants est telle qu'il leur est physiquement impossible de suivre une telle cadence. Dès lors, ils se retrouvent contraints de devoir satisfaire aux demandes de l'instance de socialisation sans posséder les moyens d'y parvenir ; ils font donc face à une situation problématique. On le voit bien, l'homologie entre la situation décrite par Becker, Geer, Hugues et Strauss et celle que nous avons exposée plus haut est frappante. Si l'on reprend les termes de notre enquête, le « sérieux scolaire » qui est exigé par l'instance de socialisation professionnelle et que les stagiaires s'efforcent de respecter les premiers temps de formation n'est pas tenable. Aussi, ces derniers se trouvent dans une posture où ils doivent tenter d'atteindre les objectifs qui leur sont fixés dans la perspective de leur titularisation, sans disposer des ressources suffisantes pour ce faire. Nous pouvons donc en déduire que les enseignants-stagiaires sont placés au cours de leur socialisation professionnelle dans des « situations problématiques » telles qu'elles sont décrites par la sociologie interactionniste. Notre enquête empirique nous a plus particulièrement permis de caractériser trois situations qui s'inscrivent dans cette conception, et nous allons maintenant en préciser les termes.

1.2. *Le « manque de temps » : l'impossibilité de maintenir le sérieux scolaire*

Comme nous l'avons remarqué, les enseignants-stagiaires ont intérêt à faire preuve de sérieux dans la perspective de leur évaluation puis de leur titularisation. Pour cela, ils doivent répondre aux injonctions qui émanent des divers univers normatifs que comprend la structure de formation. Or, la charge de travail qui correspond à l'accomplissement de ces multiples prescriptions est telle qu'elle n'est pas tenable sur la durée de la formation. En effet, après avoir tenté de résister à la pression exercée sur eux par les multiples demandes institutionnelles, les stagiaires doivent se résoudre à ne pas pouvoir maintenir durablement le

« sérieux scolaire » dont ils font preuve au début de la formation. La croyance en la possibilité d'adopter ce « sérieux scolaire » s'affaiblit à mesure qu'ils sont confrontés à des demandes irréalisables. Ils finissent alors par admettre que ce qui leur est demandé est impossible, et qu'ils ne peuvent par conséquent pas remplir correctement le rôle qui est attendu d'eux au sein de l'instance de socialisation professionnelle. Pour rendre compte de cela, on peut s'intéresser à l'univers normatif professionnel vis-à-vis duquel les stagiaires éprouvent ce sentiment d'impossibilité. Ainsi, les stagiaires mentionnent souvent l'exemple des fiches de préparation qu'ils doivent réaliser pour chacune de leur séance de cours comme une illustration de cette impossibilité de faire ce qui est attendu d'eux. Il est effectivement quasiment infaisable de formaliser par écrit toutes les informations demandées aux stagiaires sur ces fiches de préparation de leurs cours, mais il leur est néanmoins demandé de le faire avec le plus grand sérieux. Cette situation ambiguë est soulignée systématiquement lors de nos entretiens avec les apprentis-enseignants :

Moi j'suis en double niveau, et j'ai 17 activités différentes dans la journée. Donc j'ai 17 fiches de prep à faire. C'est pas possible, tu mets une demi-heure par fiche de prep, donc si tu fais sur la semaine c'est pas possible ou alors t'as pas de vie à côté j'en sais rien ! (Alice, Bordeaux, 2010)

On voit bien dans cet extrait le caractère insensé des prescriptions qui pèsent sur des stagiaires qui ne peuvent tout simplement pas assumer la lourdeur de la tâche de formalisation qui leur est demandée. De même, si l'on se tourne désormais vers l'univers normatif scientifique, on retrouve également le même type de discours et de situations. Dans ce contexte, les travaux écrits que les stagiaires doivent prendre le temps de construire, d'approfondir puis de rédiger apparaissent comme une gageure alors même que le temps dont ils disposent pour réaliser ce travail est ressenti comme insuffisant. A ce titre, le travail de recherche – dénommé mémoire professionnel – que doivent accomplir les stagiaires est symptomatique d'une activité prescrite par l'instance de socialisation sans que ces derniers disposent du temps nécessaire pour la faire correctement. Aussi, si l'intérêt de rédiger un mémoire est bien souvent compris par les stagiaires, ce sont les conditions temporelles de sa réalisation qui sont jugées intenables et qui peuvent conduire dans certains cas à renoncer à faire du bon travail :

Je trouve ça dommage parce que souvent voilà c'est des questions qu'on a choisies parce qu'elles nous posent problème, parce qu'on les trouve intéressantes, parce qu'on a envie de plancher pendant 50 pages, et on se retrouve finalement à faire 50 pages pour faire 50 pages, et plus pour répondre à notre problématique. Donc malgré l'intérêt qu'on peut avoir pour ça, on dit qu'on a pas le temps. (Muriel, Bordeaux, 2010)

Ici on nous abreuve de références théoriques mais on a pas le temps d'aller les voir. (Thomas, Bordeaux, 2010)

Alors que la démarche en elle-même elle est tout à fait pertinente dans le sens où c'est une remise en question de notre pratique, et ça c'est un aspect fondamental du travail d'enseignant donc ça part d'un excellent sentiment mais c'est… En vrai, enfin dans la réalité, voilà enfin ça me bousille un peu parce que je suis en train de voir que je suis en train de faire de la choucroute quoi. (Isabelle, Bordeaux, 2010)

L'accumulation des tâches à accomplir dans les différents univers normatifs qui composent l'espace de formation, et le constat de l'impossibilité de les réaliser, place donc les stagiaires dans une situation où faire preuve du « sérieux scolaire » attendu par l'instance de formation apparaît impossible. Cette impossibilité structurelle à bien faire le travail demandé n'est pas sans conséquence pour des stagiaires qui ressortent frustrés de cette situation. Ils se retrouvent en effet à voir coexister et se succéder de multiples tâches qui ne font pas immédiatement sens à leurs yeux, et qu'ils s'empressent de réaliser dans le simple objectif de faire tout ce qui est attendu d'eux. Et cela débouche bien souvent sur le sentiment qu'en voulant tout faire, ils ne font rien de bien et ne retirent que peu d'enseignements de tâches qui, pour être réalisées dans les temps, doivent parfois être bâclées :

Y'a trop de choses à faire en même temps. Des journées très intéressantes où on discute avec des professeurs de collège et lycée, mais mentalement on y est pas quoi, on est pas là, on regarde l'heure, on a qu'une seule envie c'est de rentrer chez nous faire les fiches de prep pour le lendemain, pour vérifier si le matériel est prêt, pour contacter les titulaires parce qu'il y a toujours des questions, enfin voilà c'est ça qui est terrible cette année c'est qu'on a l'impression d'être déchiquetés. (Isabelle, Bordeaux, 2010)

Alors on a beaucoup de bribes de choses, et c'est pour ça que notre année est vraiment très très dense et que on prend beaucoup de choses, mais il faudrait qu'on ait le temps d'assimiler, à la fois pour réorganiser toutes ces données et se les réapproprier, trouver comment les exploiter avec nos classes, etc., ce qui est vraiment pas évident parce que ça fait beaucoup de données qu'on nous donne à l'IUFM, les PEMF qu'on rencontre aussi ponctuellement, les stages d'observation qu'on a, ça fait beaucoup de choses mais se l'organiser c'est pas évident. (Hélène, Bordeaux, 2010)

Nous avons vu précédemment que la temporalité est un élément essentiel du processus de socialisation professionnelle impulsée par la structure de formation, celle-ci organisant par cet intermédiaire la fabrication des enseignants. Or, il faut admettre que le temps – et plus précisément le manque de temps – peut également être considéré comme un facteur essentiel de cette socialisation professionnelle en ce qu'il place les stagiaires dans une situation problématique. En effet, la charge de travail attendue est telle que les stagiaires éprouvent des difficultés à l'assouvir dans les temps, de telle manière qu'ils sont bien souvent contraints de s'éloigner du « sérieux scolaire » qui est valorisé par l'instance de socialisation au profit d'une posture plus utilitariste mais également plus frustrante. Aussi, cette situation problématique constitue un élément important à prendre en considération dans la socialisation professionnelle des enseignants, en ce qu'elle vient souligner une limite des prescriptions institutionnelles. Celles-ci peuvent être irréalisables et requièrent alors des stagiaires qu'ils se détachent du modèle normatif véhiculé par l'instance de formation ; ils se trouvent alors dans une situation problématique à laquelle ils devront faire face et qui contribuera à nourrir leur socialisation professionnelle. Mais cette situation problématique du « manque de temps » est d'autant plus difficile à appréhender par les stagiaires qu'elle s'ajoute à d'autres situations qui complexifient encore davantage le processus de formation des dispositions professionnelles.

1.3. *La mise à distance de la pratique : les limites de la forme scolaire de socialisation professionnelle*

La structure de formation professionnelle des enseignants est composée de trois principaux univers normatifs qui constituent autant de cadres de socialisation censés diffuser de façon

cohérente les normes et les règles constitutives du rôle enseignant. De fait, l'instance de socialisation professionnelle incite les stagiaires, par l'intermédiaire de ses agents de socialisation, à formaliser par écrit leurs cours car cela leur permet d'adopter *a posteriori* une posture réflexive à l'égard de leur pratique, ce qui correspond aux recommandations pédagogiques diffusées au cours de la formation initiale. En rationalisant leur pratique, les stagiaires doivent ainsi mieux parvenir à analyser leur travail et, par conséquent, à s'améliorer. Si, en théorie, ces deux univers – scientifique et professionnel – doivent être complémentaires, les stagiaires se trouvent néanmoins vite confrontés au manque de lien entre la situation de formation et la situation d'enseignement. La césure classiquement observée entre « théorie » et « pratique » (Perrenoud, 1994) – dans leur acception la plus courante – est en effet durement ressentie par des stagiaires qui n'ont de cesse de mettre en avant le fossé entre ce qu'ils entendent en formation et ce qu'ils voient lors de leurs stages pratiques. Cette différence entre les deux univers de formation est d'autant plus prégnante pour les stagiaires que la scolarisation de la formation les entraîne à concevoir leur enseignement « sur le papier » en présageant du fait que les principes pédagogiques qui sont diffusées dans l'univers scientifique sont transférables dans l'univers professionnel. Or, dès qu'il s'agit de passer du papier au réel, les stagiaires font face à la difficulté de transférer des notions scientifiques dans leur pratique.

« Après à l'IUFM ils nous disent faudrait mettre ça, ça, ça en place c'est génial, et puis toi quand t'arrives dans ta classe tu peux rien mettre en place parce que c'est pas des élèves… pas normaux mais c'est pas des élèves qui sont ouverts à cette pédagogie quoi. Moi je suis tout le temps en train de dévier le truc pour pouvoir les intéresser. […] Y'a l'élève type qu'on nous décrit en théorie à l'IUFM et y'a l'élève réel que l'on a en face de soi en classe. » (Angélique, Périgueux, 2010)

« Ce que j'en retiens moi, c'est que y'avait une volonté de théoriser les choses mais en même temps on est dans des espèces de cas pratiques réguliers. Et donc y'a une espèce de hiatus comme ça entre les apports théoriques qu'on pourrait nous apporter et qui sont essentiels à mon avis dans tout processus de formation. Et puis le côté sur le terrain où il faut tout de suite qu'on soit efficaces et que ça marche pour pas souffrir ou faire souffrir des élèves. » (Carole, Périgueux, 2010)

« Ce qu'on nous a appris c'est faire classe à des gamins qui savent déjà fonctionner, à faire de belles séances parfaites, et ça pour le moment on a pas l'aplomb pour faire de belles

séances qui fonctionnent. C'est pas directement utilisable, c'est ça qui manque. […] Il faudrait nous apprendre à débuter avant de nous apprendre à être parfaits. » (Amélie, Périgueux, 2010)

Dans ces propos, on voit donc bien que les stagiaires ont du mal à percevoir la manière dont ils pourraient concilier les univers scientifique et professionnel. Ils jugent plutôt que les principes pédagogiques abstraits qui ont vocation à être maîtrisés dans le long-terme pour être un bon enseignant (« *apprendre à être parfaits* ») ne sont pas compatibles avec la réalité des stages pratiques au cours desquels ils doivent trouver des solutions concrètes à court-terme – et le plus souvent en situation – afin de se sortir des difficultés professionnelles qu'ils découvrent (« *apprendre à débuter* »). Ils prennent ainsi la mesure du caractère « prudentiel » (Champy, 2009) de l'activité enseignante, où il est difficile de prévoir à l'avance la manière dont vont se dérouler les cours pourtant si bien préparés « sur le papier », et où la réalité du terrain maintient souvent à distance les meilleures volontés pédagogiques. Les meilleures séances d'un point de vue pédagogique peuvent ainsi rapidement devenir un véritable fiasco en classe lorsque les élèves ne réagissent pas comme prévu sur le papier, ou lorsque l'enseignant ne dispose pas des moyens matériels nécessaires pour réaliser ce qu'il avait formalisé par écrit.

« Quand t'es à l'IUFM on te prépare toujours pour la classe idéale, pas pour la classe difficile, donc quand tu arrives et que tu vois ça tu te dis « ah ben d'accord »… Il faut vraiment que j'apprenne tout ce que j'ai pas appris avant. » (Thomas, Bordeaux, 2010)

« Un autre manque que je voulais signaler, c'est vraiment on a des cours qui sont uniquement axés sur la pédagogie ou la didactique des disciplines, mais on a aucun cours qui soit un peu plus axé sur l'enfant, sur la psychologie enfantine, déchiffrer certains signes, certains gestes que pourraient nous envoyer certains enfants, etc. Y'a plein de collègues, bon moi j'ai la chance d'avoir une classe calme mais y'a plein de collègues qui ont des enfants autistes ou des enfants hyperactifs dans leur classe, et c'est un gros problème de les gérer et c'est vrai que au sein de l'IUFM y'a pas vraiment de solutions, on entend des profs qui nous disent « ah ben fais comme tu peux quoi ». (Isabelle, Bordeaux, 2010)

« Quand ils nous donnent des exemples de séquences ou de progression, des fois nous, il se peut que dans notre classe on ait 5-6 enfants qui n'aient absolument pas le niveau pour faire ça, du coup nous on est pommés parce que ce qu'on nous donne, on peut rien faire, ça rentre

plus du tout dans nos cases, et pour adapter des fois on se rend compte que c'est pas possible, ou parce que ça entraîne une infrastructure matérielle, enfin… » (Isabelle, Bordeaux, 2010)

Les stagiaires ont parfois du mal à comprendre la logique scolaire de socialisation qui prévaut au sein de la structure de formation tant elle les maintient éloignée de la « réalité » qu'ils peuvent vivre durant leurs stages. De sorte que l'adoption du « sérieux scolaire » attendu par l'instance de socialisation ne permet pas véritablement d'être à l'aise dans l'exercice du métier puisque faire des fiches de préparation parfaites ou tenir son cahier-journal à jour ne garantit pas le fait que les élèves seront impliqués et investis dans la séance prévue. Or, ce hiatus entre théorie et pratique est amplifié par la domination d'une forme scolaire qui fait prévaloir la raison graphique sur une raison pratique revendiquée par certains stagiaires. Si tous ne se positionnent pas de la même manière à l'égard de leur formation – nous y reviendrons –, l'impossibilité d'appliquer en pratique les recommandations théoriques des agents de socialisation peut être vécu difficilement par des stagiaires. Certains n'hésitent pas à exprimer leur frustration d'être mis face à des prescriptions impossibles à appliquer sur le terrain, et de ne pouvoir disposer de conseils concrets qui leur permettraient de sortir de situations délicates dans l'exercice de leur fonction. Ils ne comprennent pas pourquoi la forme scolaire prévaut alors que leurs préoccupations de débutants dans le métier sont résolument tournées vers la pratique professionnelle à court-terme :

« Avec eux [les formateurs] *j'ai l'impression d'être une petite fille, ils nous disent qu'ils sont sûrs que ce qu'ils nous donnent ça va nous servir dans plusieurs années et du coup on peut pas vraiment discuter. Et eux ils sont fiers de ça, de nous apporter une formation qui dépasse le concret, le problème c'est qu'on a pas la matière concrète pour aller faire la classe. C'est quand même dommage ! » (Céline, Périgueux, 2010)*

L'impossible conciliation entre la formalisation écrite du travail et les multiples contraintes qui empêchent sa réalisation constitue donc une situation problématique pour des stagiaires qui sont pris entre les recommandations pédagogiques de l'univers scientifique qui ont une visée de long-terme, et les problèmes posés par le « terrain » qui nécessitent une réaction rapide et à court-terme. Cette situation est d'autant plus problématique que les agents de

socialisation diffusent une manière de penser le travail basée sur la réflexion et la formalisation qui les enjoint la plupart du temps à refuser de donner des solutions « concrètes » aux stagiaires. Ils veulent en effet rester fidèles à l'idéologie professionnelle (Freidson, 1984) qu'ils contribuent à transmettre, c'est-à-dire amener les stagiaires à trouver par eux-mêmes les solutions à leurs problèmes, et ne désirent donc pas « mâcher » le travail que ces derniers doivent entreprendre afin de se développer professionnellement. Les formateurs sont dans leur rôle, mais de cette façon ils contribuent au maintien de cette situation problématique, voire favorisent le développement d'autres situations du même type. Nonobstant, le maintien du « sérieux scolaire » n'est de ce point de vue pas tenable pour des stagiaires qui s'efforcent de constater que la charge de travail de formalisation écrite ne leur permet pas d'être assurés du bon déroulement de leurs séances. Il se pose alors la question de la pertinence d'un tel sérieux au vu des résultats qu'il engendre ; étant donné que les agents de socialisation maintiennent leur position même au vu des difficultés éprouvées par les stagiaires, ces derniers doivent donc chercher par eux-mêmes le moyen de trouver des solutions de court-terme aux difficultés rencontrées en classe, tout en répondant aux recommandations de l'instance de socialisation d'adopter une perspective de long-terme sur le travail – dans la perspective de l'évaluation finale. Cette situation problématique est d'autant plus pesante pour les stagiaires qu'ils se confrontent à un « vide institutionnel » sur cette question.

1.4. *Le « flou » des prescriptions institutionnelles : quand le sérieux scolaire n'est pas pris au sérieux*

Lorsqu'ils débutent leur année de formation initiale, les stagiaires comprennent qu'il leur est demandé de respecter un « sérieux scolaire » qui sera contrôlé et évalué régulièrement dans la perspective de leur titularisation au poste d'enseignant. Malgré leurs efforts accomplis en ce sens, les stagiaires se rendent rapidement compte que ce « sérieux scolaire » n'est pas tenable. Outre les raisons précédemment présentées, il en existe une autre que les stagiaires ont évoqué lors de nos conversations et entretiens : celle de ne pas être pris au sérieux par certains des agents de socialisation qui interviennent au sein de la structure de formation. Ce sentiment éprouvé par les stagiaires est notamment lié à la sensation que les prescriptions qui émanent des formateurs sont souvent floues et ne donnent pas véritablement à voir aisément les

finalités attendues. Autrement dit, les attentes des formateurs leur semblent souvent évasives et lorsqu'ils leur demandent des précisions sur celles-ci, ceux-ci les incitent à être acteurs de leur formation et ne désirent pas leur « mâcher le travail ». De fait, le flou des prescriptions émises au sein de l'instance de socialisation rend parfois difficile leur traduction et leur interprétation, qui plus est par des individus qui découvrent leur travail. Dès lors, les stagiaires peuvent se retrouver à devoir appliquer certaines tâches sans nécessairement en maîtriser le sens et l'orientation à leur donner dans la pratique. Cela peut créer de l'amertume chez les stagiaires qui doivent déchiffrer tant bien que mal les attentes institutionnelles qu'ils doivent appliquer et à partir desquelles ils sont évalués.

« Parce qu'il y a une question qu'ils nous posent tous cette année, quelle que soit la matière ou quel que soit le cours, c'est il faut que tu puisses m'expliquer quel est ton objectif. Et c'est une question qui est tellement ouverte et tellement fermée à la fois que moi j'ai mis jusqu'à décembre pour comprendre ce qu'ils voulaient dire… » (Alice, Bordeaux, 2010)

Mais au début on ne savait pas. Et ça on le sait que depuis le mois de janvier quoi, au début on nous disait faites des fiches de préparation, des séquences, des programmations mais personne ne sait de quoi on parle. Alors au début c'était vraiment cloisonné entre le filé et la formation. (Amélie, Périgueux, 2010)

« Au début de la formation, on nous a demandé de faire des choses comme si on savait ce que c'était depuis toujours, on a utilisé des sigles qu'on ne connaissait pas, on nous demandait des choses qu'on ne savait pas faire et qu'on ne nous avait jamais expliqué, ni même montré, et tout ça dans un devoir d'efficacité parce qu'on avait une classe quand même. Donc je pense que vraiment l'IUFM n'a pas de réflexion sur la manière d'apporter les choses aux étudiants. C'est-à-dire que les questions qu'ils nous demandent de nous poser, ils ne se les posent pas eux-mêmes. » (Carole, Périgueux, 2010)

Les stagiaires peuvent donc être déstabilisés par le flou des prescriptions et des attentes institutionnelles, et ce d'autant que les formateurs les laissent le plus souvent seuls face à cette situation. Pour autant, la pression institutionnelle s'exerce constamment sur les stagiaires afin qu'ils réalisent régulièrement des travaux qui seront évalués en vue de leur titularisation (fiches de préparation, mémoire...) – et qui les incitent au « sérieux scolaire ». Cependant, les

stagiaires prennent progressivement conscience que ce « sérieux scolaire » prôné au sein de l'instance de socialisation professionnelle, et présenté comme étant indispensable dans le but d'acquérir les dispositions essentielles à l'exercice du rôle professionnel, n'est pas pris au sérieux par beaucoup de leurs formateurs. En effet, ce manque de considération à l'égard de leur « sérieux scolaire » apparaît clairement au travers de leurs propos. D'abord, ils constatent avec surprise l'existence d'un fort décalage entre la charge de travail qui leur est demandée dans la perspective de leur titularisation et le faible suivi de ce travail par leurs formateurs. En effet, les stagiaires constatent que leur travail de traduction des prescriptions institutionnelles, notamment dans le cadre de leurs stages, n'est que peu contrôlé par les formateurs ce qui les place dans une position délicate dans la mesure où ils ne savent pas réellement s'ils se situent ou non dans la bonne direction de travail.

« Après on voit tellement de choses qu'on s'en servira plus tard, mais l'accompagnement de la classe au quotidien, c'est-à-dire préparer, fixer les objectifs, chercher les situations, pour moi il était absent. […] Ce que j'aurais aimé c'est un accompagnement professionnel où on se serait retrouvé avec un enseignant, en lui expliquant ce qu'on avait préparé et où on avait été le chercher. […] Ici on m'a dit cherche, tu es un chercheur, c'est ça les universitaires hein. Et ils m'ont appris à me définir comme ça. Tu veux faire ça avec tes enfants, tu as telles compétences à atteindre, eh bien cherche comment y arriver. Alors je veux bien chercher mais j'aurais eu besoin d'un regard critique, d'aide et d'accompagnement. Où tu cherches, comment tu cherches, comment tu analyses ce que tu as trouvé. La partie de recherche elle est à moi parce que c'est mon travail d'enseignante, mais ce qui définit le débutant, c'est qu'il ne sait pas faire. Et on nous a fourni des savoirs ici, on nous a demandé de construire des choses, mais on est jamais revenu sur ce travail.» (Céline, Périgueux, 2010)

« Après, la formation va peut être pas au plus près de nos besoins parce que c'est vrai, y'a des moments c'est vrai qu'on regarde bon ben voilà j'avais prévu pour cette période, la progression est-ce que ça va ça va pas, parce que moi jamais personne a regardé ça. On fait des progressions en fait sur des périodes, j'ai du faire des choses pas bien ce qui paraît normal mais personne n'a regardé ma progression en me disant non fait d'abord ça avant de faire ça. Donc c'est vrai, parce que ça après personne les regardera non plus à part l'inspecteur qui va venir nous voir en nous disant c'est pas bien, c'est bien mais bon… ça c'est dommage on regarde pas assez vraiment ce qu'on fait concrètement. Parce que moi

j'attendais aussi un peu d'aide, après tout, mais on est pas trop aidés. » (Marion P., Bordeaux, 2010)

Y'a pas un temps de retour sur ce qu'on a pu mener ou sur ce qu'on va mener pour qu'on nous aide vraiment à remédier à ça. Alors après on a des accompagnements au stage filé, donc normalement les maîtres formateurs regardent ce qu'on fait. Sauf que nous on est 6 pour 2 maîtres formateurs qui restent sur des choses très générales et qui regardent pas ce qu'on fait. Donc personne a jamais regardé ce que j'ai fait. (Marion P., Bordeaux, 2010)

Les apprentis-enseignants ressentent donc un vide au sein de l'instance de socialisation professionnelle et soulignent la difficulté de devoir beaucoup travailler sans réellement avoir de certitudes sur la qualité des tâches accomplies. Le manque de suivi et d'indications claires concernant le niveau et l'orientation du travail à faire peut d'ailleurs conduire certains de nos enquêtés à se sentir « méprisés » par des formateurs qui ne les aident pas à s'en sortir sous le seul prétexte qu'ils ne veulent pas trop leur faciliter les choses. Ce « mépris » est ressenti d'autant plus durement que certains formateurs ne font pas à proprement parler montre d'exemplarité dans l'exercice de leur fonction, alors même qu'ils peuvent se montrer très exigeants vis-à-vis du travail réalisé par les stagiaires. Ces derniers se disent parfois désemparés par des formateurs qui n'écoutent pas leurs demandes ou qui donnent des conseils inapplicables par leur caractère trop général ou au contraire trop ciblé (Rayou & Van Zanten, 2004). Ils expriment alors leur désarroi face à ces situations de formation où ce qu'ils vivent contribuent bien davantage à renforcer le sentiment de « mépris » des formateurs à leur égard qu'à éclaircir le flou des prescriptions institutionnelles.

« Et puis quand on a des temps de retours sur les stages, c'est mal organisé. Et puis on nous donne des grandes réponses genre « vos élèves ne sont pas motivés ? Essayez de les motiver ! ». (Angélique, Périgueux, 2010)

« Y'a des disciplines en langue, on a jamais entendu en anglais un mot d'anglais depuis le début d'année, des choses, des trucs aberrants. En arts visuels, on avait des maternelles et en maternelle on nous dit on peut rien faire alors que l'art visuel... Y'a des trucs c'est des aberrations, on entend des aberrations, nous en tant qu'enseignants, on se dit nous on a pas envie de ressembler à ça quoi. Nous on prépare nos cours, on est en maternelle, on fait des

préparations on y passe du temps, on voit arriver des professeurs on se dit mais… Ils ont rien préparé c'est pas possible, ils arrivent ils nous disent… Là, au retour des stages massés, la plupart de nos cours ils se sont commencés par « alors vos difficultés », alors oui c'est bien, on en parle ça j'suis complètement d'accord mais qu'on y passe pas 4 heures dessus quoi… […] Moi je serais enseignante et je verrais mes élèves, même si on est collègues entre guillemets, sortir leur ordinateur… Je serais dépitée, je me dirais mais qu'est-ce que… Je changerais quelque chose, je demanderais un dialogue, j'dirais alors là on remet les choses à plat, qu'est-ce que vous attendez et puis je change. Mais j'attends pas le mois de… Parce que c'est ça qui est en train de se passer, y'a des personnes qui, même nous hein, on essaie de… enfin on est pas du tout en symbiose avec ce qui est en train de se passer dans la classe. » (Laure, Bordeaux, 2010)

Comme le laissent entrevoir ces extraits d'entretien, le manque de sérieux apparent de certains formateurs est durement mis en cause par les stagiaires qui ne comprennent pas comment on peut leur demander une telle charge de travail sans que celle-ci soit davantage prise au sérieux par ceux-là même qui sont censés la contrôler et l'évaluer. Si tous les formateurs ne sont pas visés par ces critiques, il ne faut pas minimiser ce phénomène qui est revenu régulièrement dans les propos de nos enquêtés lors des entretiens, mais également lors d'observations au cours desquelles nous pouvions être interpellés comme pour être pris à témoin de ces situations dans lesquelles les stagiaires ne se sentent pas pris au sérieux. Relatons pour illustrer cela une scène que nous avons vécue à l'issue d'un cours auquel nous avons participé. Alors que nous nous attardions dans la salle en discutant avec quelques stagiaires, une stagiaire que nous n'avions encore jamais rencontrée nous interpelle :

« *Je ne sais pas exactement sur quoi ça porte votre étude, mais là je veux vous dire quelque chose. Les cours comme celui-là c'est vraiment n'importe quoi, il nous a ressorti les mêmes documents que ceux qu'on avait eu l'année dernière quand on préparait le concours. C'est quoi l'intérêt de ce cours ? Ça m'énerve vraiment de devoir perdre mon temps ici alors qu'on a des cours à préparer pour le « filé » et je voulais vous le dire parce que c'est pas le seul cours à être comme ça, et ça il faut que vous le disiez dans votre étude.* »

Le sentiment de « mépris » éprouvé par les stagiaires est donc d'autant plus marqué qu'ils se sentent « lâchés » par ces formateurs et se retrouvent donc seuls à devoir faire face aux difficultés qu'ils rencontrent, notamment dans leurs stages. Or, ces stages sont particulièrement importants pour les stagiaires qui y cherchent une confirmation de leur adéquation avec le rôle d'enseignant, ce qui renforce leur amertume à l'égard des agents de socialisation censés les aider dans cette voie. Ils se sentent donc seuls pour affronter cette épreuve de la découverte du travail enseignant, et ce d'autant plus qu'ils n'ont pas les ressources suffisantes pour traduire les prescriptions officielles d'une part, et pour savoir si leur traduction de ces prescriptions dans le cadre de leurs stages est satisfaisante ou non. Ils sont en quelque sorte en recherche de repères, et le fait de ne pas pouvoir en disposer par le biais de certains formateurs les laisse dans une situation où ils ont le sentiment que tout dépend d'eux et de leur bonne volonté pour combler le vide institutionnel auquel ils font face.

« Mais c'est dommage quand même parce que les principaux acteurs de cette formation normalement que sont les profs, ils sont pas capables de te donner ces billes-là. Et alors forcément, comme toi tu vas chercher les choses, que t'as pas le recul nécessaire et que t'as pas de point de comparaison, du coup j'ai l'impression d'être un laborantin. Je teste, je rajoute deux doses d'acide chlorhydrique… Et quand je me suis bien planté la gueule, ok très bien, je vais pas le refaire, je vais faire autre chose mais personne valide mon travail quoi. Sauf le jour où l'inspecteur arrive et te dis « c'est pas bien ce que t'as fait là, c'est pas bien ce que t'as fait là ». Oui mais moi personne ne me l'a expliqué ce qu'il fallait que je fasse. C'est moi qui trouve par ma propre expérience, ma propre confrontation avec les élèves, je vois ce qui est passé et ce qui n'est pas passé. Alors que j'aurais bien aimé… Y'a pas une méthode idoine, y'en a pas une, mais plusieurs ont été testées. Alors qu'on me dise voilà, devant tels ou tels élèves, ce sera peut-être ça qui marchera le mieux. C'est ça le but d'une formation. Mais là je me forme tout seul en gros, j'ai l'impression de me former tout seul. » (Frédéric, Périgueux, 2010)

Il ne faut néanmoins pas être dupe : les stagiaires ont en effet le « beau rôle » de s'appuyer sur quelques exemples de formateurs qu'ils ne jugent pas à la hauteur pour dénoncer la formation initiale dans son ensemble. C'est que cette critique et ce mépris ont une fonction essentielle dans l'émergence d'un sentiment d'appartenance à un groupe, celui des stagiaires. De plus, cette figure de « méprisés » reprise par la plupart des stagiaires renforcent le sentiment qu'ils

sont placés face à une « situation problématique » : ils doivent répondre à des attentes qu'ils n'ont pas forcément les moyens de décrypter et d'interpréter d'une part, et ils ne bénéficient pas de conseils quant à l'orientation à donner à leur travail de façon à appliquer les injonctions institutionnelles d'autre part. Ce sentiment qu'ils doivent apprendre leur travail « malgré tout » – et surtout « malgré l'institution » [22] – va constituer un terrain très favorable à l'apparition d'une « culture étudiante ».

Si l'instance de socialisation professionnelle parvient à poser sa marque sur les attitudes adoptées par les stagiaires au cours de la formation, il ne faut pas minimiser les dysfonctions institutionnelles qui placent les futurs enseignants dans des situations problématiques. Nous en avons ici relevé trois : la première est causée par le manque de temps dont disposent les stagiaires pour accomplir les tâches prescrites par la structure de formation ; la seconde se forme au carrefour des univers normatifs qui composent cette instance et qui rend difficile la conciliation entre les enjeux qui doivent y être relevés. Enfin, la troisième situation problématique se pose lorsque le flou des prescriptions institutionnelles rend compliquée leur traduction – notamment en termes de préparation de la classe durant les stages – et ne donne pas d'indications précises sur l'orientation du travail à accomplir. Si les situations problématiques contraignent dans un premier temps les stagiaires à devoir trouver des solutions par eux-mêmes pour y faire face, nous allons voir que c'est collectivement qu'ils vont mettre en place des « perspectives » qui vont leur permettre d'en sortir.

[22] Cette idée rejoint celle développée par Clot concernant l'efficacité « malgré tout » des travailleurs (2008 [1995]). Il considère ainsi que l'organisation génère parfois – en fait, souvent – des obstacles et des contraintes qui empêchent les travailleurs de réaliser les objectifs qu'elle leur a prescrits par ailleurs. Aussi, ces travailleurs doivent faire preuve d'ingéniosité pour contourner ces obstacles et atteindre « malgré tout » les objectifs fixés par l'organisation. Nous retrouvons ici une analogie intéressante entre le travail subjectif mené par les travailleurs décrits par Clot et celui des stagiaires que nous avons pu suivre et observer.

2. L'émergence d'une « culture étudiante » : la volonté de « déscolariser » le processus de socialisation professionnelle

Confrontés aux situations problématiques qui correspondent aux failles de l'instance de formation en matière de socialisation professionnelle, les enseignants-stagiaires n'ont d'autres choix que d'essayer de trouver des solutions à leurs difficultés. Pour cela, ils vont fournir un travail subjectif qui aura pour ambition de rendre la situation de formation moins inconfortable. Mais ce que nous voudrions souligner par notre raisonnement, c'est que le travail subjectif des acteurs en présence, loin de se produire de façon isolée et étanche, va s'agréger et favoriser l'émergence de normes collectives propres au groupe social formé par les stagiaires, et qui vont combler le trou béant laissé par le vide institutionnel à l'origine des situations problématiques. Pour comprendre ce phénomène, nous aurons recours une nouvelle fois à des concepts forgés par la sociologie interactionniste, à savoir ceux de « perspectives » et de « culture étudiante ». Après avoir défini ces concepts et justifié pourquoi ils nous ont semblé opérants dans le cadre de notre analyse, nous mettrons en avant les éléments empiriques qui montrent l'émergence d'une véritable culture étudiante au sein de l'instance de socialisation professionnelle.

2.1. *La formation d'une « culture étudiante » : une réponse collective aux situations problématiques*

Les travaux qui s'intéressent à la formation des enseignants insistent souvent sur la dimension individuelle de celle-ci, en mettant l'accent sur la crise identitaire ou la souffrance que peuvent ressentir les stagiaires lorsqu'ils font face aux épreuves qui émaillent leur processus de socialisation professionnelle. Bien souvent, ces travaux montrent la communauté des épreuves traversées par les futurs enseignants mais ne prêtent pas réellement d'attention au rôle que peut prendre ce collectif dans la résolution de celles-ci, et restent à un niveau d'analyse où l'on déduit que chaque enseignant doit composer de façon isolée avec ce contexte s'il souhaite s'en sortir. Or, nous voudrions démontrer que cette dimension collective joue un rôle prépondérant dans la socialisation professionnelle des enseignants qui y développent un ensemble de normes et de repères importants dans la perspective de leur prise de fonction. Bien entendu, il ne s'agit pas de dire que les stagiaires se fondent « naturellement » dans la

façon de penser du groupe social qu'ils forment collectivement. Bien au contraire, ces derniers tentent souvent dans un premier temps de répondre de façon individuelle aux situations problématiques en développant un certains nombres de « perspectives ». Cette notion de « perspective » – utilisée par Becker, Geer, Hugues et Strauss dans leur étude sur la formation des médecins mais dont l'origine provient des travaux de George H. Mead – désigne des représentations et des pratiques coordonnées suivies par les individus lorsqu'ils font face à une situation problématique (Becker, Geer, Hugues & Strauss, 1976). Il est important ici de souligner le caractère dialectique d'une perspective, qui n'est ni une idée purement abstraite ni une pratique issue d'une situation singulière, mais la réunion de ces deux éléments. Comme le disent les auteurs dans leur ouvrage, les pratiques découlent des représentations et des croyances qui guident une perspective, et ces représentations et croyances servent à justifier les pratiques. Cela conduit finalement les sociologues américains à définir plus précisément une perspective comme contenant plusieurs éléments : une définition particulière de la situation dans laquelle sont impliqués les acteurs, une affirmation explicite des objectifs qu'ils tentent d'atteindre, un ensemble de représentations qui spécifient les pratiques opportunes et appropriées pour converger vers ces objectifs, et un ensemble de pratiques congruentes avec ces représentations.

Le véritable apport scientifique de la sociologie interactionniste est d'avoir donné une dimension collective à ce concept de « perspective ». Certes, dans un premier temps, les individus tentent par eux-mêmes de trouver des alternatives aux situations problématiques, mais c'est la prise de conscience des individus qu'ils sont plusieurs à faire face aux mêmes problèmes et l'agrégation et le partage des tentatives individuelles qui va donner naissance à des « perspectives de groupe » dont la diffusion et l'effet seront plus sensibles que celles pouvant être développées individuellement. Ainsi, les « perspectives de groupe » se forment quand des individus ont le sentiment d'être « dans le même bateau » et qu'ils ont l'opportunité d'interagir à propos des problèmes qu'ils rencontrent dans une situation donnée. Becker, Geer, Hugues et Strauss montrent que, dans ces conditions, les individus vont partager leurs préoccupations et les réponses provisoires qu'ils ont individuellement apportées aux situations problématiques qu'ils ont rencontrées et comment ils sont parvenus ou non à les résoudre. De sorte que les « perspectives individuelles » qui vont apparaître comme les plus représentatives de l'état d'esprit du groupe mais aussi comme les plus à mêmes de répondre aux situations problématiques vont s'agréger jusqu'à former des « perspectives de groupe ». Dès lors, le partage des perspectives individuelles permet donc l'émergence de « perspectives de groupe »

qui vont avoir d'autant plus d'influence sur les comportements des individus qu'elles condensent des représentations et des pratiques collectivement approuvées. Elles incitent ainsi les individus à agir dans le sens qu'elles indiquent puisque « tout le monde le sait » et parce que « tout le monde le fait ». Les sociologues définissent finalement ces « perspectives de groupe » comme des manières de penser et d'agir développées par un groupe qui rencontre les mêmes situations problématiques. Elles sont les voies couramment adoptées par les membres du groupe pour penser ces situations et y agir, et elles sont à ce titre les manières de penser et d'agir qui paraissent les plus naturelles et les plus légitimes aux individus qui composent ce groupe.

La mise en évidence de ces « perspectives de groupe » constitue un élément important de la compréhension du processus de socialisation professionnelle. Il permet en effet de voir que se forment en creux des injonctions formelles des normes informelles dont l'influence sur les comportements des individus est équivalente – voire supérieure. Les sociologues américains montrent ainsi au cours de leur étude que ces normes informelles forment un ensemble si cohérent et partagé parmi les étudiants en médecine que l'on peut parler d'une « culture étudiante » (Becker & Geer, 1997). Néanmoins, ils prennent soin de préciser que cette « culture étudiante » n'est pas une contre-culture dans la mesure où elle ne se développe pas « contre » l'institution. Au contraire, les auteurs prennent soin de préciser qu'elle voit le jour en creux de cette institution et qu'elle en partage globalement les objectifs et les finalités. On peut alors parler de « sous-culture » en ce que cette culture se développe « malgré » l'institution, c'est-à-dire en tentant d'atteindre les objectifs qui y sont fixés en suivant des normes et des règles qui ne sont pas celles attendues par cette institution. Les auteurs font d'ailleurs un détour par la sociologie des organisations pour donner du poids à leur propos, en montrant que si les étudiants sont globalement « contrôlés » par l'institution qui les incite à suivre un modèle professionnel, ils bénéficient d'une certaine autonomie pour mettre en place un système normatif informel pour atteindre ce modèle. De sorte que, d'une certaine manière, l'instance de formation fonctionne uniquement parce que les étudiants coopèrent avec elle en faisant en sorte que la normativité dont ils sont à l'origine corresponde aux objectifs fixés par la structure de formation. En cela, la culture étudiante s'inscrit bien en continuité de la culture institutionnelle – et peut à ce titre être qualifiée de « sous culture » – et non pas en rupture vis-à-vis d'elle – ce qui empêche de parler de « contre-culture ». (Cuche, 2010 [1996])

Ces précisions conceptuelles permettent de mieux saisir les raisons pour lesquelles nous pensons que ces notions peuvent être pertinentes pour approfondir notre compréhension du processus de socialisation professionnelle des enseignants. Effectivement, il nous semble que notre terrain d'enquête se prête particulièrement bien à l'usage de ces concepts établis par la sociologie interactionniste. Nous avons ainsi montré précédemment que les enseignants-stagiaires font face au cours de leur socialisation à des situations problématiques communes, auxquelles il faut donc qu'ils apportent des réponses plus ou moins durables. En outre, étant donné que ces stagiaires évoluent dans un même cadre de socialisation, ils sont amenés à interagir et à échanger leurs impressions sur ces situations problématiques de façon fréquente et soutenue. Dès lors, les conditions d'émergence de « perspectives collectives » sont réunies et il nous faut donc vérifier empiriquement leur existence au sein de la structure de formation si l'on souhaite ne pas délaisser un élément fondamental de la socialisation professionnelle des enseignants. De plus, nous avons pu nous apercevoir au cours de notre travail que l'emprise de l'instance de formation sur les comportements des individus était réelle, et que les stagiaires reprenaient globalement à leur compte les objectifs fixés par celle-ci, leurs griefs se concentrant surtout sur l'absence d'indications précises pour les atteindre. De telle manière que l'on peut facilement imaginer que les stagiaires vont devoir être source de normativité pour atteindre ces objectifs – en donnant naissance à des perspectives – et qu'ils vont dès lors « coopérer » avec l'instance de formation en faisant en sorte qu'elle fonctionne « malgré tout ». On peut alors être tenté d'établir la conjecture selon laquelle la notion de « culture étudiante » établie par la sociologie interactionniste peut être opérante dans le cadre de notre recherche sur les enseignants. C'est donc en ayant ces hypothèses de travail à l'esprit que nous nous sommes attachés à vérifier empiriquement l'adéquation théorique apparente de ces concepts avec notre objet d'étude.

2.2. *Les fondements d'une « culture étudiante » au sein de la formation des enseignants : « déscolarisation » et affirmation d'une raison pratique*

Les stagiaires que nous avons rencontrés au cours de notre enquête font face à trois situations problématiques qui peuvent être caractérisées par un manque de temps pour exécuter la charge de travail demandée par l'instance de socialisation, un sentiment de déconnexion entre

la formalisation écrite du travail prescrit et la réalité de celui-ci, et l'impression d'être « méprisés » par des agents de socialisation qui émettent des prescriptions vagues et se font un point d'honneur à ne pas les préciser. A partir de ce constat, l'enjeu pour les stagiaires est donc simple : il leur faut trouver des moyens pour gagner du temps et alléger ainsi la charge de travail, pour s'adapter vis-à-vis des situations de travail, et pour tenter de préciser au mieux les prescriptions émises par l'instance de formation. Et ce tout en veillant à respecter les principes et les règles à partir desquels ils sont évalués dans la perspective de leur titularisation. En d'autres termes, ils doivent faire en sorte d'agir « malgré » les règles formelles de cette instance de manière à lui permettre de fonctionner conformément à ses objectifs. Notre enquête a révélé que, conformément aux résultats des travaux mobilisés plus haut, le fait que les stagiaires soient confrontés à ce même défi dans un environnement qui favorise les échanges et les interactions donne lieu à l'émergence d'une « perspective de groupe » qui va guider les acteurs dans la réponse accordée aux situations problématiques qui se posent à eux. Ainsi, les stagiaires trouvent rapidement un accord pour dire que les situations dans lesquelles ils se trouvent sont intenables et qu'il leur faut trouver les moyens d'en sortir. Ils sont unanimes pour affirmer que la vision abstraite et de long-terme proposée par l'instance de formation pour les sensibiliser au travail enseignant n'est pas suffisante alors même qu'ils sont dans le même temps placés dans des situations concrètes de travail où l'urgence et la réactivité sont les maîtres mots. De plus, ils partagent le sentiment que, globalement, leur formation désire les initier au travail en les maintenant à distance de celui-ci – une distance réflexive – mais fait trop souvent l'impasse sur la confrontation avec la pratique comme source potentielle d'apprentissage. De fait, face à l'absence d'une véritable orientation proposée par la structure de formation quant au niveau et à l'orientation du travail qu'ils doivent accomplir, les stagiaires vont se mettre d'accord collectivement sur le niveau et l'orientation qu'ils doivent donner à leur travail s'ils veulent faire face aux impératifs qui se posent à eux à court-terme, tout en respectant et en se situant dans la lignée des objectifs de long-terme fixés par l'institution. Aussi, cette définition collective de la situation dans laquelle sont pris les acteurs aboutit à la formulation de buts ayant pour objet de la corriger. Ceux-ci vont principalement consister en la mise en avant de considérations pratiques et de court-terme venant contrebalancer la vision réflexive et de long-terme portée par l'institution. La « perspective de groupe » qui en émerge s'articule alors autour de deux objectifs complémentaires et cohérents que vont tenter de suivre les stagiaires, en donnant naissance à des représentations et des pratiques congruentes qui vont avoir pour visée de les sortir des situations problématiques qu'ils rencontrent.

On peut observer cette perspective se mettre en œuvre au sein du contexte de formation où les stagiaires sont en position d'étudiants. Le souci des futurs enseignants dans ce contexte va consister à faire considérer leur point de vue sur l'apprentissage du travail, et notamment de faire comprendre leur besoin de disposer d'une vision pratique et de court-terme qui puisse leur permettre de se sortir de situations délicates qu'ils peuvent rencontrer en stages. Pour le dire plus prosaïquement, les stagiaires réclament des « ficelles », des « astuces » ou des « séances toutes faites » qu'ils pourraient mettre en place rapidement en ayant l'assurance que celles-ci permettent à leur classe de « tourner ». On voit bien ici que les souhaits des stagiaires se confrontent brutalement à ceux de l'instance de formation qui préfèrent qu'ils apprennent de leurs erreurs en ayant une posture réflexive sur leur pratique, et qui refusent dès lors de leur « mâcher le travail ». Ce rapport de force, qui s'installe à mesure que « la perspective de groupe » se forme et procure aux stagiaires le sentiment qu'ils peuvent agir collectivement, est mis à profit par les stagiaires qui vont à leur tour exercer une forme de « pression » sur cette instance – et particulièrement sur les représentants auxquels ils ont affaire quotidiennement, à savoir les formateurs – afin qu'elle entende leurs revendications. Pour ce faire, ils mettent en place un certain nombre de stratégies collectives qu'ils s'appliquent à décliner dans le contexte de formation, et qui vont dans le sens d'une « déscolarisation » des contenus transmis en formation[23]. Cette volonté de « déscolariser » la formation se ressent particulièrement au travers d'une classification informelle établie « par » et « pour » le groupe formé par les stagiaires, et à partir de laquelle il s'agit de hiérarchiser les cours et les formateurs en fonction de leur utilité du point de vue de la « perspective de groupe ». Cette classification informelle distingue d'une part les formateurs résolument tournés vers la pratique de l'enseignement et qui adaptent les contenus de leur cours de façon à répondre au mieux aux questionnements qui émergent du « terrain ». Les stagiaires apprécient ces cours car ils s'inscrivent dans leur perspective de court-terme qui est d'étudier des faits concrets d'enseignement qu'ils peuvent s'approprier pour élaborer leur propre pratique professionnelle et faire face aux épreuves qui

[23] Dans son étude sur le « devenir HEC » (2007), Abraham montre qu'un signe de réussite de l'action pédagogique de l'instance de formation est sa capacité à « déscolariser de manière scolaire » les étudiants en les conduisant progressivement à « jouer au manager ». En comparaison, si l'instance de formation des enseignants souhaite que les stagiaires entrent progressivement dans leur « jeu d'enseignant », la prégnance de la forme scolaire empêche toute « déscolarisation » en vue de se projeter vers le domaine professionnel. Ce sont donc les stagiaires eux-mêmes qui entreprennent de « déscolariser » une formation jugée « trop scolaire ».

émergent durant leurs stages pratiques. Ils opposent d'ailleurs systématiquement les cours ou les moments passés en compagnies de formateurs « issus du terrain » aux cours théoriques qui leur sont prodigués par des universitaires n'ayant pas exercé dans l'enseignement primaire :

Moi j'ai trouvé que les stages PRAC (pratique accompagnée où les stagiaires observent un maître formateur dans sa classe avant d'en prendre les rênes sous son regard) *avec les PEMF ont permis d'avoir un regard extérieur, avec plus de recul que nous qui sommes la tête dans le guidon, et j'ai trouvé ça plus intéressant que les cours qu'on a à l'IUFM. Et les cours à l'IUFM, c'est comme les cours à la fac, au lycée ou au collège, ça dépend du prof quoi. (Angélique, Périgueux, 2010)*

Après nous on a nos PEMF qui sont géniaux et qui nous apportent beaucoup quoi. A la limite, un cours avec eux ça en vaut 10 ici quoi. (Marion R., Bordeaux, 2010)

C'est vrai quand on leur dit « ah oui c'est vrai vous devez avoir des élèves qui font comme ça ». De suite ça a une résonance, donc forcément ils nous comprennent, on comprend ce qu'ils disent et puis là il y a un échange constructif qui se met en place… Mais quand on sent pas ça… En art visuel on fait de la peinture pendant deux heures, la dernière fois on a eu une journée on a eu six heures d'art visuel dans la journée, en six heures on a créé un album en faisant de la peinture, du collage, du découpage. […] On est pas passés sur de la didactique par rapport à nos élèves, c'est nous qui l'avons fait pendant six heures. Et après elle nous a dit, vous voyez vous pouvez faire ça avec vos élèves. Voilà, merci, au revoir, 6 heures, on est contents. On fait de la peinture pendant six heures, moi personnellement à mon âge faire de la peinture pendant 6 heures, j'vois pas l'intérêt si on m'explique pas comment faire de la peinture avec mes élèves. Parce que moi, tenir un pinceau je vais y arriver, un élève de maternelle tenir un pinceau il y arrive déjà pas donc… Voilà c'est ce décalage là qui parfois nous paraît aberrant. (Muriel, Bordeaux, 2010)

Moi là pour l'instant l'IUFM ne m'a rien apporté. J'ai appris tout grâce aux conseillers pédagogiques, grâce aux journées de formation le mercredi, grâce à l'expérience de classe, à des collègues qui m'ont apporté des choses, voilà. L'IUFM, non. C'est les stages qui m'ont le plus marquée. (Aude, Bordeaux, 2010)

Si ça m'a quand même servi pour tout ce qui est construction de séances, tout ce qui est document obligatoire et puis tout ce qui est stage PRAC avec des formateurs, on apprenait

beaucoup à ce moment-là. Mais tout ce qui était cours honnêtement, on a perdu pas mal de temps. (Élodie, Bordeaux, 2010)

De leur côté, ces formateurs de terrain – comme les qualifient couramment les stagiaires – acceptent de prendre une certaine distance vis-à-vis du « carcan scolaire » propre à l'instance de formation en se préoccupant moins de la conformité des stagiaires aux normes prescrites que de leur capacité à les interpréter et à les appliquer à des situations pratiques. Ces formateurs se situent le plus souvent dans l'univers professionnel de la formation, et ils sont la plupart du temps des enseignants en exercice qui comprennent le besoin exprimé par les stagiaires d'avoir recours à des « ficelles » du métier pour s'en sortir sur le terrain. Aussi, ces formateurs acceptent parfois de « mâcher » le travail scolaire des stagiaires pour se concentrer essentiellement sur leur travail d' « enseignant ». Ces derniers se montrent d'autant plus enthousiastes vis-à-vis de ces cours que les formateurs font souvent référence à leur propre expérience de praticien pour apporter quelques « ficelles » ou quelques « astuces » qu'ils utilisent eux-mêmes, ce à quoi les stagiaires accordent une importance considérable dans la perspective qui est la leur. De plus, ces formateurs les considèrent le plus souvent comme des collègues, d'égal à égal, ce qui renforce le sentiment des stagiaires d'être intégrés à la profession. Cette classification contribue en tous les cas à favoriser la diffusion et l'intériorisation d'un sentiment d'appartenance – ou plutôt d'une volonté d'appartenance – à un groupe identifié – celui des formateurs-enseignants – qui se traduit par un clivage assez fort dans leurs propos entre *ceux qui sont du terrain* et *ceux qui n'en sont pas*.

A l'opposé, les stagiaires sont forts critiques à l'égard des formateurs qui ne prennent pas du tout en compte leur perspective de groupe. Cela est particulièrement prégnant pour les cours se situant à première vue les plus loin des attentes de court-terme des stagiaires. Ces cours abordent généralement les fondements théoriques de l'enseignement au travers des sciences de l'éducation et des sciences sociales, et ils tentent de sensibiliser les stagiaires aux travaux établis à propos de différents sujets (violence scolaire, inégalités sociales…). Là encore, nos enquêtés jugent que les connaissances qui sont apportées durant ces cours sont de nature trop « théoriques » et « scolaires », et ils pensent de fait qu'elles ne leur sont pas indispensables à court-terme. Ils se montrent assez critiques des longues discussions qui peuvent y être menées à propos d'auteurs, de théories ou de concepts qui, s'ils peuvent être stimulants intellectuellement, pêchent néanmoins par leur manque d'emprise et d'utilité pratiques. Par

ailleurs, ils n'épargnent pas ces formateurs, qui sont le plus souvent des enseignants-chercheurs n'ayant aucune expérience d'enseignement dans le primaire, en faisant valoir leur méconnaissance de la réalité du travail enseignant. Les stagiaires se disent lassés de voir à quel point le regard ou la parole de ces formateurs est en déconnexion avec le terrain et ce qu'ils vivent durant leurs stages. C'est sans conteste durant ces cours que la fracture fréquemment décrite entre « théorie » et « pratique » est la plus flagrante aux yeux des stagiaires, ce qui justifie selon eux qu'ils ne leur accordent qu'un faible intérêt dans le processus d'apprentissage qui se déroule en formation.

En sciences de la formation, on réfléchit à la différence entre apprendre, savoir-savant, savoir-faire, savoir-être, etc. Ok, mais concrètement demain j'enseigne la conjugaison à des CE1, j'en fais quoi ? En soi c'est intéressant, mais une fois qu'on a les premières billes concrètes et pratiques. (Céline, Périgueux, 2010)

Ils disent faire une formation concrète mais pas du tout. On a par exemple eu un cours magistral sur l'art de ne pas faire un cours magistral. C'est incohérent.(Céline, Périgueux, 2010)

Quand je vais en sciences de la formation et que pendant deux heures on déblatère sur des concepts théoriques, je n'en ai rien à faire, ça ne me sert à rien et ça ne m'intéresse pas. Enfin ça ne m'intéresse pas d'un point de vue pratique de ce que je vais faire avec mes élèves, c'est ça qui m'importe moi, c'est qu'est-ce que je vais faire. J'ai la responsabilité de 25 élèves, ce que je veux c'est qu'ils apprennent des choses. La différence entre enseigner, éduquer ou instruire, je m'en tape là. (Frédéric, Périgueux, 2010)

Cette classification informelle mobilisée par le groupe de stagiaires détermine donc en grande partie les représentations qu'ils se font de leurs cours et de leurs formateurs en fonction de la perspective qui est la leur. De sorte que plus ceux-ci abordent ce qu'ils considèrent comme important de savoir en vue de leur entrée dans le métier, plus ils leur accordent un intérêt important. Nous avons ainsi observé lors de notre enquête des signes très explicites de l'intérêt différent accordé par les stagiaires aux cours diffusés au sein des IUFM ; lorsque nous menions des entretiens ou lorsque nous discutions avec eux lors de leur pause méridienne, il était très facile pour nous de savoir si le cours auquel ils devaient se rendre

étaient jugé comme un « bon » cours ou un « mauvais » cours. Dans le premier cas, ils prenaient en effet le soin de nous prévenir qu'il leur faudrait partir plus tôt pour se rendre en cours et n'hésitaient pas à interrompre l'entretien avant même que nous ayons abordé l'ensemble des questions que nous désirions leur poser. Dans le second cas, les stagiaires prenaient le temps de nous répondre même lorsque l'heure de début du cours était dépassée ; à plusieurs reprises, nous l'avons signalé à nos interlocuteurs mais ceux-ci préféraient finir la discussion ou l'entretien plutôt que d'aller en cours, en nous confiant que celui-ci n'était pas important et qu'ils pouvaient arriver en retard. Cette classification influence donc le rapport que les stagiaires adoptent vis-à-vis des contenus de formation, mais elle ne permet pas uniquement aux stagiaires de trier et de sélectionner les cours qui « comptent ». En effet, elle détermine également les comportements et les stratégies qu'ils vont mettre en place au sein même des cours pour rendre visible leur perspective.

Dans la même idée, nos observations nous ont permis de voir que les stagiaires n'ont de cesse de négocier et de faire pression auprès des formateurs – et particulièrement sur ceux qui sont éloignés de leur perspective – pour qu'ils changent le contenu de leurs cours et pour qu'ils répondent davantage à leurs attentes et à leur désir d'apprendre des faits concrets facilement traduisibles dans la pratique. Là encore, ces stratégies expriment une volonté des stagiaires de « déscolariser » la formation professionnelle afin de lui redonner une emprise pratique qui corresponde davantage à leur perspective court-termiste. Si la formation professionnelle est structurée autour de prescriptions et de règles formelles que les stagiaires doivent apprendre à maîtriser, il n'en reste pas moins que le groupe de stagiaires n'hésite pas à faire valoir sa vision de ce qu'il est important de savoir lorsqu'ils estiment que les formateurs s'en écartent trop. Cette négociation permanente prend de l'ampleur à mesure que les stagiaires comprennent que leur évaluation professionnelle repose essentiellement sur la dimension « pratique » de la formation, et que la voix de leur hiérarchie, qui représente leur employeur, possède un poids conséquent dans leur titularisation. Aussi, cela les encourage à réclamer des formateurs qu'ils leur donnent les moyens d'être bien évalués par leur hiérarchie ; ils leur demandent par exemple de leur donner des exemples types de séances à appliquer dans leurs stages, ou encore des fiches de préparation toutes prêtes qu'ils pourront adapter à leurs élèves. Bien évidemment, cela ne convient généralement pas aux formateurs qui ont le sentiment que les stagiaires leur demandent de « mâcher » le travail qu'ils ont à accomplir. Pourtant, nous avons pu observer que les stagiaires peuvent obtenir gain de cause auprès de certains de leurs formateurs qui acceptent de négocier avec le groupe de stagiaires et de se montrer plus

souples et plus ouverts vis-à-vis de la perspective qui est la sienne. De cette manière, les formateurs et les stagiaires parviennent à une sorte de « paix scolaire » qui permet aux formateurs de continuer à transmettre les normes « officielles » tout en se montrant attentifs aux demandes « officieuses » des stagiaires, tandis que les stagiaires acceptent que les formateurs puissent aborder des contenus d'apprentissage « scolaires » à condition qu'ils leur procurent par ailleurs des éléments plus concrets. De sorte que les cours pour lesquels les stagiaires doivent avoir recours à cette stratégie de négociation ressemblent à une sorte de « jeu scolaire » où chaque partie attend de l'autre qu'elle respecte ses engagements.

Nous pouvons illustrer cette idée en relatant une expérience que nous avons pu vivre lors d'une séance d'observation d'un cours proposé à l'IUFM :

Relevé d'observation n°5 :

En début de cours, la formatrice présente aux stagiaires le contenu de la séance. Elle les informe qu'ils vont devoir travailler en groupe, et que chaque groupe devra représenter un niveau d'enseignement de l'école primaire (CP, CE1, CE2…). Elle propose aux stagiaires de se répartir en fonction du niveau qui les intéresse le plus à long terme. De suite, une stagiaire la coupe :

« *On pourrait pas plutôt faire en fonction des niveaux qu'on a en stage, ce serait plus concret pour nous* ».

Face à l'approbation de la classe, la formatrice accepte. Le problème est que la plupart des stagiaires sont en maternelle et que tous les niveaux ne sont de fait pas représentés. Au final, les groupes se forment sans tenir compte de la consigne de départ, en fonction des affinités. Elle distribue des modèles de fiches de préparation en expliquant aux stagiaires qu'ils vont devoir les remplir au fur et à mesure de leur réflexion.

Les groupes se mettent alors au travail, le bruit et les conversations dominent sans que cela ne soit forcément en lien avec ce qui est en train d'être accompli. La formatrice le fait remarquer à plusieurs reprises aux stagiaires, sans que cela n'ait un réel impact. D'ailleurs, les stagiaires, un peu embarrassés par leur attitude quelque peu désinvolte, se tournent à plusieurs reprises vers nous comme pour nous faire observer qu'ils sont conscients du fait qu'ils ne font pas montre du plus grand sérieux dans ce qu'ils font :

« *T'as vu, on s'amuse bien en formation !* » ; « *Tu peux noter que les PE2 se comportent comme des maternelles !* »

A l'issue du travail en groupe, ils retrouvent néanmoins leur sérieux pour présenter ce qu'ils ont produit. Ensuite, la formatrice fait un point théorique sur le sujet en faisant participer les stagiaires qui s'exécutent. A la fin du cours, la formatrice demande à ce qu'on lui présente les fiches de préparation que les stagiaires devaient remplir ; elle constate que la majorité des groupes ne l'ont pas fait. Malgré tout, elle distribue à la classe une fiche de préparation de la séance qui vient d'être faite, et que les stagiaires pourront reprendre telle quelle pour leur propre classe.

En fin de séance, je vais voir la formatrice en m'étonnant devant elle du peu de sérieux affiché par les stagiaires. Elle me répond de façon laconique :

« *Vous savez, ça fait partie du jeu. Il faut comprendre qu'ils ne peuvent pas être tout le temps attentifs en classe et ne pas oublier que demain, ils seront enseignants* »

Il arrive néanmoins que la négociation des contenus ne porte pas ses fruits et que les formateurs ne souhaitent pas changer la direction et le format de ce qu'ils enseignent pour satisfaire les désirs des stagiaires. Dans ce cas de figure, un conflit peut naître entre les formateurs et le groupe de stagiaires, celui-ci pouvant passer d'une stratégie de la négociation à une stratégie de la transgression. En effet, lorsque les formateurs n'acceptent pas de modifier leurs pratiques, nous avons pu remarquer que les stagiaires ont recours à différents procédés pour « perturber » les cours : l'absentéisme, le dilettantisme et une forme de provocation vis-à-vis des formateurs peuvent alors être employés comme autant de façons de manifester leur mécontentement. Nous avons ainsi pu observer que pour ce type de cours, les stagiaires « couvrent » les absents en prétextant par exemple l'oubli du cahier d'appel de la classe. D'ailleurs, les stagiaires ont bien conscience d'être des « *sales gosses* » dans ces moments-là, mais ils en renvoient la responsabilité aux formateurs qui ont refusé de prendre en considération l'existence de la perspective collective initiée par le groupe et des priorités pratiques qui en ressortent. Les formateurs qui ne reconnaissent pas le groupe de stagiaires et sa force normative en modifiant leurs cours « paient » cette indifférence par une réaffirmation du groupe à leur encontre, et ce par le recours à des formes d'obstruction de l'apprentissage. Pour prendre la mesure de ce phénomène, voici un extrait de la correspondance écrite que nous avons établie avec une stagiaire suite à un premier entretien dans laquelle elle nous décrit la manière dont se met en place cette transgression ainsi que les raisons pour lesquelles elle advient :

« *Qu'entends-tu lorsque tu dis avoir fait la « sale gosse » ?*

Certains formateurs ne préparaient pas leurs cours (ou pas assez) et nous mettaient sur des activités pendant des heures alors qu'elles ne méritaient que quelques dizaines de minutes. Les fois où nous avons essayé de soumettre à certains professeurs de modifier le rythme ou la formule du cours (notre déléguée a été très compétente dans le domaine), nous avons été écoutés mais rien n'a changé. Pour ma part, pendant certains cours, je me suis démobilisée : je ne participais plus, j'attendais que ça passe sans pour autant me trouver une occupation annexe.

[…] Une fois, un formateur a quitté la salle de colère. Pour lui nous étions des "petits cons" (ce sont ses termes) indisciplinés alors que tout simplement nous avions besoin d'échanger sur les ouvrages qu'il venait de nous donner. L'idée n'était pas de papoter de la pluie et du beau temps mais d'appréhender les ouvrages à plusieurs pour mieux connaître leur

organisation. Notre tendance à être en ébullition a toutefois été appréciée par certains formateurs qui voyaient en nous des élèves intéressés et non des plantes vertes.

Que veux-tu dire lorsque tu affirmes que la forme des cours était plus critiquable que le fond ?

Plus que le manque d'échange, écouter passivement un prof qui recrache son cours (depuis des années au vue des documents datés) est très ennuyeux. Quand tu enchaînes 8 h de cours comme ça, les deux dernières heures, tu te tortilles et tu as soif de fantaisie !!! Lors d'un cours, j'ai corrompu toute ma classe à dessiner des perruques sur le trombi du cahier d'appel. Dans le fond, ce qui m'a agacé le plus c'est que les formateurs nous demandent d'être créatifs avec nos élèves pour solliciter leur attention alors qu'eux-mêmes sont très transmissifs. Certes nous sommes adultes mais franchement, c'est dur de rester 8h assise (j'ai fait les Beaux-arts et n'ayant pas connu de cours d'amphi, j'ai souffert). Les formateurs eux-mêmes semblaient s'ennuyer. »

Nous avons également eu l'occasion d'observer ce type de comportements lors d'une de nos observations ; il était alors évident que les stagiaires avaient « démissionné » et ne faisaient plus les efforts nécessaires pour faire en sorte d'apprendre ce que proposait le formateur. Ils ne « jouaient plus le jeu » et avaient abandonné l'idée de pouvoir négocier tout changement dans le contenu de ce qui leur était enseigné :

Relevé d'observation n°6 :

Au début du cours, le formateur explique aux stagiaires qu'ils vont devoir travailler en groupe. Les stagiaires s'exécutent avec peu d'entrain, et ils ne font pas ce qui leur est demandé de façon ostensible pendant que le formateur recherche des documents numériques dans son ordinateur.

Une fois le temps de travail en groupe écoulé, le formateur présente quelques documents aux stagiaires ; le rythme est peu soutenu et il est flagrant que les stagiaires s'ennuient (bâillements répétés, soupirs…).

Pour conclure la séance, le formateur demande aux stagiaires de réagir à ce qui vient d'être présenté ; quelques interventions sans convictions plus tard, plus aucun stagiaire ne prend la parole et le formateur se voit contraint de laisser les stagiaires partir du cours en avance sur l'horaire prévu.

Ces stratégies de négociation et de transgression de la « norme scolaire » entreprises par le groupe de stagiaires montrent bien qu'il existe des conceptions et des repères communs aux acteurs à propos de ce qu'il est important d'apprendre au cours de l'année de formation. En outre, les exemples précédents montrent que ce sentiment d'appartenance est paradoxalement généré par une « mise en classe » que les stagiaires dénoncent souvent comme « *infantilisante* » mais qu'ils exploitent à leur avantage en jouant un « rôle d'élève » qui leur permet de former un groupe social réunit autour d'intérêts communs[24]. Nous avons ainsi pu montrer au travers de plusieurs exemples que ce groupe prend vie et se forme lorsque les

[24] L'idée d'une homologie entre les comportements d' « élèves » adoptés au cours de la formation par les stagiaires lorsqu'ils sont en position d'étudiants, et les comportements d'élèves dénoncés par ces mêmes stagiaires lorsqu'ils sont en position d'enseignants sera développée au chapitre 4.

apprentissages proposés par les formateurs contreviennent à la perspective dans laquelle il se situe et autour de laquelle sont réunis ses membres. Les moments de négociation ou de transgression des contenus de formation constituent alors des manifestations qui rendent visibles l'existence de ce groupe aux yeux des stagiaires, mais également aux yeux des formateurs. Il représente alors une forme de contre-pouvoir normatif qui vise à contourner, à redéfinir ou à transgresser les règles et les principes institutionnels qui ne s'inscrivent pas, du point de vue des acteurs, dans leur intérêt et dans leurs préoccupations immédiats. Au final, la stratégie de « déscolarisation » des cours conduit inexorablement au renforcement du groupe formé par les stagiaires et, par rebond, à l'affirmation de leur perspective de groupe.

Si la mise en œuvre s'observe lorsque les stagiaires sont dans leur rôle d'étudiant, elle est également visible lorsqu'ils se trouvent en position d'enseignants. Nous avons vu que l'instance de socialisation professionnelle invite les stagiaires à un lourd travail de formalisation écrite qu'ils doivent réaliser individuellement. Pour cela, ils doivent mobiliser des outils censés les aider dans cette tâche, et dont l'objectif « officiel » est de les conduire à adopter une posture de « praticien réflexif » (Schön, 1994). Or, nous avons pu observer que l'application de la perspective de groupe dans ce domaine de formation conduit les stagiaires à diverger considérablement des prescriptions institutionnelles. Dans le contexte des stages, la difficulté des stagiaires réside dans le fait de devoir faire face à une charge de travail de préparation des cours très conséquente, et dont le contenu est en plus bien souvent éloigné de ce qui se passe en classe. Nous avons également remarqué que cette préoccupation est peu prise en considération par l'instance de socialisation professionnelle. Aussi, les stagiaires vont mettre en œuvre un certain nombre de pratiques qui vont dévier du cadre institutionnel de manière à ce qu'elles servent davantage ce qu'ils jugent important de savoir-faire dans la perspective de leur entrée dans le métier. Ils vont ainsi progressivement constituer un ensemble d'accords implicites sur la meilleure manière de préparer leurs cours, ce qui va les conduire à privilégier une raison pratique dans leur appréhension des stages, plutôt que la raison graphique qui est valorisée par l'instance de socialisation professionnelle. Cette raison pratique se fonde sur l'idée que ce qui compte pour les stagiaires à court-terme, ce n'est pas tant de passer du temps à comprendre pourquoi ce qu'ils font va fonctionner en classe ou non, mais bien davantage de savoir comment faire en sorte qu'ils puissent faire classe dans des conditions qu'ils jugent acceptables. En ce sens, ils s'inscrivent dans la figure de l'homme d'action dressée par Durkheim, à savoir un individu qui agit mais qui serait fortement déstabilisé si on lui demandait de nous expliquer les raisons qui guident son action

(Durkheim, 1955). De ce point de vue, les stagiaires s'opposent en tout point à la figure du praticien réflexif qui est fortement valorisée au sein de l'instance de socialisation. Cela a deux conséquences significatives : la première est que les stagiaires ne cessent de vouloir préparer des cours qui « *marchent* », qui « *plaisent aux élèves* », qui font que « *la classe tourne* » sans pour autant être en capacité de décrire précisément ce qu'ils entendent par là et comment ils y parviennent. L'important est d'avoir le sentiment que « *ça marche* ». La seconde est que cela les pousse à se détourner des outils de formalisation écrite tels qu'ils leur sont présentés car ils sont jugés trop contraignants d'une part, et parce que les stagiaires se rendent compte au cours de leurs stages que les enseignants avec lesquels ils travaillent au sein des écoles ne les utilisent pas systématiquement.

« Mais c'est dans ce sens là où je dis, les enseignants ils font leur cahier journal, leur fiche de prep pour la séquence et pas pour la séance, ça déjà ça t'enlève presque deux tiers du travail qu'on fait nous cette année quoi. » (Alice, Bordeaux, 2010)

L'outil le plus important pour eux c'est les fiches de prep, c'est celui que tout le monde abandonne dès la première année donc c'est bien qu'à un moment y'a un truc qui colle pas quoi. Alors qu'ils en aient besoin pour avoir des traces pour nous évaluer sur l'année, ok. Mais c'est vraiment quelque chose qu'ils portent aux nues comme si c'était l'élément central de la préparation d'une séance, mais une fois dans la pratique on s'aperçoit bien que non quoi. (Marion R., Bordeaux, 2010)

Ces éléments favorisent donc la diffusion d'un *pragmatisme pédagogique* au sein du groupe de stagiaires, qui va notamment se traduire par un usage des outils de formalisation écrite dans un sens correspondant mieux à la perspective du groupe. Ce pragmatisme se retrouve dans le fait que les stagiaires vont s'approprier ces outils, moins dans l'optique de réfléchir sur leur pratique, mais bien davantage pour en rationaliser l'utilisation. En ce sens, ces outils ne sont pas un *support de transformation* des pratiques, mais ils sont transformés par des stagiaires qui y voient un moyen de réduire la charge de travail, tout en affirmant un style de travail pragmatique qui s'éloigne en bien des aspects des recommandations officielles. En effet, il ne s'agit plus de chercher à objectiver les pratiques de manière à les analyser en tant que telles, mais de chercher à les lier au terrain sur lequel elles s'appliquent pour faire en sorte qu'elles « *marchent* » et qu'elles donnent ainsi aux stagiaires un savoir concret ancré dans le

contexte où ils évoluent. Ces usages dénaturent donc ces outils ayant pour but de faire écrire ce qu'ils font aux stagiaires ; les stagiaires se détournent au contraire de cet usage et font en sorte d'écrire le moins possible, tout en prenant le soin de garder le maximum d'informations en tête.

« *Après des fiches de prep t'es pas obligé d'en faire pour tout. Moi par exemple j'en fais plus que pour des séances de découverte sur des notions difficiles, parce que j'ai besoin de me rentrer la séance dans la tête donc quand je vais taper ma séance sur la fiche de prep, je me la rentre dans la tête après je la regarde plus. Par contre quand c'est des exercices d'application ou des choses que t'as, que tu sais que ça va pas forcément poser de problème, tu vas pas t'emmerder à refaire une fiche de prep, dans ton cahier journal t'as la trace de ce que t'as fait donc...* » (Natacha, Périgueux, 2010)

De sorte que ce sont vraiment les stagiaires qui donnent vie à ces outils, qui se les approprient et s'en servent pour affirmer une façon de travailler qui leur est propre. D'ailleurs, les agents de socialisation professionnelle se félicitent de cette appropriation, y voyant là le signe qu'ils ont réussi à rendre les stagiaires autonomes face au travail. Mais à la différence près que cette traduction des outils par les stagiaires s'inscrit moins dans une raison graphique favorisant une objectivation du travail que dans une raison pratique qui favorise un « pragmatisme pédagogique »[25]. Cela révèle en tout cas la force normative de la perspective de groupe qui est reprise par la grande majorité des stagiaires que nous avons pu rencontrer au cours de notre recherche.

Au-delà de l'usage de ces outils, le pragmatisme pédagogique des enseignants-stagiaires est également visible dans leur manière de penser le travail dans sa globalité. Nous avons vu que

[25] Au-delà d'une sorte de « capacité à s'adapter » dont les contours restent flous et confus, nous utilisons ici la notion de pragmatisme dans la perspective que lui donne notamment Dewey, à savoir une manière d'acquérir des connaissances dans l'action pour assouvir une quête de certitudes (Dewey, 2014) qui peuvent être indispensables afin de stabiliser la pratique professionnelle dans une phase d'apprentissage du métier. Il ne faut donc pas voir dans le pragmatisme dont font preuve les enseignants-stagiaires ce que l'on pourrait désigner comme un « bon sens » guidé par l'intuition, mais bien une raison fondée sur l'expérience pratique qui permet, par une forme de réflexivité singulière, de glaner des connaissances et des savoirs en rapport direct avec cette expérience.

l'instance de socialisation a la volonté d'orienter les stagiaires à reprendre à leur compte une pédagogie moderne, résolument tournée vers la recherche de l'innovation des pratiques pédagogiques. Or, si les stagiaires sont séduits par cette idée et s'inscrivent dans leurs propos dans cette ligne directrice, il n'empêche que l'urgence suscitée par les stages les conduit inexorablement à s'en écarter. Concrètement, les recommandations institutionnelles visant à favoriser la création pédagogique par la mise en place de cours originaux entraînent une somme de travail conséquente pour des stagiaires qui n'ont pas le temps de procéder à cette innovation pédagogique en permanence. Ainsi, de manière progressive au cours de l'année, les stagiaires se tournent de plus en plus vers des séances « toutes prêtes » qu'ils trouvent dans des manuels ou sur Internet, ce qui leur permet d'économiser un temps de préparation conséquent. Si l'idée de mobiliser ce type de solutions est quelque peu culpabilisante pour des stagiaires auxquels on ne cesse de répéter qu'il leur faut faire preuve d'imagination et de créativité dans leurs préparations, le constat que tous les stagiaires finissent par s'y résoudre légitime au niveau du groupe cette façon de faire. Néanmoins, les stagiaires s'efforcent d'adapter ces contenus « prêts à l'emploi » à leur contexte d'enseignement, et ils réalisent là encore d'une certaine façon un travail de traduction de manière à rendre acceptable cette pratique à leurs yeux, mais aussi à ceux de leurs formateurs.

Après ça dépend du niveau, par exemple en CM1 y'a plein de manuels, mais en CE1 je vais tout chercher sur internet, enfin les idées. Après, c'est en discutant qu'on se base sur des séances qui ont déjà été faites par des collègues ou des formateurs. (Gaëlle, Périgueux, 2010)

On va aussi énormément chercher sur Internet, parce qu'il y a énormément de jeunes profs qui ont mis leurs préparations et leurs recherches sur Internet. Et puis après on prend ce qu'on estime bon de prendre et de mettre en place. On va à la bibliothèque, au CRDP (Centre Régional de Documentation Pédagogique), *au CDDP* (Centre Départemental de Documentation Pédagogique) *chercher un maximum de documents, qu'on recoupe avec internet et l'expérience des autres*. (Frédéric, Périgueux, 2010)

Bon déjà chaque personne traite davantage des thématiques qui les intéresse, bon après peut être sur certaines thématiques ils vont aller chercher une séance qui a été faite, moi je crois qu'il y a toujours un moment où l'enseignant va retoucher et se dire « là ça va pas » parce que la fiche de prep qui nous est accessible sur internet par exemple, elle a été faite pour une classe de 24 élèves, avec telle configuration de l'école etc., y'a toujours un moment où il faut

réadapter, si on prend la peine de le faire mais bon ça j'y crois quand même. (Isabelle, Bordeaux, 2010)

Ouais des lectures, des recherches sur internet, le CRDP, les bouquins ouais. Mais finalement tout ce qui propose aussi des séquences clé en main mais qu'on doit bâtir quand même nous, parce que connaissant le niveau de nos élèves on sait ce qui va marcher ou pas, ben ouais c'est comme ça qu'on se forme. (Marion R., Bordeaux, 2010)

J'ai été amenée à chercher des moyens qui ont été mis en place dans divers cas, donc j'ai cherché sur des forums des témoignages d'enseignants, et après on les adapte aux élèves, y'a des choses qui sont plus ou moins bonnes quoi, mais ouais y'a des choses sur Internet ouais, des forums, des bouquins qui enfin moi m'ont aidée. (Aude, Bordeaux, 2010)

De cette façon, ils parviennent à alléger leur charge de travail liée à la préparation des cours tout en faisant valoir à leurs formateurs le fait qu'ils ne choisissent pas par hasard ces supports, mais que ce choix est le fruit d'une recherche et d'un questionnement pour trouver le moyen le plus efficace de répondre aux problèmes rencontrés sur le terrain. Les stagiaires parviennent ainsi à s'inscrire dans la perspective qui guide le groupe qu'ils forment au sein de la structure de formation sans sortir du cadre institutionnel qui détermine les contours de leur action et de leur évaluation professionnelle. On retrouve également la même logique en ce qui concerne les enseignements prodigués lors des stages ; alors que la formation met l'accent sur la polyvalence dont doivent faire preuve les stagiaires et sur la diversité des matières qu'ils doivent enseigner, l'urgence des stages conduit bien souvent ces derniers à se recentrer sur les matières qu'ils estiment les plus importantes :

Ben moi je pense un peu pareil, parce que en massé y'a des fois où on s'est bien rendu compte que des fois on a pas le temps de tout faire donc ben on va aller vers ce qui nous semblent des priorités, donc en l'occurrence maths/français parce que c'est ce qu'ils vont utiliser le plus dans la vie de tous les jours ensuite. (Adeline, Périgueux, 2010)

Je le dis clairement, perdant une demi-journée à faire l'autorité, et que j'ai dans l'obligation de faire français et maths, je dis clairement que le reste des matières c'est très beau mais c'est des choses qu'ils auront l'occasion de revoir au collège et au lycée alors que le français et maths, (à David, un collègue stagiaire qui participe à l'entretien) *ou pas je suis d'accord, mais*

à leur arrivée en 6ème, on leur demandera de savoir ça, ça et ça. On va pas leur faire le programme de CP, on va pas leur faire le programme de CE1, donc Sylvie elle fait quoi, elle fait français et maths. (Sylvie, Périgueux, 2010)

Ce pragmatisme pédagogique « permis » par le groupe des stagiaires donne ainsi l'occasion de montrer la force normative de ce dernier, le tout étant de rendre acceptable ces choix et ces décisions à l'institution. Cela passe donc par une forme d'hypocrisie bien ancrée au sein de l'instance de socialisation professionnelle, qui consiste en ce que les stagiaires masquent toutes les déviations qu'ils ont pu avoir par rapport aux attentes institutionnelles au moment des évaluations professionnelles. L'inspection est un bon exemple de cette hypocrisie : les stagiaires doivent préparer un dossier comprenant leurs fiches de préparation et leur cahier-journal à jour, alors que ceux-ci ont été arrangés ou abandonnés depuis un certain temps. Aussi, les stagiaires doivent reprendre à ce moment-là ce qu'ils ont fait lors de l'année de manière à le rendre acceptable aux yeux de l'évaluateur : il s'agit alors de rédiger les fiches de préparation « comme il faut », de s'assurer que le cahier-journal est à jour, etc. Bref, ce travail « pour l'institution » ne s'avère pas réellement pertinent pour les stagiaires, si ce n'est qu'il permet d'être bien évalué. Nous parlons ici d'hypocrisie dans la mesure où les évaluateurs sont parfaitement conscients que les stagiaires s'arrangent des outils qui leur sont proposés ; mais ils tiennent néanmoins à ce que ces supports correspondent aux standards institutionnels le jour de l'inspection. De sorte que les stagiaires cachent leur travail réel au moment de l'inspection, en donnant plutôt à voir le travail attendu par l'institution scolaire.

Par ailleurs, au cours du chapitre précédent, nous avons mis en évidence que le cadre spatio-temporel formé par la structure de formation facilite l'émergence d'interactions et de relations entre les stagiaires qui y évoluent. Au cours de notre enquête, nous avons pu observer que ces échanges entre les stagiaires n'étaient pas simplement amicaux ou cordiaux, mais qu'ils permettaient également – et peut-être avant tout – de faire circuler les ressources pédagogiques qui « marchent » au sein du groupe de pairs. Ainsi, il se forme au cours de l'année de formation une forme de lien entre les stagiaires qui les rend interdépendants dans la perspective d'alléger leur charge de travail liée à la préparation des stages pratiques. Nous avons pu constater que les discussions au sein du foyer ou lors des déjeuners à la cafétéria étaient souvent des lieux où nos enquêtés échangeaient à propos de leurs expériences de travail respectives, partageant leurs réussites et leurs échecs. Ces discussions ne sont pas

simplement un espace où chacun se plaint des difficultés ou se réjouit des succès qu'il peut éprouver dans sa classe, mais elles constituent également une forme de réseau où s'échangent les façons de faire, les « tours de mains », les « astuces » et les « ficelles » des uns et des autres. De sorte que les stagiaires peuvent puiser dans les inspirations de leurs collègues pour élaborer leurs préparations et gagner ainsi un temps précieux. Les stagiaires évoquent d'ailleurs intuitivement l'importance de ces échanges informels qui se produisent régulièrement entre eux, et qu'ils jugent souvent plus efficaces que les échanges formels qu'ils peuvent avoir avec les formateurs :

Je me sens plus armé pour avoir ma classe l'année prochaine, mais je dirais pas que c'est grâce à l'IUFM. Ou alors si, l'IUFM m'a permis de rencontrer d'autres personnes avec lesquelles j'ai travaillé. Mais ce ne sont pas les principaux acteurs de la formation, en l'occurrence les profs, qui m'ont donné ces arguments-là, c'est quand même dommage. Donc j'ai perdu un an parce que j'ai fait des aller-retour pour assister à des cours qui ne me servent à rien, mais par contre c'est en sortant de ces cours, en discutant avec les autres stagiaires de notre travail, c'est là que j'ai appris, que j'ai su ce que je voulais faire et ce que je voulais pas faire. (Frédéric, Périgueux, 2010)

Mais même moi j'vois, j'ai le souvenir d'un cours où on demande à un de nos professeurs justement « comment sanctionner ? », est-ce qu'on peut donner des exemples de punition. Ben moi j'ai pas eu de réponse, je sais pas si la copie de lignes c'est intelligent, je sais pas. La seule réponse qu'il a donné, c'est en fonction de l'acte de l'enfant, plus son acte est bête, plus la sanction doit être bête. Mais voilà après, à ce niveau-là, on se débrouille comme on peut quoi. C'est avec les conseils des uns et des autres finalement qu'on fait notre gestion de classe mais c'est pas… pas de réponses concrètes quoi. (Aude, Bordeaux, 2010)

On prend ici la mesure de l'importance accordée à ces liens qui se constituent en creux de l'institution, et qui permettent de faire face collectivement aux situations problématiques. Il faut aussi souligner que le réseau d'échanges de pratiques entre stagiaires obéit à des règles implicites qui sont autant d'indices de l'existence d'une conscience collective propre au groupe de stagiaires ; en effet, l'observation prolongée que nous avons menée nous a permis de déceler deux formes d'organisation informelles auxquelles les stagiaires ont recours pour mutualiser leurs manières de travailler. Ces deux formes d'organisation nous sont apparues à

force de côtoyer les stagiaires et de partager leur quotidien, et la plupart d'entre eux n'ont d'ailleurs pas véritablement conscience de ce que nous allons décrire tant ils y sont impliqués. Premièrement, nous avons remarqué que les échanges de pratiques qui ont lieu entre les stagiaires s'organisent à partir d'un mode de relation proche de ce que Mauss décrit comme un mécanisme de don/contre-don (Mauss, 2012 [1902-1903]). En effet, si le fait de partager ses manières de faire, ses réussites et ses échecs dans l'apprentissage du travail est vécu comme un « don » par les stagiaires à l'égard de leurs pairs, celui-ci n'est cependant pas « gratuit » du point de vue de celui qui donne. Donner à voir la façon dont on prépare sa classe et les ressources que l'on mobilise pour cela est un acte qui requiert une certaine confiance vis-à-vis de ceux qui vont pouvoir en bénéficier pour leur propre compte. Ce don se produit d'ailleurs initialement au sein de cercles de sociabilité restreints – ce que Becker désigne comme les « cliques de pairs » – où les liens forts entre les acteurs prédominent ; ces derniers savent ainsi de façon quasi-certaine qu'ils peuvent compter sur une réciprocité de la part de leurs camarades. Puis, dans un second temps, ce don initial se diffuse au reste du groupe par le biais des liens faibles de certains acteurs se situant à l'intersection de plusieurs cercles de sociabilité restreints. En tout état de cause, un individu qui reçoit un don de la part d'un de ses pairs doit montrer sa gratitude à son égard en lui témoignant sa reconnaissance et son respect (Caillé, 2005). De cette façon, il montre qu'il a su recevoir le don pour ce qu'il est, et qu'il se trouve désormais « endetté » vis-à-vis de ce collègue ; il s'engage ainsi implicitement à lui rendre ce don en le faisant profiter de son expérience au cours d'un prochain échange ou d'une discussion à venir. Si le triangle donner-recevoir-rendre conceptualisé par Mauss est bel est bien central dans le lien qui se crée entre les stagiaires, il faut bien préciser que ce lien relève davantage d'un principe de « donnant-donnant » que d'un principe de don « désintéressé » (Bourdieu, 1994). En effet, le temps de la formation professionnelle est un temps relativement court au sein duquel les échanges entre les stagiaires sont condensés et très fréquents ; aussi, les stagiaires qui donnent à voir et à entendre leurs pratiques souhaitent le plus souvent une contrepartie intervenant rapidement dans le temps ; dans le cas contraire, lorsque certains stagiaires refusent de rendre ou mettent trop de temps à le faire, ils se voient mis à l'écart du groupe ce qui constitue une forme d'exclusion ou de rappel à l'ordre. C'est d'ailleurs pour souligner la prédominance d'échanges intervenant à court-terme que nous parlons de réseau d'échange ; en effet, chaque stagiaire doit régler ses « dettes » rapidement au risque de se voir marginaliser par le groupe de pairs auquel il est habituellement rattaché. Les relations entre les stagiaires et la circulation des savoirs et des ressources sont donc régulées par cette règle implicite du don/contre-don

qui, en organisant les échanges entre pairs, rendent explicite leur appartenance à un groupe possédant ses propres principes normatifs.

Deuxièmement, nous avons également repéré lors de notre enquête de terrain que les échanges de pratiques sont organisés selon une division du travail de préparation en fonction de la spécialisation de chacun des stagiaires. En effet, si chaque stagiaire possède au minimum un niveau de diplôme équivalent à la licence au moment de notre enquête, il n'empêche que les spécialités des licences obtenues varient : certains stagiaires ont ainsi un profil scientifique, tandis que d'autres ont un profil littéraire et d'autres encore ont suivi un cursus plus proche des sciences sociales ou des sciences de l'éducation. De fait, les spécialisations sont diverses et les stagiaires ne cachent pas qu'ils ont forcément des lacunes dans certaines disciplines (les mathématiques pour les littéraires ou inversement), ce qui pose un certain nombre de problèmes dans la mesure où les professeurs des écoles doivent faire preuve d'une polyvalence disciplinaire qui exclut toute faille majeure dans une discipline. Malgré tout, il n'est pas rare de voir les stagiaires avoir une matière dans laquelle ils éprouvent des difficultés, ce qui les conduits à devoir combler leur retard en passant davantage de temps sur la préparation des cours liés à cette matière. Mais cette tâche va rapidement représenter une charge de travail que les stagiaires vont juger trop lourde et qu'ils vont de fait chercher à réduire. Aussi, au fur et à mesure que les échanges et les relations se forment au sein de la formation, les stagiaires vont progressivement s'appuyer sur une division du travail de préparation. Cela se traduit par le fait que les enseignants stagiaires ayant des lacunes en mathématiques par exemple vont s'adresser à ceux qui sont spécialisés dans cette matière afin qu'ils leur donnent des conseils et leur évitent de passer trop de temps à préparer les séances qui concernent cette matière. Cette division du travail est particulièrement visible au niveau des « cliques de pairs » au sein desquelles sont identifiés les stagiaires à qui il faut s'adresser en cas de besoin en mathématiques, en français ou encore en histoire. La division du travail selon la spécialisation des stagiaires permet donc aux acteurs de combler leurs lacunes en faisant appel aux qualités de leurs pairs, ce qui leur permet dans le même temps de passer moins de temps à préparer ces séances sur lesquelles il aurait d'abord fallu qu'ils se remettent à niveau. Aussi, la division du travail est complémentaire de la mutualisation des pratiques décrite plus haut, en ce qu'elle donne l'opportunité aux stagiaires de poursuivre la perspective et les objectifs définis par le groupe de pairs.

A l'issue de ce chapitre, nous espérons avoir apporté la démonstration que la fabrication des enseignants ne doit pas être simplement conçue comme un processus fonctionnel. L'étude et l'observation fine des comportements des stagiaires au sein du contexte de formation nous ont donné à voir que les injonctions institutionnelles possèdent de multiples limites. Aussi, qu'ils le veuillent ou non, ce sont les acteurs qui doivent tenter de trouver des solutions pour sortir des situations problématiques causées par les contradictions, voire les vides, laissés par l'instance formatrice. Nous avons voulu mettre l'accent sur le fait que ces épreuves sont à l'origine de la formation d'un groupe social qui va développer une normativité qui lui est propre, dont l'objectif va consister à donner des réponses aux questions que se posent vraiment les stagiaires, et ce toujours dans le souci d'être bien évalué par l'institution. La mise au jour, à travers un travail empirique de cette « culture étudiante » représente selon nous un résultat important de plusieurs points de vue. D'abord, il permet de voir que la période de socialisation professionnelle des enseignants ne doit pas seulement être décrite comme une crise identitaire individuelle. Beaucoup de travaux ont mis l'accent sur cet aspect, mais ce n'est pas suffisant. C'est pourquoi nous avons choisi de nous focaliser sur les choix et les décisions collectives pris par les stagiaires pour sortir de cette crise, et nous avons mis en évidence l'importance du sentiment d'appartenance au groupe des stagiaires et aux perspectives qu'il définit – et qui le constituent – pour y parvenir. Ensuite, il permet de voir que l'instance de socialisation est loin de contrôler toutes les manières d'agir, de penser et de faire le travail qui se développent en son sein. De telle manière que dans bien des cas, les stagiaires intériorisent des normes, des principes ou des règles qui s'écartent fortement du modèle professionnel prôné par l'instance formatrice. Enfin, il permet de voir que la culture professionnelle acquise par les futurs enseignants au sein des instances de socialisation professionnelle, loin d'être homogène et uniforme, est bien davantage composite et influencée par des principes émanant d'horizons diversifiés. Ce constat de la pluralité des influences normatives qui coexistent au sein du contexte de formation ouvre alors une nouvelle question : comment les stagiaires – pris individuellement – prennent-ils position face à la multitude de normes qui gravitent dans l'espace de formation pour construire leurs pratiques au moment de rejoindre le métier ? Dans quelle mesure la prise de position des stagiaires concernant leur pratique lors de la période de formation détermine-t-elle la qualité de leur insertion professionnelle et, plus largement, leur trajectoire professionnelle ?

Chapitre 4

Devenir enseignant : « Plis singuliers » de la socialisation professionnelle et modes d'entrée dans la carrière

La description sociologique que nous venons d'établir à propos de la socialisation professionnelle des enseignants nous révèle donc un espace traversé par des codes, des normes et des règles provenant de diverses origines. Ils constituent des repères essentiels dans la transformation des individus en enseignants, et qu'ils jouent un rôle important dans l'incorporation de diverses manières d'agir, de faire et de penser relatives au rôle d'enseignant. On peut alors légitimement se demander comment ces registres normatifs qui traversent l'espace de formation, et qui n'ont rien de cohérent entre eux, « traversent » les enseignants-stagiaires. Pour cela, nous suivrons une hypothèse qui tentera de démontrer que si les individus sont conduits à intérioriser des repères normatifs relativement proches au cours de leur formation initiale, on peut toutefois déceler des singularités dans la manière dont ils se les approprient pour devenir enseignant et construire leur identité professionnelle. Il paraît donc intéressant de se questionner sur ce que font les stagiaires de cette multiplicité de normes qui jalonnent leur quotidien de formation, et ce d'autant que celles-ci sont dans bien des cas sinon contradictoires, au moins incohérentes. Par exemple, les stagiaires doivent à la fois intérioriser les normes et les codes valorisés par l'instance formatrice afin d'obtenir leur titularisation, tout en apprenant par ailleurs à contourner ces règles institutionnelles par le biais des perspectives développées par le groupe de pairs. Dès lors, ce constat va nous conduire à aborder deux questions essentielles en vue d'identifier et de comprendre comment les stagiaires s'emparent de ces normes pour devenir enseignants. Dans un premier temps, nous allons tenter de savoir comment les différents registres normatifs qui se juxtaposent lors de la formation initiale peuvent coexister en chaque individu : nous essaierons alors de saisir comment les stagiaires vivent le fait de devoir « jongler » avec ces univers normatifs. Puis, dans un second temps, nous verrons dans quelle mesure l'intériorisation de ces repères normatifs peut déboucher sur l'identification de différents modes de socialisation professionnelle : il s'agira alors de mettre

en relation la manière dont les individus mobilisent les registres normatifs incorporés au cours de la formation avec leur trajectoire personnelle.[26]

1. Une socialisation professionnelle plurielle : de l'intériorisation des systèmes normatifs formels et informels à leur activation contextualisée

Le travail sociologique d'objectivation des manières d'agir, de penser et de faire des enseignants-stagiaires nous a permis assez rapidement de mettre en évidence leur caractère incohérent, voire contradictoire. Il nous est ainsi très couramment arrivé de voir un même individu recourir à des attitudes, des comportements ou des discours de nature différente dans un temps relativement restreint. Il faut reconnaître que ce que l'on peut identifier comme une inconsistance dans le « jeu » des acteurs ne facilite pas a priori une analyse sociologique qui voudrait procéder à une forme de réductionnisme des pratiques observées pour mieux mettre en évidence leur aspect homogène. Mais, d'un autre point de vue, cette hétérogénéité et ces contradictions dont peuvent faire preuve les acteurs offrent la possibilité d'enrichir la description sociologique en changeant de perspective analytique, et en prenant comme point de départ le fait que les acteurs sont pluriels (Lahire, 2011 [2001]). Cela conduit alors à s'interroger sur la façon dont ces « acteurs pluriels » s'emparent des normes et des règles multiples qui jalonnent leur expérience de socialisation afin de s'adapter aux situations qu'ils peuvent y rencontrer[27]. Pour reprendre une métaphore de Lahire, on peut alors imaginer que les stagiaires accumulent lors de leur socialisation professionnelle un « stock » de normes, de règles ou de discours, qui constituent autant de dispositions à agir, qu'ils apprennent

[26] Contrairement aux chapitres 2 et 3, ce chapitre ne se centre pas uniquement sur le temps de formation initiale des enseignants, mais s'intéresse également au moment de la prise de poste. C'est pourquoi nous emploierons le terme de « stagiaire » pour désigner les enquêtés lorsqu'ils sont toujours en formation initiale et celui de « débutant » pour signaler qu'ils sont alors en poste.

[27] Dans son étude classique portant sur la socialisation professionnelle des médecins, Merton – développant pourtant une analyse fonctionnaliste – montrait déjà que les apprentis médecins devaient apprendre leur métier en accommodant et en « traduisant » les prescriptions souvent contradictoires de l'instance de formation médicale à leur propre vécu (Merton, 1957). De sorte que l'opposition théorique entre Merton et les sociologues de l'Ecole de Chicago travaillant sur le même sujet (Becker, Geer, Hugues & Strauss, 1976) n'est pas tant analytique que conceptuelle et méthodologique.

progressivement à mobiliser ponctuellement en fonction des situations, sans pour autant se soucier véritablement de la cohérence globale de leur action. De sorte que, à mesure que nous suivions l'évolution des stagiaires dans des contextes de socialisation professionnelle différents, nous étions de plus en plus frappés par leur capacité et leur habileté à activer les « bonnes » dispositions face aux « bons » interlocuteurs, au « bon » endroit au « bon » moment. Pour rendre compte de cette habileté des stagiaires à mobiliser des normes différentes – voire contradictoires – en fonction des contextes et des formes de socialisation[28], nous présenterons trois cas de figure où nous avons pu observer une forme de contradiction ou d'incohérence dans les manières d'agir des enseignants-stagiaires. Ces exemples mettent à la fois en évidence la multiplicité des dispositions inhérentes aux acteurs pluriels que nous avions en face de nous, mais aussi l'habileté dont ceux-ci font preuve dans le maniement des dispositions acquises au cours de la socialisation professionnelle.

1.1. Entre formel et informel : savoir décrypter les attentes liées à une situation

Au cours de nos observations et de nos entretiens avec les enseignants-stagiaires, nous avons pu nous apercevoir que ceux-ci pouvaient réaliser une même tâche de manière différente en fonction du contexte dans lequel celle-ci se déroulait. Autrement dit, les stagiaires apprennent

[28] Bernard Lahire met en évidence que ces attitudes contradictoires qui peuvent émaner d'un même individu sont le fruit de discours et de pratiques de nature différente et qui, de fait, sont relativement autonomes l'un de l'autre. Il dit notamment : « *Tout se passe comme si les idéologies pédagogiques ou les discours officiels vivaient une vie parallèle, autonome et sans grand rapport avec les pratiques pédagogiques en acte telles qu'un observateur extérieur peut les discerner : dispositions à croire et dispositions à agir relativement hétérogènes (et, dans certains cas, franchement contradictoires) peuvent ainsi cohabiter au sein d'un même individu. Mais c'est que ces discours tenus sur le métier s'articulent moins à ces pratiques-là (pratiques du métier) qu'à des pratiques identitaires collectives : ils servent en fait davantage à créer et à maintenir l'illusion de communauté ou d'identité collective qu'à orienter effectivement les pratiques de classe. […] Les discours que les acteurs tiennent et qui sont censés prendre pour objet les pratiques de métier (manières de faire professionnelles) renvoient en fait à de tout autres pratiques (identitaires) ; de leur côté, les pratiques du métier n'ont pas forcément de mots et de cadres discursifs pour se dire le plus adéquatement possible.* » (Lahire, 2007 [2005]). Cet extrait montre à la fois une explication des pratiques contradictoires qui peuvent être produites par une même personne, mais aussi la difficulté à saisir sociologiquement (c'est-à-dire souvent à partir de « discours sur le faire ») des pratiques qui ne se disent pas.

au cours de leur année de formation que certaines dispositions doivent être « activées » dans certains contextes alors que les mêmes dispositions doivent être « mises en veille » dans d'autres contextes. Bien évidemment, l'apprentissage de cette habileté à activer les « bonnes » dispositions dans le « bon » contexte est lié au fait que l'acquisition des normes véhiculées par l'instance de formation ou par le groupe de pairs se déroule le plus souvent dans des contextes et avec des interlocuteurs bien différenciés. Cet état de fait rend « naturel » pour les enseignants que nous avons suivis de ne pas agir ou de ne pas parler de la même manière face à un inspecteur ou face à un de leur collègue. Or, c'est précisément la pluralité des contextes et des registres normatifs rencontrés en formation qui vont contraindre les acteurs à devoir parfois réaliser une même activité de manière totalement opposée. On peut prendre en exemple le cas de la tâche de préparation écrite des cours que les stagiaires vont aborder différemment s'il s'agit d'un cours qu'ils doivent présenter à un représentant de l'institution, ou bien d'un cours habituel où ils savent qu'ils seront seuls avec leurs élèves. Nous avons effectivement pu constater que les stagiaires ne font pas appel au même registre normatif pour préparer leurs cours en fonction de la situation dans laquelle ils se trouvent. Ainsi, dans le cadre de situations *formelles* (inspection, évaluation par un formateur…), ils ont tout intérêt à mobiliser les normes et les règles prescrites par l'instance formatrice pour préparer leur cours. Dans ce contexte, l'ensemble des stagiaires veille à se conformer au procédé rationnel qui les oblige à rendre compte précisément de ce qu'ils font ou prévoient de faire par le biais d'outils tels que les fiches de préparation, ou bien encore du cahier-journal. Ils utilisent alors l'idéal pédagogique en vigueur au sein de la formation et sont très attentifs à mobiliser le « bon » vocabulaire pour décrire leurs objectifs. Il s'agit pour les stagiaires de montrer qu'ils maîtrisent ces outils et qu'ils savent répondre aux attentes fixées par leur hiérarchie, ce qui constitue bien entendu une condition *sine qua non* pour obtenir une bonne évaluation et être titularisé à l'issue de l'année de formation. Autrement dit, la préparation du cours selon les règles en vigueur dans la culture professionnelle constitue un élément essentiel dans la réussite de la cérémonie à laquelle peut être assimilé le moment de l'inspection. Au contraire, dans le cadre des situations *informelles* (travail non évalué par la hiérarchie) qui constituent l'essentiel de ce que vivent les stagiaires au sein de l'année de formation, on peut observer qu'ils se montrent beaucoup moins rigoureux dans l'utilisation des outils de préparation, et qu'ils ne remplissent pas nécessairement toujours leurs fiches de préparation ou leur cahier-journal comme le leur prescrit l'instance formatrice. En effet, dans cet autre contexte, les conduites des stagiaires doivent être lues comme une conséquence directe de leur inscription dans la perspective définie au sein de la sous-culture professionnelle qui émerge du groupe de

stagiaires. La règle à laquelle se reportent les stagiaires consiste alors à adapter les outils transmis par l'instance formatrice afin de les mettre davantage en lien avec les problèmes pratiques rencontrés dans la classe, comme le fait de reprendre le principe d'une fiche de préparation en abrégeant sa rédaction à ce qui paraît essentiel pour faire une séance de cours.

Cette activation/désactivation des dispositions acquises (Lahire, 2011 [2001]) montre que les stagiaires ont appris à lire les situations dans lesquelles ils sont amenés à évoluer et à y transposer les codes adaptés aux attentes qui s'y manifestent. Pour autant, il serait erroné d'y voir le fruit de stratégies et de décisions individuelles qui seraient en quelque sorte la preuve que les stagiaires mobiliseraient selon leur bon vouloir les dispositions « à disposition ». Au contraire, l'activation de certaines dispositions dans un contexte donné n'est pas le fruit de décisions rationnelles qui seraient déduites de ce que les acteurs jugeraient comme étant le choix le plus pertinent, mais elle est bien davantage le résultat de l'intériorisation du fait qu'il leur est impossible d'agir autrement sous peine d'être marginalisés ou sanctionnés – une mauvaise évaluation dans le cadre formel ou une mise à l'écart du groupe de stagiaires dans le cadre informel. Dans le contexte de l'évaluation professionnelle, les stagiaires activent les dispositions héritées de la culture professionnelle dans les situations formelles car ils savent que s'ils mobilisent celles produites au sein du groupe de pairs, ils risquent de récolter une mauvaise évaluation puisqu'elles ne seront pas adaptées aux attentes de leur hiérarchie. A contrario, ils activent les normes et les règles du groupe dans les situations informelles car ils savent qu'il leur est impossible de faire face à la lourdeur de la tâche liée à la préparation du travail selon les règles formelles. De sorte que l'activation de dispositions dans une situation donnée apparaît davantage comme le résultat d'une nécessité inhérente à la situation que comme un choix délibéré de la part des acteurs. Les stagiaires sont donc inscrits dans des contextes sociaux dans lesquels ils évoluent en mobilisant les ressources normatives dont ils disposent pour correspondre au rôle qui est attendu d'eux selon les situations et les interlocuteurs. Les acteurs peuvent donc puiser dans un « stock » de dispositions constitué dans des contextes différents, et ils préservent la frontière symbolique qui maintient la séparation de ces univers en accomplissant parfois une même tâche différemment selon d'où ils agissent.

1.2. Etre étudiant et enseignant : une double homologie

Les enseignants-stagiaires nous ont également donnés à voir d'autres situations qui font ressortir le débat qui se joue entre les registres normatifs à l'œuvre dans l'espace de formation professionnelle. Nous avons ainsi pu nous rendre compte à de nombreuses reprises que les dispositions activées n'étaient pas de la même nature lorsque nos enquêtés se situaient dans une situation d'étudiants ou bien lorsqu'ils se trouvaient en position d'enseignants ; les manières de penser, de parler et d'agir pouvaient être radicalement opposées lorsqu'ils se trouvaient dans l'un ou l'autre cas[29]. Ainsi, lors des entretiens ou des observations, nous leur posions certaines questions qui les conduisaient à nous répondre « en tant qu'enseignants » ou « en tant qu'étudiants ». Or, nous nous sommes aperçus que, le plus souvent, nous pouvions avoir le sentiment d'avoir à faire à deux personnes différentes tant les positions adoptées dans ces deux situations pouvaient être opposées. Ceci nous a particulièrement marqués lorsque nous avons évoqué avec nos enquêtés la manière dont ils s'y prenaient pour transmettre les savoirs à leurs élèves. Dans ce cas de figure, les stagiaires se placent du point de vue du « formateur » qui tente de faire en sorte que les élèves acquièrent un certain nombre de dispositions leur permettant de jouer leur rôle d'élève. Or, il est frappant de voir comment les stagiaires s'approprient le registre normatif transmis par l'instance de formation, et activent les normes et les attentes acquises dans ce contexte pour « former » à leur tour leurs élèves. Cette homologie structurale entre l'apprentissage du métier d'enseignant et l'apprentissage du métier d'élève est visible à trois niveaux. Premièrement, les stagiaires considèrent que l'apprentissage du métier d'élève requiert que leurs élèves observent un « sérieux scolaire » prononcé. Autrement dit, l'acquisition des dispositions relatives au rôle d'élève passe par la réalisation répétée et systématique d'exercices et de tâches évaluées et/ou notées ; or, seuls les élèves qui se montrent les plus à même de faire preuve de ce sérieux pourront accéder au rôle d'élève. Deuxièmement, la socialisation scolaire des élèves passe nécessairement par l'imposition

[29] En marge de l'enquête menée avec ses collègues sur la socialisation professionnelle des médecins, Becker écrit notamment un article où il montre que les étudiants en médecine peuvent adhérer à un idéal professionnel tout en adoptant une attitude cynique dans les moments où ils se retrouvent en situation d'exercer leur métier. Becker montre alors que l'adoption de l'une ou l'autre posture varie selon le statut conféré par la situation (étudiant/médecin) et par les interlocuteurs auxquels ils s'adressent (Becker, 1958). Nous retrouvons clairement cette césure chez les enseignants que nous avons suivis au cours de notre enquête comme le montrent les lignes qui suivent.

d'une « raison graphique » qui constitue une composante incontournable du travail scolaire demandé aux élèves. Les différentes formes d'écriture et de compte-rendu des activités réalisées en classe sont ainsi des instruments centraux dans l'acquisition des normes et des codes scolaires. Troisièmement, l'apprentissage du métier d'élève passe à la fois par l'importance de la forme scolaire et par la mise à distance des savoirs qui y sont transmis. Les stagiaires insistent d'ailleurs sur le fait que le « bon élève » n'est pas seulement celui qui s'adapte à la forme scolaire, mais celui qui prend du recul par rapport aux savoirs qui y circulent, et qui parvient de fait à leur donner un sens au sein de sa propre expérience personnelle. A travers ces trois attentes qui sont reprises, plus ou moins explicitement, par les stagiaires que nous avons côtoyés lors de notre enquête, on ressent bien que ces derniers activent des manières d'agir, de penser et de faire très proches de celles qui leur sont imposées par l'instance de formation dans le cadre de leur propre socialisation professionnelle. En opérant cette transposition vers leurs élèves des normes et des attentes que l'instance de formation professionnelle formule à leur égard, les stagiaires contribuent ainsi à l'instauration d'une forte homologie structurale entre l'apprentissage du métier d'élève et celle du métier d'enseignant.

L'instance de socialisation professionnelle attend des enseignants-stagiaires...	Les enseignants-stagiaires attendent de leurs élèves...
Sérieux scolaire *Respect de la forme scolaire* *Acquisition d'une raison graphique*	*Sérieux scolaire* *Respect de la forme scolaire* *Acquisition d'une raison graphique*

Par ailleurs, une deuxième homologie, quelque part encore plus troublante, apparaît lorsque l'on se penche sur les difficultés rencontrées par les stagiaires à imposer ce métier d'élève à certains de leurs élèves. En effet, la socialisation scolaire des enfants ne se fait pas sans heurts et les stagiaires se confrontent régulièrement à diverses résistances exprimées par leurs élèves face aux injonctions formulées à leur égard. Les stagiaires stigmatisent alors le manque

d'intérêt, de motivation de leurs élèves face à des savoirs et des activités qu'ils jugent intrinsèquement intéressantes :

Ça peut être au niveau du comportement, c'est à dire qu'on peut avoir des enfants intelligents et capables de faire les choses, et qui ont un comportement totalement déviant. (Adeline, Périgueux, 2010)

Notre challenge des fois il est difficile, c'est d'arriver à motiver les élèves. Et y'a des élèves, quoi qu'on propose eh ben ils seront jamais motivés. (Lauriane, Périgueux, 2010)

Les stagiaires se montrent particulièrement désemparés face aux attitudes qui démontrent soit un refus soit un contournement des normes scolaires par les élèves. Tout d'abord, les élèves qui ne « jouent pas le jeu scolaire », qui ne font pas « ce qui est demandé » et qui deviennent alors potentiellement des « perturbateurs » du sérieux scolaire que les stagiaires tentent d'instaurer au sein de leur classe. Ces élèves sont décrits comme « passifs » face aux savoirs et comme « démotivés » ; ils n'intériorisent donc pas réellement leur métier d'élève et entrent souvent dans la catégorie des élèves jugés « difficiles ». Une autre catégorie d'élèves est jugée problématique par les stagiaires : il s'agit des élèves qui « jouent le jeu scolaire » mais par pur intérêt ou opportunisme. Si ces élèves cherchent à acquérir les normes du métier d'élève, c'est moins parce qu'ils trouvent un sens dans cette démarche que parce qu'ils cherchent à obtenir une bonne évaluation de la part du professeur. Les stagiaires regrettent l'utilitarisme de ces élèves qui s'investissent dans le jeu scolaire pour avoir de bonnes notes plutôt que par intérêt purement intellectuel, et qui peuvent même dans certains cas se désinvestir des matières qu'ils jugent les moins importantes. L'opposition des élèves face au « sérieux scolaire » que les stagiaires estiment « naturel » d'imposer dans leur classe génère donc une certaine frustration chez ces derniers :

Moi dans mes élèves c'est même pas ça, c'est à dire que dès qu'on leur propose quelque chose, ils sont persuadés de tout savoir, de tout avoir vécu, de tout avoir vu, et dès qu'on leur propose quelque chose qu'ils ne connaissent pas, qui est nouveau, eh ben c'est forcément nul. Par contre là où c'est très difficile, y'a même un moment donné où on se demande si on est vraiment là en tant qu'enseignant. Dès qu'on propose, qu'on dit qu'on va faire musique, et

qu'on nous dit "oh, c'est nul", y'a rien qui passe quoi, on se dit ces cinq élèves là, c'est fini, on en fait rien quoi. (Sylvie, Périgueux, 2010)

Ah oui, ben là où j'étais en CP-CE1 certains étaient très scolaires, donc vraiment « la maîtresse a dit, je fais ».

BG : Ouais, pas très satisfaisant quoi…

MP : Voilà, mais c'est pas évident, parce que c'est des super bons élèves, alors bon nous d'un côté on est contents ils font du super boulot, mais c'est pas ça qu'on vise quoi.

(Marion P., Bordeaux, 2010)

A travers ces discours, il est intéressant de mettre en lien les attitudes dénoncées par les stagiaires chez leurs élèves (manque de sérieux scolaire et de motivation, perturbation de l'ordre scolaire, utilitarisme vis-à-vis des savoirs) et les attitudes qu'ils adoptent au cours de leur formation lorsqu'ils sont en position d' « étudiants ». Autrement dit, les stagiaires en position de « formateur » défendent des normes (sérieux scolaire, importance de la forme scolaire et de la raison graphique dans l'apprentissage) contre lesquelles ils s'élèvent fortement pour la plupart lorsqu'ils se trouvent eux-mêmes en situation d' « apprenant ». Cela nous permet d'observer que les normes activées par les stagiaires selon le contexte (formateur ou étudiant) peuvent être tout à fait opposées sans pour autant que cela ne cause de déstabilisation au niveau identitaire. En effet, les stagiaires que nous avons interrogés pouvaient au cours d'un même entretien défendre la scolarisation des apprentissages à l'égard de leurs élèves tout en regrettant que certains d'entre eux ne « jouent pas le jeu scolaire » ; puis critiquer un peu plus tard le côté trop « scolaire » de leur formation, exprimer le désintérêt qu'ils portaient vis-à-vis de certaines matières, tout en nous expliquant comment ils s'y prenaient pour perturber certains cours ou accéder aux savoirs qu'ils jugeaient les plus utiles dans leur perspective...[30] Au sein de ces deux contextes, les stagiaires activent donc des registres normatifs différents, voire totalement contradictoires, sans que cela ne suscite plus

[30] Voir Chapitre 3

d'étonnement que cela de leur part – ils n'en ont d'ailleurs la plupart du temps pas conscience. Au contraire, ces registres normatifs sont intériorisés au cours de leur socialisation professionnelle, leur donnant accès à un stock de dispositions variées qu'ils peuvent mobiliser en fonction des situations. Loin d'assurer une homogénéité des manières d'agir, la socialisation professionnelle procure donc davantage une flexibilité normative qui permet aux acteurs de mobiliser des dispositions variées selon le contexte dans lequel ils évoluent. A l'issue de cette analyse, on peut donc identifier une relation inversée entre les moments où les stagiaires sont en position d' « enseignants » et ceux où ils se trouvent en situation d' « étudiants » : les normes que les stagiaires activent lorsqu'ils sont « enseignants » sont celles qu'ils critiquent lorsqu'ils sont en situation d' « étudiants », et les attitudes qu'ils critiquent en situation d' « enseignants » sont proches de celles qu'ils mobilisent quand ils sont en situation d' « étudiants ».

	Position d'enseignant	**Position d'étudiant**
Normes transmises au sein de l'instance de formation	*Activation*	*Mise en veille*
Normes alternatives à celles de l'instance de formation	*Mise en veille*	*Activation*

Au final, on retrouve donc bien l'idée selon laquelle les stagiaires peuvent être considérés comme des acteurs pluriels dont les manières d'agir, de penser et de faire varient selon les normes qu'ils activent ou mettent en veille pour s'ajuster au contexte dans lequel ils interviennent.

1.3. Quand l'enquête devient un support d'expression de la pluralité du processus de socialisation professionnelle

Le dernier cas de figure dans lequel nous avons pu constater une contradiction patente dans les manières d'agir des stagiaires nous a concerné au plus haut point ; en effet, nous avons été conduits à observer que, selon les méthodes d'enquête utilisées, les stagiaires mobilisaient des registres normatifs divergents, ce qui ne nous a pas facilité la tâche de traitement des données. Pour mener à bien notre enquête, nous avons procédé selon plusieurs méthodes de recueil des données : l'observation, l'entretien collectif et l'entretien individuel. En croisant ces différents instruments d'objectivation sociologique, nous comptions sur leur complémentarité afin de posséder des données les plus riches et les plus complètes possibles. Or, à mesure que nous retranscrivions les notes d'observation et les entretiens, nous nous sommes aperçus d'un phénomène récurrent : un même stagiaire pouvait être amené à dire des choses quelque peu différentes sur un même sujet selon le contexte d'enquête dans lequel il se trouvait. Autrement dit, nos enquêtés avaient tendance à mobiliser des manières de penser et des discours éloignés, et ce dans un temps relativement court. La différence était particulièrement flagrante entre les entretiens collectifs et les entretiens individuels. Dans le premier cas, les enseignants se montraient particulièrement critiques vis-à-vis de l'instance de formation, et faisaient preuve d'un véritable cynisme vis-à-vis de ce qui pouvait y être enseigné. Cela les conduisait généralement à rejeter la conception du travail enseignant véhiculée au sein de cette formation, pour préférer une approche plus pragmatique de l'enseignement. Il est aisé de comprendre pourquoi les stagiaires adoptaient un tel positionnement lors de ces entretiens collectifs : chaque stagiaire participant à l'entretien tenait à montrer et à affirmer son adhésion aux perspectives conçues par le groupe de pairs. Aussi, dès que nous abordions le sujet de la formation en présence de plusieurs stagiaires, ceux-ci procédaient assez systématiquement à une forme de surenchère critique qui pouvait se révéler particulièrement véhémente. Si ces moments démontraient bien l'emprise du contrôle social du groupe de pairs sur chacun de ses membres, ils possédaient certaines limites puisque nous nous apercevions que les discours n'étaient plus exactement de même nature dans d'autres conditions d'enquête.

Si le fond du discours n'était pas radicalement différent, les entretiens individuels révélaient plus de nuances dans les propos ; l'absence de contrôle social de la part du groupe de pairs conduisait ainsi plus facilement les stagiaires à mettre en évidence les aspects positifs des normes transmises par l'instance de formation, et la façon dont ils les mobilisaient dans leur

travail. Certains stagiaires interrogés individuellement suite à un entretien collectif s'excusaient presque de s'être montrés trop critiques vis-à-vis de l'instance de formation, et s'employaient alors à nuancer leur discours :

Pour moi la formation a été indispensable. Après les coups de gueule qu'on a pu avoir et tout ça, c'était qu'on avait l'impression qu'il y avait certains professeurs qui abusaient de leur statut et qui réfléchissaient pas au contenu de leur enseignement. Mais après ça nous a permis d'avoir une réflexion, des temps de réflexion. Il y a des choses à remanier c'est clair, mais y'a aussi des choses à garder et qui nous ont permis cette année d'enseigner à peu près correctement quoi. (Laure, Bordeaux, 2010)

Nous avons également procédé à un entretien individuel avec une stagiaire qui possédait une vision assez positive de ce qu'elle apprenait en formation ; or, l'entretien se déroulant au sein du « foyer » de la structure de formation, elle ne cessait de se retourner et de chuchoter lorsqu'elle nous parlait de la formation et se plaignait de la critique incessante de ses camarades à l'égard de cette formation « *qui a*[vait] *le mérite d'exister* ». L'entretien terminé, nous sommes rejoints par quelques-uns de ses amis à qui nous présentons notre démarche d'enquête ; très vite, l'un d'entre eux prend la parole en critiquant assez sévèrement la formation en prenant à témoin la stagiaire que nous venions de rencontrer. Celle-ci enchaîne sur les commentaires de son collègue en disant : « *non mais c'est clair qu'elle est très loin d'être satisfaisante cette formation* », contredisant ensuite en partie sous notre regard ébahi le contenu de l'entretien que nous venions d'avoir ensemble. Cela démontre deux choses : l'emprise du groupe de pairs sur la socialisation professionnelle des enseignants d'une part, mais aussi la variabilité des manières d'agir, de penser et de faire des stagiaires selon les contextes d'autre part.

Cela renforce donc encore un peu plus l'idée selon laquelle les stagiaires accumulent au cours de leur socialisation un stock de dispositions qu'ils activent ou mettent en veille en fonction des situations qu'ils rencontrent. Nous avons ainsi pu voir que cette variabilité s'observait en présence d'une situation identifiée comme formelle ou informelle, qu'elle se manifestait également lorsque les stagiaires se trouvaient en position de formateur ou d'étudiants, et

qu'elle était enfin visible au travers des contextes d'enquête que nous mobilisions pour recueillir les données. Toutes les contradictions et les incohérences que nous avons pu relever dans chacun de ces contextes montrent bien que la socialisation professionnelle favorise la fabrication d'acteurs pluriels développant au cours de ce processus des capacités et des habiletés à adapter leurs attitudes et à adopter les « bonnes » dispositions au « bon moment » et au « bon » endroit. Si l'espace de socialisation professionnelle favorise le débat entre les registres normatifs, il permet également le développement d'un « sens du jeu » permettant finalement aux stagiaires de se sentir à l'aise quels que soient les contextes rencontrés durant leur formation.

2. De la socialisation professionnelle plurielle aux prises de positions singulières face au travail

La constitution d'un stock de dispositions relativement similaire au cours de l'année de formation permet aux stagiaires de posséder un « sens du jeu » qui leur donne l'opportunité de mobiliser les « bonnes » dispositions dans les « bons » contextes d'action. Pour autant, cela ne signifie pas que ces dispositions activées ou mises en veille possèdent le même sens pour les individus qui doivent les utiliser et, de fait, cela ne signifie pas qu'ils y recourent exactement de la même manière (notamment dans les contextes où le contrôle institutionnel se fait moins pesant). La compréhension de la façon dont les individus intériorisent ce stock de dispositions doit alors être mise en lien avec les caractéristiques des individus et leur trajectoire sociale. Aussi, si les enseignants rencontrent au cours de la socialisation professionnelle une pluralité de normes, il est intéressant de regarder la manière dont ils organisent et donnent sens à celles-ci afin d'observer les régularités et les différences qui peuvent apparaître dans le processus de *prise de position* des stagiaires dans cet « espace de débat » (Montjardet, 1994) normatif que constitue la formation initiale[31]. En analysant ces prises de position face au

[31] Ce phénomène d'appropriation et de traduction normative exercé par les futurs enseignants à partir des injonctions prescrites par l'instance de formation initiale, ainsi que les contournements et les tensions autour de ces injonctions, n'est bien entendu pas propre à ce corps professionnel. On retrouve par exemple le même constat à propos de la socialisation professionnelle des ingénieurs (Bouffartigue, 1994) ou bien encore de celle des médecins généralistes (Bazsanger, 1981).

travail enseignant, nous souhaitons faire ressortir des manières différenciées de s'approprier un stock de dispositions relativement semblable, autrement dit des « styles de pratiques » (Lahire, 2007 [2005] ; Clot, 2008)[32]. Il s'agit donc de ce fait d'étudier comment les futurs enseignants définissent leur travail et se définissent à travers lui, en décrivant la manière dont ils s'en emparent pour faire ce qu'ils jugent être leur « vrai boulot » (Bidet, 2011). Nous étudierons cette prise de position identitaire à partir de différents indicateurs qui nous ont semblé les plus pertinents pour appréhender ce phénomène. Nous nous concentrerons dans un premier temps sur la *trajectoire d'accès au métier* de nos enquêtés qui les a menés à vouloir devenir enseignant. Nous ferons notamment le lien entre les motivations à enseigner et le rapport à la formation (Berger & D'Ascoli, 2011), ce qui nous permettra de voir si les différences dans les modes d'accès au métier peuvent influencer la façon dont on s'approprie les normes professionnelles (Périer, 2004) et, de fait, la manière dont on devient enseignant[33]. Ensuite, nous serons attentifs au *rapport au travail* que les débutants développent depuis les stages pratiques organisés lors de leur formation initiale jusqu'aux premiers cours donnés en tant que titulaires à la sortie de cette formation. Ainsi, nous vérifierons si les conditions dans lesquelles les stagiaires découvrent leur travail peuvent les conduire à diverger sur la façon dont ils vont définir leur tâche et se définir à travers elle. Cela nous permettra également de cerner quel rapport au savoir ces débutants développent alors qu'ils sont dans la nécessité d'apprendre et de se positionner « *par rapport au monde, à l'autre et à eux-mêmes* » (Charlot, 1997). Nous ne pourrons finalement pas faire l'impasse sur le *rapport à la formation* de ces individus ; nous nous demanderons donc si le vécu et le regard porté sur la formation initiale

[32] Nous employons cette notion de « style » dans un sens moins rigide que celui que retient Bourdieu (2000). Il considère en effet que « *le style personnel, c'est-à-dire cette marque particulière que portent tous les produits d'un même habitus, pratiques ou œuvres, n'est jamais qu'un* écart*, lui-même réglé et parfois codifié, par rapport au* style *propre à une époque ou à une classe, si bien qu'il renvoie au style non seulement par la conformité, […] mais aussi par la différence qui fait toute la « manière »* ». Nous considérons que le style n'est pas défini et codifié au sein d'un seul univers – ou d'une seule époque – au sein duquel il s'exerce, mais qu'il peut être défini au sein d'un univers en faisant appel à des normes, des codes ou des dispositions héritées d'un autre univers ou d'une autre « époque ». Le style ne tient donc pas tant à la structure sociale dans laquelle il prend effet qu'à la trajectoire de l'individu qui le met en œuvre.

[33] Dans son étude consacrée aux professeurs du secondaire, Chapoulie (1979) souligne l'importance des trajectoires sociales et scolaires dans le choix du métier. Nous reprenons ce constat à notre compte ici pour analyser la formation du corps des professeurs des écoles.

engendrent des manières différenciées d'entrer dans le métier d'enseignant. Enfin, nous chercherons à savoir en quoi les prises de position des enseignants face au travail peuvent être liées à des idéaux ou des « éthiques » différents et (re)construits eux aussi au cours de la formation[34]. En portant notre attention sur ces indicateurs et en croisant les informations qu'ils nous apportent[35], cela nous permettra de distinguer quatre principaux modes de socialisation professionnelle « primaire » qui partagent à la fois une forme de singularité tout en réunissant des individus qui possèdent des caractéristiques communes.

2.1. Les débutants « déstabilisés » : la survie face à un travail inattendu

Un premier mode de socialisation professionnelle « primaire » – minoritaire parmi nos enquêtés[36] – apparaît nettement suite à notre étude empirique. Il concerne des enseignants-débutants qui ont pris assez tôt leur choix de devenir enseignant puisque c'est un projet qu'ils identifient comme existant avant même leurs études supérieures. Ils n'hésitent ainsi pas à qualifier leur volonté de devenir enseignant comme une « *vocation* » tant il leur paraît évident qu'ils sont « *faits pour ça* » et que ce métier est inscrit profondément en eux :

[34] Malet note avec pertinence qu'après avoir constaté le décalage entre « idéal » et « réalité » chez les enseignants-débutants, les travaux scientifiques se concentrent sur la manière dont ces derniers appréhendent la « réalité » pour construire leur identité professionnelle, délaissant alors le rapport à l'idéal de ces enseignants qui peut pourtant être tout aussi déterminant dans l'orientation de leur carrière – notamment par l'adoption d'une éthique professionnelle particulière (Malet, 2007).

[35] En croisant ces différents indicateurs, cela nous permet également de croiser différentes compétences acquises par les futurs enseignants lors de leur formation initiale : des « compétences individuelles » liées à leur trajectoire personnelle, des « compétences partagées » produites par un échange interindividuel en cours de formation, et des « compétences collectives » coproduites par le groupe professionnel (Pérez-Roux, 2008).

[36] Voir annexe

En fait j'ai eu l'idée de devenir institutrice depuis toute petite, et puis j'ai fait de l'animation pour voir si le contact avec les enfants passait bien. Et ça se passait bien, donc j'ai continué dans la voie de l'enseignement qui était mon objectif. (Céline, Périgueux, 2010)

« Moi je voulais faire ça depuis petite, ou alors danseuse étoile ! (rires) » (Lauriane, Périgueux, 2010)

Aussi, leur trajectoire étudiante est construite autour de ce projet : ils vont ainsi suivre des filières universitaires qui les préparent au concours de professeur des écoles, la plupart du temps des filières littéraires (lettres et langues) ou scientifiques (mathématiques). Il existe donc *a priori* une continuité importante entre la socialisation scolaire de ces enseignants et leur socialisation professionnelle (Gasparini, 2008). En tout état de cause, il est frappant de constater à quel point ces enseignants construisent leur trajectoire comme un chemin tout tracé vers l'enseignement, qui semble constituer un destin inexorable :

En faisant cette licence, j'avais déjà pour projet de devenir enseignant. Ma mère est assistante maternelle, donc je savais où j'allais. (Thomas, Bordeaux, 2010)

Alors moi par contre je savais que l'enseignement je voulais m'y orienter dès le baccalauréat en fait, donc au baccalauréat je suis allée me renseigner au CIO qui m'ont plutôt orienté vers les filières linguistiques, ils m'ont dit que ça me servirait donc pour le concours de professeurs des écoles, et donc voilà donc ça fait que moi je savais déjà durant mes années de fac que j'allais m'orienter vers l'enseignement. (Aude, Bordeaux, 2010)

D'ailleurs, pour renforcer leur conviction professionnelle, ces débutants ont veillé à anticiper leur socialisation professionnelle en s'exerçant auprès de publics d'enfants – en tant qu'animateurs dans des centres de loisirs le plus souvent – ce qui n'a fait que les renforcer dans leur choix professionnel. Il faut enfin souligner que c'est dans cette catégorie d'enseignants que se concentrent les quelques individus de notre échantillon qui s'inscrivent dans une trajectoire de mobilité sociale ascendante vis-à-vis de leur père et/ou de leur mère. Ils ont insisté d'ailleurs à plusieurs reprises au cours de nos entretiens sur cet aspect, renforçant par là-même leur conviction que l'école « *sert à quelque chose* » et qu'ils veulent

donner aux enfants ce qu'ils ont reçu au travers de l'enseignement. Cela n'est pas anodin car cette trajectoire « vocationnelle » implique que les enseignants concernés développent d'autant plus de certitudes vis-à-vis de leur aptitude, de leur talent ou de leur don pour exercer le métier d'enseignant qu'ils ont développé ces qualités au sein même du système scolaire. Dès lors, devenir enseignant apparaît comme une évidence et les attentes placées dans le métier par ces débutants sont à la hauteur des certitudes qu'ils possèdent sur leur « affinité élective » avec celui-ci. Mais la découverte du métier va constituer pour eux un profond désenchantement tant les attentes placées dans le métier d'enseignant vont se confronter aux difficultés pratiques de celui-ci. Il faut dire que ces enseignants-débutants sont amenés à enseigner dans des conditions particulièrement compliquées qui vont remettre en question leurs certitudes et leur « talent ». De sorte que le contexte d'enseignement, jugé particulièrement difficile, va venir contrecarrer quelque peu les idéaux de nos enquêtés fondés sur une représentation « essentialiste » du métier :

C'était à L., mais normalement c'est une école, bon si, y'a des difficultés dans cette école, mais j'ai eu vraiment la classe de L. qui fallait pas quoi. Les enseignants qui m'ont accueillie m'ont dit « ben là tu vas vivre un calvaire », ils m'avaient prévenue dès le départ, et donc voilà en effet ça a été… Enfin j'ai vraiment eu des enfants qui ont des situations familiales, enfin j'imaginais même pas qu'ils pouvaient vivre ça finalement, et un gamin qui après dans ma classe était vraiment psychologiquement détruit, qui est parti en hôpital de jour, qui en plus de l'ambiance rajoutait vraiment… ça devenait malsain à un moment. (Aude, Bordeaux, 2010)

C'est une classe super difficile donc mon problème c'est pas les apprentissages, c'est la gestion de classe. C'est une école où il y a beaucoup de problèmes, les collègues PE2 qui avaient été y faire un stage en parlaient, et même dans la presse l'an dernier on parlait des problèmes de cette école dont les parents s'étaient emparés, l'année dernière c'était très bordélique. Cette année ça va un peu mieux mais ça reste quelque chose de difficile. […] J'étais déjà désabusé quand j'ai su que j'avais un poste à P. et puis après quand j'ai vu ça, je suis aussi rentré dans le truc d'avoir peur, je me suis dit je suis pas du tout préparé à ça, comment je vais faire… Je me suis posé plein de questions, je me suis dit est-ce que je vais en sortir vivant… […] Quand je suis arrivé pour la pré-rentrée, j'ai vraiment senti cette peur chez mes collègues, et je me suis dit « ah bon je vais devoir faire cours à des zouaves », et les

collègues qui étaient là l'an dernier avaient très peur de ce qui pouvait se passer quoi. (Thomas, Bordeaux, 2010)

Moi j'ai une classe un peu particulière, parce que moi c'est plutôt un milieu social assez défavorisé, donc y'a tout le côté culturel qu'il faut travailler, et quand on leur propose musique, on leur propose Mozart, ben eux ils disent l'opéra-rock. (Lauriane, Périgueux, 2010)

Les enseignants ont alors du mal à cacher le fait qu'ils sont dépassés par le contexte de la classe et qu'ils subissent totalement une situation dont ils ne parviennent pas à prendre le contrôle. Ceci se traduit par la difficulté éprouvée par les débutants à faire en sorte que leur travail corresponde à l'image qu'ils en ont ; ainsi, c'est bien davantage les situations rencontrées au quotidien qui vont contribuer à définir ce qu'est le travail enseignant. Cette définition n'est donc pas choisie mais bien subie, imposée par un contexte pédagogique qui n'est pas maîtrisé et qui éloigne inexorablement les débutants de l'idéal professionnel « inscrit » en eux depuis des années[37]. Ces derniers apparaissent alors dans une forme d'improvisation pédagogique qui les contraint sans arrêt à « refaire » et à « revoir » leurs cours en fonction du contexte pédagogique, ce qui leur donne souvent le sentiment de ne pas avancer et de « tourner en rond ».

Par exemple en conjugaison, parce que c'est ça qui m'a posé le plus de difficultés, concrètement je faisais une séance et si je me rendais compte qu'ils avaient pas compris, je me disais bon ben on la refait, et puis on cherche comment la refaire, mais on a perdu une heure. Et du coup je finis pas le programme, parce que comme je me suis rendue compte que des choses marchaient pas, je refaisais intégralement. (Céline, Périgueux, 2010)

[37] A partir du cas des jeunes médecins, Becker montre que malgré le fait que ces derniers se rendent compte que l'idéal qui les a conduits à vouloir exercer ce métier soit éloigné de ce qu'ils vivent au quotidien, cet idéal reste néanmoins profondément ancré dans l'esprit des médecins. De sorte que ces derniers n'abandonnent pas leur idéal professionnel, ils repoussent seulement le moment où ils pourront tenter de l'atteindre (Becker, 1958).

Je suis obligée en fait d'écrire toutes mes consignes. Si j'y réfléchis pas avant, n'importe quel mot de vocabulaire proposé, ils vont peut-être pas le comprendre. Par exemple là, typiquement, quand j'étais en anglais, c'est bête hein, on a fait les animaux, y'a une fille qui a pioché baleine, alors comme ça, ça peut paraître... Et c'est partie, ça a été la folie, tout le monde s'est foutu de sa gueule, et en fait c'est des choses que moi typiquement je suis obligée d'y réfléchir une semaine avant. Et si je dois la refaire cette séance, c'est sûr que la baleine elle y sera pas, et le cochon c'était un garçon donc c'est passé inaperçu, mais la prochaine fois il y sera pas non plus. Et si j'anticipe pas tout ça dans les consignes...(Sylvie, Périgueux, 2010)

Tu fais comme tu peux. Tu gères moment par moment. Tu vois quand au bout de deux semaines j'avais déjà une bagarre dans ma classe… Tu y vas, tu prends tes décisions sur le vif. (Thomas, Bordeaux, 2010)

Les propos des débutants démontrent également une forme d'impuissance à imposer une vision de l'enseignement à des élèves qui ne semblent pas la partager. Cela engendre une certaine résignation chez les débutants qui doivent reconnaître que leur conception quelque peu fonctionnaliste de la relation entre enseignant et apprenant ne se retrouve pas dans ce qu'ils vivent. Alors qu'ils s'attendaient bien souvent à faire face à des enfants maîtrisant leur rôle d'élève et donnant sens *a priori* au jeu scolaire, ils se retrouvent à devoir faire cours à des enfants qui ne trouvent aucun intérêt à venir à l'école, ne sont guère enjoués à l'idée d'apprendre, et qui, de fait, ne jouent pas « correctement » leur métier d'élève :

Alors moi j'dois être dans une école où ils sont dans une pseudo crise d'adolescence, j'en ai même un qui est en train de muer alors c'est pour dire... Ils sont très avancés les miens ! Par contre là où c'est très difficile, y'a même un moment donné où on se demande si on est vraiment là en tant qu'enseignant. (Sylvie, Périgueux, 2010)

Les apprentissages c'est pour un quart des élèves, les autres ils s'en foutent quoi. Après c'est des élèves, ils ont tellement de problèmes… L'école pour eux, c'est le dernier des soucis donc du coup ils font autre chose, ils pensent à autre chose, et alors pour les ramener c'est hyper dur. (Thomas, Bordeaux, 2010)

En CM1-CM2 on pourrait s'attendre à ce qu'ils se comportent en élèves mais même pas, t'as encore l'impression d'avoir des gamins de maternelle qui savent pas ce qu'est l'école. Et puis ils croient tout savoir du collège alors dès que je propose quelque chose ils disent « ah mais au collège on fera pas ça », ils sont sans cesse dans la provoc'… Y'en a toujours deux ou trois qui réussissent à faire rater mes séances, donc même si c'est une minorité ça touche tout le monde, ça touche ceux qui étaient intéressés, ça me touche moi, c'est assez dur… […] La plupart du temps ils ne font pas l'effort de comprendre, je leur donne un exercice, ils lisent pas la consigne et ils me disent « maître je comprends pas ». Ils se laissent couler complètement. (Thomas, Bordeaux, 2010)

Débordés par ce contexte d'enseignement qui les contraint à travailler dans une perspective qui ne correspond pas à leur idéal professionnel, ils découvrent bien souvent qu'ils sont laissés seuls face à leurs difficultés, à la fois parce qu'ils ne peuvent s'appuyer sur des collègues eux-mêmes en difficulté dans les contextes les plus difficiles[38], mais aussi parce qu'ils ne peuvent compter sur une hiérarchie qui cherche davantage à ce que les problèmes ne s'ébruitent pas qu'à réellement s'y attaquer :

Les collègues, c'est tous des jeunes, sur les écoles difficiles ça tourne tout le temps et là, avec les collègues on s'entend tous très bien c'est pas le problème, mais après pour ce qui est de se donner des billes… On a rien qui marche quoi, aucun de mes collègues peut dire « fait ça, ça marche à chaque fois », on peut pas quoi. (Thomas, Bordeaux, 2010)

Nos consignes c'est tenez le coup, faîtes que ça déborde pas comme l'année dernière et puis si vous arrivez à ça on sera content quoi. Donc tu vois, les apprentissages, le bien-être des élèves c'est hyper loin quoi. (Thomas, Bordeaux, 2010)

[38] L'« effet établissement » (Cousin, Dubet & Guillemet, 1989 ; Cousin, 1993, 1996) sur la socialisation professionnelle est difficile à évaluer pour les jeunes enseignants dans la mesure où le début de carrière est marqué par une forte mobilité empêchant la mise en place de relations de travail suivies et approfondies avec les collègues. Néanmoins, certains collègues rencontrés lors de cette période ou certains modes de fonctionnement découverts dans des écoles apparaissent comme une référence importante pour les nouveaux professeurs, soit parce qu'ils en reprennent et imitent les façons de faire, soit au contraire parce qu'ils dénoncent et s'opposent à leur façon de travailler. Notre enquête n'étant pas centrée sur l'échelle de l'établissement mais sur celle des trajectoires individuelles, il était dès lors difficile de connaître le sens de la causalité entre le style de chaque enseignant et l'organisation de l'établissement dans lequel il s'exerce.

Force est alors de constater pour les débutants qu'ils sont dans l'impossibilité de penser leur travail et d'avoir une emprise sur lui. Ils ne disposent pas des outils nécessaires pour décrypter les situations dans lesquelles ils sont englués et sont dès lors dans l'incapacité de mettre en place des habitudes de travail qui leur procureraient des repères sur lesquels ils pourraient s'appuyer pour penser leur pratique. Ce désenchantement peut être vécu de manière brutale, faisant du passage au travers le miroir (Hugues, 1955) un événement traumatique et marquant de l'expérience des enseignants. D'ailleurs, cette période est d'autant plus difficile à vivre que ces derniers se sentent délaissés par une instance de formation qui n'apporte pas de solutions à leurs problèmes, les laissant gérer seuls des contextes d'enseignement qu'ils n'ont pas les moyens pédagogiques d'appréhender. Les critiques récurrentes formulées par les débutants à l'égard de la formation sont de trois ordres : d'une part, la formation ne leur donne pas de moyens concrets pour affronter les situations difficiles en classe et il n'y a donc pas d'accompagnement professionnel véritable. D'autre part, les conseils prodigués par la formation sont souvent contradictoires selon les acteurs qui les énoncent, ce qui ne contribue pas réellement à donner des certitudes aux débutants concernant leur travail. Enfin, ces derniers reprennent la critique classique selon laquelle l'image idéale de la classe et des élèves appréhendée en formation est loin de celle qu'ils trouvent en réalité dans leur école. Tous ces éléments concourent alors à faire ressentir aux débutants qu'ils sont laissés seuls face à une épreuve dont ils ne maîtrisent ni les tenants ni les aboutissants :

Moi je faisais ma formation PE2 en pensant vraiment que ça m'apporterait les billes, concrètes, pour préparer la classe. Ce qui n'a absolument pas été le cas. Il y a très peu de choses que j'ai appris ici cette année que j'ai pu utiliser sur mes stages. Donc c'est vrai que c'est frustrant. Après on voit tellement de choses qu'on s'en servira plus tard, mais l'accompagnement de la classe au quotidien, c'est-à-dire préparer, fixer les objectifs, chercher les situations, pour moi il était absent. […] Ce que j'aurais aimé c'est un accompagnement professionnel où on se serait retrouvé avec un enseignant, en lui expliquant ce qu'on avait préparé et où on avait été le chercher. (Céline, Périgueux, 2010)

On nous donne quelques idées mais c'est vrai qu'après ils n'ont pas les mêmes façons de réagir suivant les situations, donc on a un maître formateur qui va nous dire « ben voilà pour gérer tel problème fais comme ça », et puis quelqu'un d'autre qui va nous dire totalement le contraire. Mais après, ça c'est plus nos maîtres formateurs qui viennent nous voir sur nos lieux de stage qui nous donnent des conseils. (Aude, Bordeaux, 2010)

Les débutants ne possèdent alors aucun repère normatif pour trouver des réponses adaptées aux problématiques posées par le « terrain ». En effet, si les dispositions transmises par l'instance de formation apparaissent en déconnexion avec ce qu'ils vivent, les perspectives établies au sein du groupe de pairs durant la formation ne sont pas non plus suffisantes pour répondre à des situations que la plupart des débutants ne connaissent pas lors de leurs débuts. Aussi, ils se trouvent isolés et en prise directe avec le contexte d'enseignement, ce qui les contraint à déconstruire sur le vif l'ensemble des représentations et des idéaux qu'ils pouvaient avoir du travail enseignant. Ce travail subjectif contraint par l'expérience pratique est entrepris à contrecœur par des enseignants-débutants qui doivent revoir en profondeur leur idéal professionnel. Mais ces reconfigurations subjectives sont incontournables et prennent la forme de stratégies de survie (Woods, 1990 ; Van Zanten, 2001) essentielles pour rendre supportable ce contexte d'enseignement si éloigné des prénotions sur le métier. Nous avons pu relever dans nos entretiens avec ces enseignants-débutants qu'ils adoptent généralement deux formes de stratégie de survie. Une première stratégie consiste à faire preuve d'une forte empathie vis-à-vis d'élèves qui ont une image de l'enseignant fortement éloignée de ce que l'enseignant voudrait qu'elle soit :

Les enfants de 7-8 ans peuvent être violents, avoir déjà une très mauvaise image de l'adulte et de ce qu'on représente finalement, on est des représentants de la société, enfin je sais pas comment dire mais… On est comme un gendarme quoi. (Aude, Bordeaux, 2010)

Dès lors, une manière de faire en sorte que cette perception puisse changer consiste à « déscolariser » le regard porté sur les élèves ; cela revient alors à ne plus les considérer dans une perspective scolaire strictement rationnelle, mais bien davantage dans une perspective émotionnelle où la dimension scolaire apparaît totalement phagocytée par le besoin de comprendre les difficultés des enfants en faisant appel à des justifications d'ordre sociologique ou psychologique. Cette volonté de comprendre et d'expliquer les attitudes et les comportements jugés a-scolaires de certains enfants engendre une forme d'empathie vis-à-vis des élèves et de leur situation sociale :

Moi j'ai tendance pas à prendre pitié mais à… à avoir hyper mal pour les gens qui vivent ça quoi. Je me dis mais comment ils peuvent faire vivre ça à un enfant, et le résultat c'est que je me rends malade avec leurs problèmes. (Aude, Bordeaux, 2010)

Ce malaise ressenti par les débutants peut les conduire à redéfinir ce qui leur semble central dans leur travail. Ils mettent alors de côté les aspects purement disciplinaires de l'apprentissage scolaire, et fondent tous leurs efforts sur l'établissement d'une bonne relation avec leurs élèves même si cela doit les conduire à rogner sur leurs exigences en matière d'enseignement[39]. La valorisation de l'enfant est alors au cœur de l'enseignement, et tout est entrepris par ces enseignants pour tenter de désenclaver ces enfants de leur condition sociale et scolaire. L'objectif des débutants consiste alors à « *apporter quelque chose* » aux enfants en assouplissant le cadre scolaire autant sur les contenus que sur les évaluations proposées :

On est faux, enfin moi j'ai été un petit peu… parce qu'il y en avait certains j'avais pas envie de leur mettre une mauvaise appréciation parce que je savais que ça allait les enfoncer, donc quand c'était comme ça en général je reprenais les évaluations avec eux, j'essayais de les valoriser. (Aude, Bordeaux, 2010)

Les élèves ils lisent pas de livres chez eux donc ben allez prenez des livres à l'école, ramenez les chez vous, on va à la bibliothèque, on va à la piscine, on est obligé de faire tout ça, j'crois encore plus que dans des écoles un peu plus... où disons les enfants sont plus sensibilisés culturellement chez eux, parce que il faut leur faire découvrir une nouvelle façon de voir les choses, une nouvelle façon de penser, voilà. (Lauriane, Périgueux, 2010)

La stratégie de survie adoptée par ces enseignants les conduit donc à changer considérablement leur regard sur le métier en accordant une place importante à la relation

[39] Thin montre bien comment les enseignants négocient leur autorité pédagogique et la relation d'interdépendance que cela implique avec les élèves, chacun cherchant à s'adapter aux stratégies mises en place par l'autre. Au sein de notre échantillon, nous avons pu noter que les enseignants qui rognent sur les contenus d'enseignement le font suite à des conflits avec certains de leurs élèves qui les ont conduits à vouloir « sauver la face » en s'imposant coûte que coûte dans la classe quitte à revoir les ambitions pédagogiques à la baisse (Thin, 2002).

qu'ils peuvent nouer avec les enfants qui leur font face dans la classe. Ce tournant subjectif n'apparaît pas pour autant comme une rupture insupportable par rapport à leurs convictions initiales ; au contraire, ces enseignants ont tendance à considérer cette « découverte » de la dimension relationnelle du métier comme un aspect complémentaire par rapport à l'image qu'ils pouvaient en avoir. Les enseignants n'ont alors pas le sentiment de renoncer véritablement à un idéal, mais plutôt de lui apporter une nuance ou une caractéristique supplémentaire. Certains peuvent même faire de cette compétence relationnelle (van Zanten, 2001 ; Milburn, 2002 ; Barrère, 2002) forgée par le biais de ce contexte d'enseignement un aspect positif de leur expérience, et qu'ils valorisent dans leur présentation de soi en tant qu'enseignant :

C'est une facette du métier, enfin c'est une relation à l'enfant que je trouve plus intéressante qu'une relation de pouponnage, la relation de la maman avec l'enfant, moi je suis plus dans l'éducation pure et simple, voilà. (Lauriane, Périgueux, 2010)

Ces enseignants parviennent donc finalement à faire en sorte que cette expérience professionnelle malheureuse soit constructive en leur permettant de voir leur métier sous un angle qu'ils n'auraient pas adopté sans cela. Si les représentations et les idéaux de ces enseignants sont profondément écornés, ils font de nécessité vertu en s'adaptant « malgré tout » à un contexte beaucoup plus difficile que celui auquel ils pouvaient s'attendre.

D'autres enseignants se situant dans un contexte similaire suivent en parallèle une deuxième stratégie de survie qui, nous allons le voir, les conduit à porter un regard tout à fait différent sur leur vécu professionnel. Ces enseignants adoptent en effet une stratégie de survie qui les conduit à se détacher du contexte professionnel dans lequel ils sont pris malgré eux. Ce détachement vis-à-vis d'une situation d'enseignement devenue insupportable peut prendre plusieurs aspects : le premier consiste à déplorer la complexité de la gestion de classe face à un public divers et jugé difficile pour lequel « *on n'est pas formés* ».

Moi j'ai été surprise par la diversité en classe, je ne me souvenais pas de ça en tant qu'écolière. Je pensais pas retrouver ça en classe, de celui qui a des problèmes de mémorisation à celui qui a un handicap, encore quand c'est un handicap physique je comprends que l'école s'adapte pour le faire entrer en classe, mais quand ce sont des

maladies mentales je suis pas d'accord parce que je ne me sens pas formée en tant qu'enseignante pour aborder ce public-là. Je suis pas médecin, je suis pas infirmière, je ne sais pas ce que c'est qu'un élève autiste, je ne sais pas ce que c'est un élève qui se fait pipi dessus en plein milieu de la classe et je suis pas formée pour les affronter. (Céline, Périgueux, 2010)

Cette rhétorique du « *on n'est pas formé pour ça* », que nous avons retrouvée dans les propos de nos enquêtés, leur permet de prendre une certaine distance vis-à-vis de ce qu'ils vivent, tout en se déculpabilisant un peu du fait qu'ils ne trouvent pas d'issue satisfaisante professionnellement à leur travail. Cela constitue donc une sorte d'échappatoire permettant aux enseignants de « sauver la face » même s'ils ne sont pas dupes de la « supercherie » qu'ils mettent en œuvre pour cacher leurs difficultés et leur culpabilité par rapport à ce qu'ils vivent. Un autre aspect de ce détachement apparaît dans la dénonciation du cynisme d'élèves qui ne trouveraient plus d'intérêt à l'école et qui feraient montre d'une indifférence à ce qui s'y passe et à ce qui peut y être transmis.

Y'a des élèves maintenant qui ont plus envie, l'école ils ne savent même plus à quoi ça sert, Fred il va te le dire un jour il a posé une question à un gamin, il lui a dit : à ton avis, pourquoi tu vas à l'école ? Il lui a dit parce que papa et maman m'obligent. Et donc Fred qui lui dit: attends, l'école c'est important, c'est pour avoir un métier et tout. Qu'est-ce qu'il lui dit: tu sais maître, moi mon père il braque des voitures, il pique des autoradios, il se fait 2000 euros par mois, plus que toi. Qu'est-ce que tu veux qu'il lui réponde ? (Sylvie, Périgueux, 2010)

Là encore, ce discours selon lequel « *les élèves ne sont plus motivés par l'école* » permet d'externaliser les problèmes rencontrés en situation d'enseignement, et de trouver des éléments d'explications aux dysfonctionnements de la classe en dehors de la pratique enseignante elle-même (Crahay, 2010). Autrement dit, en mettant en cause l'intérêt des élèves, on rend plus supportable l'idée selon laquelle on ne parvient pas à faire d'eux les élèves que l'on veut qu'ils soient, ou que l'on pensait qu'ils seraient. Il ne s'agit bien entendu pas ici d'incriminer les enseignants qui ont recours à ce type de discours en les stigmatisant comme de « mauvais »

enseignants ; au contraire, nous pouvons témoigner du fait qu'ils s'investissent énormément dans leur tâche et qu'ils ont de bonnes raisons de tenir ces propos. Il n'empêche que cela soulage de trouver des raisons à ses difficultés en dehors de soi, même si là encore ils savent pertinemment que cela ne constitue qu'une maigre consolation au regard de la culpabilité qui les habite. En outre, ce détachement vis-à-vis du contexte d'enseignement se traduit également par le développement chez les enseignants d'une résignation professionnelle qui prend principalement deux formes. Une première forme de résignation est visible dans la baisse des ambitions et des attentes scolaires vis-à-vis d'un public « *qui n'a pas le niveau* » ; constatant le faible intérêt scolaire de ce public jugé difficile, les enseignants-débutants sont alors tentés de s'adapter au « *niveau réel* » des élèves en leur proposant des exercices plus faciles et qu'ils auront plus de chance de réussir :

Si tu veux j'ai des CM1-CM2 mais je pars souvent sur du contenu de CE2 […]. Donc là je vais envoyer des gamins en 6ème mais je sais qu'ils partiront avec un niveau petit CM1. Pareil, les résultats aux évaluations nationales, c'était la cata. (Thomas, Bordeaux, 2010)

Cet ajustement des apprentissages « par le bas » est là encore coûteuse subjectivement pour des enseignants persuadés d'être « faits » pour ce métier, mais dont le contexte d'enseignement s'impose comme un véritable repoussoir vis-à-vis du métier tel qu'ils voudraient le faire. Ainsi, alors qu'ils voudraient faire en sorte de faire progresser l'ensemble de leurs élèves, le constat de leur impuissance à relever les défis proposés par le public d'élèves qu'ils rencontrent peut les conduire à une seconde forme de résignation qui se traduit par une volonté de fuir ce contexte d'enseignement qui leur résiste et qu'ils subissent comme une contrainte insurmontable dans l'optique de tendre vers leur idéal professionnel :

Ah moi là il me tarde qu'une chose c'est la fin de l'année quoi. Parce que t'essaies, t'essaies, tu te bats et puis au bout d'un moment quand tu vois que t'as presque tout essayé et que t'en peux plus, ben t'as plus envie quoi. Et puis tu rajoutes la route, à un moment donné t'as plus d'énergie, donc tu te dis je vais faire le minimum et puis voilà. C'est un peu malheureux à dire parce que j'ai pas du tout fait ce métier pour ça, mais tu vois avec le peu d'expérience que j'ai et le savoir-faire que j'ai, je peux pas faire mieux quoi. Donc là je suis vraiment dans une situation où je ne peux plus que subir. Je me sens impuissant, alors que je pense avoir les compétences pour faire mon travail. Bon après je sais que je suis débutant mais je pensais

être capable, mais là je me rends compte que je suis pas si capable que ça, face à ce public là je n'en suis pas capable. (Thomas, Bordeaux, 2010)

Si ce désir de fuir un contexte d'enseignement devenu insupportable vise à « *prendre un nouveau départ* » dans le métier[40], cette expérience laisse néanmoins une empreinte indélébile dans l'esprit des débutants qui ne voient plus leur travail de la même manière par la suite. Leurs certitudes quant à leur capacité d'exercer le métier ont été bousculées et cela n'est pas sans effet sur leur conception du métier :

Le rôle de l'enseignant tel que je le vis c'est être branleur, y'a pas d'autres mots, attendre que ça passe quoi. Et tel que je le vois c'est… C'est difficile parce que je suis tellement bloqué par ce que je vis que ça altère ce que je vois quoi. (silence) Ben le rôle de l'enseignant c'est de faire progresser ses élèves, mais après quand ça prend pas, ça prend pas. […] Je pense que mes convictions ont été un peu bouleversées par ce que je suis en train de vivre. (Thomas, Bordeaux, 2010)

On voit donc clairement que la stratégie de survie fondée sur le détachement vis-à-vis du contexte professionnel conduit à une vision beaucoup moins positive de l'expérience professionnelle vécue ; les débutants apparaissent marqués subjectivement et voient leurs convictions mises en question au point de devoir renoncer à leurs ambitions pédagogiques et de fuir ce contexte devenu insupportable. Celui-ci, loin de contribuer à reconfigurer leur représentation du travail enseignant, détruit brutalement leurs certitudes sur leur aptitude à tendre vers leur idéal professionnel. Et ce d'autant que les « ruses pédagogiques » mises en œuvre pour tenter de l'atteindre – ou de ne pas trop s'en éloigner – échouent, ce qui peut engendrer une véritable souffrance professionnelle (Hélou & Lantheaume, 2008). Pour ces

[40] Au sujet de la fuite des établissements les plus populaires dans leur composition sociale, Léger montre que cela s'explique pour le niveau secondaire par l'éloignement sociologique patent entre les enseignants et les populations (Léger, 1981). Cette idée peut être reprise dans le primaire où le désir de fuir les écoles les plus défavorisées socialement est courant chez les jeunes enseignants (Careil, 1994).

enseignants, le « passage à travers le miroir » constitue donc un traumatisme, d'où leur volonté de s'éloigner le plus rapidement possible de ces contextes d'enseignement.

2.2. Les débutants « pragmatiques » : l'adaptation contextuelle pour faire face à un travail incertain

Un deuxième mode de socialisation professionnelle – majoritaire parmi nos enquêtés[41] – se dégage de notre étude empirique. Il réunit des débutants dont les trajectoires scolaires ne laissaient pas nécessairement présager de leur désir de devenir enseignants dans le premier degré. En effet, beaucoup d'entre eux ont fait le choix de se destiner à cette fonction au cours de leur cursus universitaire, bien souvent après avoir envisagé une autre voie professionnelle souvent plus prestigieuse (journaliste et professeur dans le secondaire reviennent le plus souvent). De fait, ces débutants ont un niveau d'étude un peu plus élevé que dans le cas précédent dans la mesure où ils ont souvent poursuivi leur parcours universitaire après la licence dans des disciplines assez diverses (géographie, langues, histoire,...). Pour autant, ils possèdent également des points communs avec les enseignants-débutants précédents, dans la mesure où ils ont souvent pratiqué des « petits boulots » en lien avec l'univers éducatif en parallèle à leurs études, amorçant ainsi une socialisation anticipatrice (Merton, 2001, [1953]) :

Et moi j'ai fait une licence de géographie, voilà moi c'était option développement. Ensuite l'année de ma licence j'ai passé le concours pour entrer en première année et je l'ai eu directement, et j'ai préparé, enfin je l'ai pas eu la première fois le CRPE, je l'ai eu la deuxième fois, et pareil pendant ma deuxième année de PE1 j'étais surveillante dans un collège, et sinon l'idée d'être enseignante je l'avais pas spécialement en entrant à la fac, après c'était potentiellement un métier vers lequel je me dirigeais. (Marion R.)

Au départ j'avais pas du tout l'intention de passer le concours même si c'était peut être dans un coin de ma tête, mais je voulais faire cette maîtrise parce que ça me tenait à cœur, parce que le sujet m'intéressait et voilà mais j'avais pas vraiment d'idée de ce que je voulais faire donc c'est venu comme ça, après cette maîtrise. Et après j'ai travaillé, j'ai travaillé 3 ans en

[41] Voir annexe

tant qu'assistant d'éducation et j'ai passé le concours CRPE 2ème année en candidat libre pendant trois ans, et la troisième année je l'ai passé en candidat libre, donc directement pour rejoindre l'année de PE2 et le concours 1ère année que j'ai eu. C'est comme ça que j'ai fait l'IUFM 1ère année. (Laure, Bordeaux, 2010)

Il semble que la décision de ces débutants de finalement devenir professeur des écoles se soit faite sous l'effet de deux principaux éléments : le premier est lié au fait que l'accès aux professions envisagées initialement s'est révélé plus difficile que prévu et a conduit à redéfinir un projet professionnel en lien avec des expériences dans le monde éducatif qui se sont révélées décisives dans le désir de travailler avec un public d'enfants. Le second relève quant à lui davantage de leur trajectoire familiale dont la plupart ont un membre de leur entourage familial qui travaille lui-même dans le premier degré (en tant qu'enseignant ou ATSEM), et qui ont eu une influence décisive dans le choix du premier degré ; ils ont en cela bénéficié d'une « socialisation primaire spécifique » (Charles, 2012). Parfois, comme dans la citation suivante, les deux effets se combinent dans la décision de devenir professeur des écoles même si le plus souvent nous avons pu observer que l'un des deux suffit pour comprendre la trajectoire qui a mené ces individus à se destiner au métier d'enseignant du premier degré.

Pour ma part c'est venu progressivement, parce que j'avais une première idée qui était pas vraiment accessible, fallait aller à Paris, fallait avoir des contacts donc ça, ça allait pas, et puis y'a le fait que moi je suis plongée dans le milieu scolaire depuis que je suis née, j'habite dans une école, ma mère est enseignante, et depuis que je suis comme ça, je vais fouiller dans la classe, donc c'est une atmosphère qui m'a toujours un peu emballée et avec l'âge j'ai vu… C'est d'autant plus fort que chez moi, ma mère est enseignante aussi, le soir on discute et je vois mon père qui est dans une bulle, qui nous regarde et qui comprend rien à ce qu'on dit, bon moi j'suis là que depuis 23 ans et il se dit bon dieu y'en a une qui est partie à la retraite et je m'en coltine une autre, bon voilà on sent que, dès qu'on se sent pas bien on parle de l'école et il fait pff… Oui donc on a, oui c'est un petit microcosme. On arrive le matin, y'a plus rien qui existe autour. Enfin si quand même l'école c'est un petit monde, c'est fermé. (Isabelle, Bordeaux, 2010)

A l'instar des enseignants-débutants « déstabilisés », ils font montre d'une certaine confiance en leur capacité d'exercer cette fonction d'enseignant dans le premier degré. Cela provient à la

fois du fait qu'ils ont conscience de leur relative surqualification par rapport au niveau d'étude nécessaire pour occuper cet emploi, mais surtout de leur proximité avec un milieu enseignant dont ils connaissent – même de loin – les codes, les rituels et les habitudes, ce qui leur confère une certaine aisance à évoluer dans cet univers contrairement à leurs homologues étudiés précédemment. Mais le point réellement décisif dans la socialisation professionnelle de ces enseignants vient du fait que la découverte du travail (lors des stages puis de la prise de poste) n'est pas vécue comme une remise en cause de sa capacité à exercer la fonction, mais vient au contraire renforcer l'idée qu'ils sont faits pour ce métier. En effet, l'insertion professionnelle de ces enseignants s'effectue dans un contexte d'enseignement qu'ils qualifient eux-mêmes de « *favorable* » et de « *privilégié* » ; ce qu'ils entendent par-là, c'est que les élèves qu'ils ont dans leurs classes maîtrisent correctement leur rôle d'élève, ce qui leur permet donc de pouvoir pleinement se concentrer sur leur rôle d'enseignant. Cela leur permet donc de se « *faire la main* » sans trop se soucier de la question de l' « *autorité* », et d'accomplir leur travail tel qu'ils l'entendent c'est-à-dire transmettre des savoirs et des connaissances à une classe d'élèves prête à les recevoir :

Alors c'était CE1-CE2, donc cycle 2-cycle 3, moi j'étais à Stendhal, donc une école mixte mais plutôt privilégiée puisqu'il y a à la fois les Chartrons et le Grand Parc, et j'avais un très petit effectif, 20 élèves, donc classe idéale vraiment, j'avais 3 élèves en grande difficulté mais pas de problème d'autorité donc c'est vrai que ça pour travailler sur trois semaines c'est quand même un atout, c'est sûr on est pas tombé dans des classes difficiles. Au niveau comportement et autorité on a rien eu à asseoir donc forcément… (Laure, Bordeaux, 2010)

Comme cet extrait d'entretien l'indique, les conditions de travail sont donc « idéales » pour ces enseignants qui sont en quelque sorte « renforcés » par ce contexte, tant et si bien qu'ils vont être amenés à se définir essentiellement par les expériences vécues « *sur le terrain* ». De fait, la maîtrise du travail passe nécessairement pour eux par la maîtrise du « *terrain* » et des interactions qui s'y jouent. Aussi, le rôle d'enseignant est envisagé à partir du développement de compétences essentiellement relationnelles (van Zanten, 2001 ; Milburn, 2002 ; Barrère, 2003) à partir desquelles doivent émerger des réflexes professionnels témoignant de l'inscription de l'enseignant au sein du terrain. Cette volonté de savoir « lire » et de pouvoir « faire corps » avec le terrain en anticipant et en s'adaptant aux interactions qui s'y produisent constitue l'enjeu fondamental de l'apprentissage du travail enseignant pour ces débutants.

L'aspect relationnel de l'apprentissage est essentiel dans cette perspective, et les débutants insistent sur l'idée selon laquelle ils réagissent au « *terrain* » et aux interactions qui s'y déroulent bien davantage qu'ils n'agissent sur celui-ci. Ils disent ainsi très souvent que le terrain a constitué une contrainte avec laquelle ils ont dû composer tant bien que mal pour apprendre à travailler au moment de leurs premiers pas dans la classe, mais ils considèrent également cette étape comme un passage obligé avant de parvenir à une véritable maîtrise pratique de leur travail. Cette maîtrise pratique se concrétise par la production d'une « connaissance pratique » générée dans et par le travail, et « *qui se fonde sur le décryptage continu des indices « perçus » et non « aperçus » de l'accueil fait aux actions déjà accomplies, opère continûment les contrôles et les corrections destinés à assurer l'ajustement des pratiques et des expressions aux attentes et aux réactions des autres agents […]* » (Bourdieu, 2000). Ces enseignants jugent ainsi que l'interaction avec le terrain est une source d'incertitude qu'ils doivent tenter de maîtriser en s'adaptant et en bricolant des pratiques qui « *marchent* » car elles correspondent au contexte dans lequel ils évoluent (van Zanten, 2001 ; Périer, 2014). De ce point de vue, ils définissent leur travail au croisement de conceptions artisanale et artistique qui font du rapport à l'objet et de l' « improvisation maîtrisée » la source principale du développement professionnel et du sens accordé à l'activité[42]. En effet, on retrouve dans les paroles de nos enquêtés l'idée selon laquelle leur travail serait une « pratique pure sans théorie » (Durkheim, 1995 [1922])[43]. Comme le disent ces enseignants, il ne sert à rien de vouloir anticiper sur des situations par définition imprévisibles, il s'agit d' « *avoir en tête* » les ressources pour s'en sortir. On retrouve ici l'acception donnée au

[42] Ce rapport au travail à la fois artisanal et artistique se caractérise par le besoin de se confronter à l'objet afin d'en faire émerger des connaissances permettant de mieux le maîtriser. Ce rapport à l'objet s'inspire du travail manuel et éloigne d'une conception intellectuelle du travail où l'objet doit subir une abstraction afin d'être considéré comme porteur de connaissance. On retrouve la description de cette dualité dans l'essai réalisé par Crawford à propos de son expérience d'universitaire puis de mécanicien (Crawford, 2010).

[43] Durkheim considère cette « pratique pure sans théorie » comme se rapportant à l'art qu'il définit ainsi : « *Un art est un système de manières de faire qui sont ajustées à des fins spéciales et qui sont le produit soit d'une expérience traditionnelle communiquée par l'éducation, soit de l'expérience personnelle de l'individu. On ne peut l'acquérir qu'en se mettant en rapport avec les choses sur lesquelles doit s'exercer l'action et en l'exerçant soi-même. Sans doute, il peut se faire que l'art soit éclairé par la réflexion, mais la réflexion n'en est pas l'élément essentiel, puisqu'il peut exister sans elle. Mais il n'existe pas un seul art où tout soit réfléchi.* » (Durkheim, 2003 [1922]).

bricolage par Lévi-Strauss qui le décrit comme le « *résultat d'un jeu qui consiste à s'arranger avec « les moyens du bord », à se débrouiller, sans plan ni modèle conscient, avec ce qui peut tomber sous la main pour construire un édifice* » (Lévi-Strauss, 1962). Le décryptage du contexte scolaire et l'appréhension des relations avec les élèves sont alors considérés comme deux aspects centraux du travail enseignant dans la perspective d'une maîtrise pratique :

Mais non en général moi ce que je fais c'est que je me plante une fois un bon coup et puis après je vois, je fais des retours sur ma pratique, je vois là ça allait pas, là c'est un problème de matériel, là c'est un problème de langage quand j'ai donné les consignes, et puis petit à petit on essaie de reconstruire par nous-mêmes, c'est vrai que… Bon et puis dans les générations antérieures, je crois qu'elles ont eu aussi des moments comme ça où il fallait aussi qu'elles se fassent sur le tas quoi. (Isabelle, Bordeaux, 2010)

Et y'a un aspect humain derrière qui fait qu'on sait comment ils fonctionnent, on sait ce qui va mieux marcher et c'est vrai que ça au début de l'année on l'avait pas. On les connaissait pas et maintenant le fait de les connaître assez bien, on sait ce qui va marcher ou pas et ça permet de faire des choix et de gagner du temps dans la préparation. (Adeline, Périgueux, 2010)

Ce « sens du jeu » que les enseignants développent au sein du contexte d'enseignement leur permet, contrairement à leurs collègues « déstabilisés », d'accumuler des repères pratiques générant des habitudes de travail à partir desquelles peut se développer une véritable maîtrise pratique. Ce qui est particulièrement frappant lorsque l'on interroge ces enseignants sur la manière dont ils ont appris à travailler, c'est le caractère foncièrement relatif de cet apprentissage. En effet, ils estiment que le travail enseignant dépend nécessairement du contexte dans lequel il se produit, et que l'enseignant doit dès lors apprendre à s'adapter à ce contexte avant même de penser aux savoirs à transmettre. On retrouve bien l'idée selon laquelle le contexte d'enseignement constitue pour eux une référence indépassable avec lequel ils doivent tenter de composer, et qu'il leur est de fait impossible d'asseoir une méthode qui constituerait en quelque sorte leur signature pédagogique. Bien au contraire, ces enseignants fonctionnent « à l'instinct », ce qui les conduit à percevoir le développement de capacités d'adaptation et de réflexes professionnels comme les vrais révélateurs de leur socialisation au groupe professionnel. Le corollaire de cette idée réside dans le fait que ces enseignants perçoivent leur manière de faire leur travail comme fortement liée à la fois au contexte

d'enseignement, mais aussi à leur personne. Autrement dit, leur manière d'enseigner dans un contexte donné ne peut pas être transposée en l'état dans un autre contexte du fait du caractère relatif des pratiques enseignantes, et cette manière d'enseigner ne pourra pas être partagée avec un autre enseignant qui n'aura pas le même vécu et la même expérience d'enseignement. On voit donc bien ici qu'il y a une forme d'intersection établie par les enseignants entre l'apprentissage du travail, le contexte d'enseignement et leur « personnalité ». C'est la conjonction de ces trois variables qui conditionne alors la réussite de l'apprentissage du point de vue de ces enseignants.

Il faut qu'il y ait un climat de confiance dans la classe, mais bon, on peut être très autoritaire une année et puis l'autre année au contraire, avec des élèves qui peuvent être difficiles, ça peut être vraiment en fonction du public qu'on a en face, entre guillemets on s'adapte quoi. (Laure, Bordeaux, 2010)

C'est vraiment aussi un peu à l'image de ce qu'on est chacun. […] Il faut que chacun trouve son style et on a un style qui se dégage assez naturellement, et qui se dégage par la pratique et par ce dont on se rend compte qui est important ou non pour nous. (David, Périgueux, 2010)

Oui on prend appui et puis après on modifie ne serait-ce qu'en fonction de notre classe, on est obligé d'essayer d'anticiper sur les réactions des élèves donc déjà à partir de ce moment là on personnalise forcément parce qu'on a tous des classes différentes, et quand on anticipe sur l'action de nos élèves, moi si j'anticipe sur les miens, je retomberai pas du tout sur les mêmes choses qu'Isabelle, donc les remédiations seront totalement différentes et donc la situation sera différente parce qu'elle aura évolué d'une façon différente. (Muriel, Bordeaux, 2010)

Un autre aspect important de l'apprentissage du travail pour ces enseignants tient en son caractère implicite. Le travail s'intériorise principalement à partir du ressenti et des sensations vécues sur le terrain et tout travail d'explicitation ou d'objectivation apparaît alors comme hors de propos ou comme une pure perte de temps.

Mais de toute façon même en partant avec un truc tout prêt sous les yeux, comme il va y avoir une interaction en face, ça va évoluer différemment de ce qu'on a écrit. Donc même si on a tout préparé c'est jamais tout à fait pareil en classe de toute façon. (Gaëlle, Périgueux, 2010)

Aussi, ces enseignants sont ceux qui se montrent les plus critiques vis-à-vis de la formation qui leur est prodiguée à l'IUFM, et ils dénoncent de manière récurrente la volonté de l'instance formatrice de figer – le plus souvent par le recours systématique à l'écrit – un travail qui se caractérise de leur point de vue par son aspect dynamique et évolutif au gré des contextes et des situations. Ils participent ainsi activement au développement et à l'entretien d'une « culture étudiante » qui vise à faire reconnaître leur conception pragmatique du travail enseignant. Loin de la figure d'intellectuel ou d'expert qui est valorisée par la structure de formation initiale, ces enseignants revendiquent que l'apprentissage du travail enseignant nécessite un registre pratique et émotionnel qui ne s'explique pas mais qui se vit. Dans leur esprit, le mode de connaissance pratique est incompatible avec un mode de connaissance théorique, puisque « *l'explication que les agents peuvent fournir sur leur pratique, au prix d'un retour quasi-théorique sur leur pratique, dissimule, à leurs yeux même, la vérité de leur maîtrise pratique comme* docte ignorance » (Bourdieu, 2000)[44]. Cela se concrétise pour ces débutants par le rejet des formateurs les plus éloignés de ce terrain qui leur semble indispensable à la compréhension de ce qu'est leur métier :

Quand on avait demandé à la prof qu'est-ce qu'on fait avec des élèves de cycle 2 et qu'elle nous avait répondu j'en sais rien j'ai jamais eu d'élèves… Mais qu'est-ce que tu fais là ? (Marion R., Bordeaux, 2010)

Les débutants ne se sentent donc manifestement pas à leur place au sein des cours jugés les plus « théoriques » au sein de la formation et il leur tarde une seule chose, à savoir « *être sur*

[44] Dans le même sens, Bourdieu affirme : « *Il faut donc reconnaître à la pratique une logique qui n'est pas celle de la logique pour éviter de lui demander plus de logique qu'elle n'en peut donner et de se condamner ainsi soit à lui extorquer des incohérences inintelligibles ou plutôt incomprises dans leur principe, soit à lui imposer une cohérence forcée.* » (Bourdieu, 2000).

le terrain » et « *avoir leur classe* » puisqu'ils ne se sentent véritablement enseignants que lorsqu'ils sont plongés et inscrits dans un contexte professionnel à partir duquel ils peuvent acquérir une maîtrise pratique et, par là-même, se définir professionnellement. En résistant à l'injonction à la réflexivité qui est faite par la structure de formation, ils manifestent en quelque sorte leur volonté de sortir de leur statut d'étudiant afin de passer au plus vite de l'autre côté du miroir (Dubois, Gasparini & Petit, 2006). Ils sont d'ailleurs assez sensibles à la « contre-socialisation » des collègues rencontrés lors des différents stages et qui tiennent souvent des propos forts critiques à l'égard des contenus diffusés en formation initiale. Pour autant, s'ils rejettent la réflexivité « objectivante » proposée en formation initiale, il ne faudrait pas en déduire que ces enseignants ne font à aucun moment preuve d'une forme de réflexivité dans leur pratique. En effet, ils ne sont pas en permanence en train de décider dans l'action et dans l'urgence de leurs manières d'agir, et leur confrontation au « terrain » dans le travail les conduit régulièrement à devoir prendre une certaine distance par rapport à ce qu'ils font pour décider d'agir de telle ou telle façon. Comme le rappelle Lahire, le « sens pratique » nécessite une « *réflexion pragmatiquement ancrée, indissociable de l'action en cours et des éléments du contexte immédiat* » (Lahire, 2011 [2001]) qui, loin de le réduire à un réflexe inconscient, en fait le produit d'une forme particulière de réflexion dans un type d'action donnée[45]. Cette réflexivité n'est alors pas tant tournée vers l'objectivation de la pratique en rapport avec un idéal professionnel abstrait, mais doit au contraire permettre de sélectionner les gestes et les façons de faire qui répondent le mieux à une situation donnée dans un contexte particulier. Les enseignants pragmatiques sont donc ces « hommes d'action » décrits de façon critique par Durkheim, lorsqu'il déplore que ces individus courbés sur leur tâche et sur leur expérience individuelle se rendent dépendants du contexte dans lequel ils s'insèrent sans pouvoir expliquer les raisons profondes de leur action : « *n'allez pas exiger de lui qu'il vous donne des raisons à l'appui de ses conseils : il les ignore le plus souvent ; y réfléchir créerait chez lui un trouble et une hésitation* » (Durkheim, 1955). On peut alors considérer que ces enseignants définissent d'autant mieux leur identité professionnelle qu'ils sont « *saturés par leur environnement* » (Martuccelli, 2002).

[45] Dans la même idée, Castoriadis (1999 [1975]) indique : « *L'essentiel des activités humaines ne peut être saisi ni comme réflexe ni comme technique. Aucun faire humain n'est non conscient ; mais aucun ne pourrait continuer une seconde si on lui posait l'exigence d'un savoir exhaustif préalable, d'une élucidation totale de son objet et de son mode d'opérer* ».

Le mode de socialisation professionnelle de ces enseignants-débutants est donc résolument tourné vers la pratique et le contexte d'enseignement[46]. Contrairement aux enseignants étudiés dans le cas précédent, ils s'identifient positivement au terrain et ils y voient un moyen de développer des compétences en matière relationnelle et dans la maîtrise des interactions qui s'y produisent. Le fait de dépendre de ce contexte interactionnel pour prendre position face au travail apparaît alors comme un support identitaire « avouable » car maîtrisé (Martuccelli, 2002). De fait, ils vivent ce passage à travers le miroir comme une étape constructive de leur socialisation professionnelle, même si ce qu'ils identifient comme la principale source d'épanouissement dans le travail – l'adaptation au contexte d'enseignement – constitue dans le même temps un horizon indépassable de leur pratique professionnelle dans la mesure où celle-ci reste en permanence contrainte par ce contexte. La satisfaction apportée par la maîtrise pratique induit donc inexorablement d'accepter l'idée que le travail ne peut dépasser le cadre situationnel défini par un contexte donné. En outre, si l'expérience de socialisation est globalement bien vécue par des enseignants qui vivent la découverte du terrain comme une confirmation de leurs attentes, il en va tout autrement en ce qui concerne le statut social accordé au métier d'enseignant. En effet, ces débutants se déclarent plus souvent que les autres déçus de l'image de la profession enseignante au sein de la société. On peut avancer deux raisons explicatives de ce sentiment exprimé par nos enquêtés : d'abord, le fait de devenir professeur des écoles apparaît pour eux comme un « moindre mal » dans la mesure où leur parcours universitaire aurait pu leur faire espérer des horizons professionnels plus prestigieux. La plupart d'entre eux rejoignent donc la profession non pas par défaut, mais en se disant qu'ils se destinent à une profession pour laquelle ils sont surqualifiés mais dont le statut social est prestigieux. Ensuite, ces enseignants ont pour la plupart vécu dans un entourage composé d'enseignants et se sont donc forgé une image fortement positive de l'enseignement en général. Or, lorsqu'ils découvrent que le statut social des enseignants est loin de celui qu'ils imaginaient, ils vivent cela avec une pointe d'amertume tant le décalage est important entre la figure prestigieuse de l'enseignant qu'ils avaient à l'esprit et le jugement péjoratif qui est de leur point de vue accolé à la profession au sein de la société.

[46] Le mode de socialisation décrit ici rejoint en bien des points ce que Van Zanten nomme l' « adaptation contextuelle » dans son enquête consacrée à l'école de la périphérie et aux stratégies mises en œuvre par les professeurs pour « se faire » à ce contexte d'enseignement (Van Zanten, 2001).

Je pense qu'au niveau du rôle de l'enseignant, j'ai le rôle que j'imaginais avoir. Par contre au niveau du statut et du fonctionnement, là j'ai pris des grosses claques cette année. Au niveau du statut global de l'enseignant dans la société, je trouve ça triste. Je vis dans une famille enseignante donc j'avais l'impression que c'était merveilleux, même si je savais que c'était beaucoup de boulot donc ça j'ai pas été déçu. Par contre ce statut, et puis tout ce qu'on nous demande de faire sur ce que moi j'estime à côté quoi. (Lucie, Périgueux, 2010)

Néanmoins, les premiers pas de ces enseignants dans le métier sont perçus positivement. La découverte du travail par le biais d'un contexte favorable les conforte et les renforce dans l'idée qu'ils sont à leur place, tandis que l'identification professionnelle se fait de plus en plus forte à mesure qu'ils se confrontent et apprennent à maîtriser les situations et les interactions auxquels ils se confrontent dans leur quotidien d'enseignant. De sorte que l'acquisition de dispositions pragmatiques contribue à « exclure » les dispositions scientifiques (Darmon, 2015 [2013]) valorisées par l'instance de formation dans la constitution de l'identité professionnelle. Leur prise de position identitaire, si elle se fait en négatif par rapport à l'idéal normatif diffusé au sein de la structure de formation, est à l'origine de l'émergence et de la constitution progressive d'une éthique pragmatique qui, d'un certain point de vue, reprend les contours de l'éthique de responsabilité décrite par Weber[47]. Au final, l'insertion professionnelle de ces enseignants peut paraître réussie, alors même qu'elle s'éloigne singulièrement des standards définis par l'instance de formation.

[47] Les travaux consacrés aux jeunes enseignants considèrent trop souvent qu'il existerait une frontière indépassable entre les enseignants qui développeraient un savoir pratique éloigné de tout enjeu éthique d'un côté, et ceux qui organiseraient leur pratique essentiellement à partir d'une éthique en partie dénuée de toute réalité pratique (Lessard & Tardif, 1999). Or, nous montrons ici que les enseignants les plus soucieux de développer un sens pratique peuvent tout à fait s'inscrire dans une éthique, tout comme nous montrerons par la suite que les enseignants les plus réceptifs à l'éthique diffusée au sein de la structure de formation doivent aussi développer un rapport plus pratique à leur travail.

2.3. Les débutants « hésitants » : la frustration relative face à un travail inachevé

Une troisième catégorie d'enseignants – minoritaire [48]– se distingue au regard des données obtenues lors de notre enquête. Ils se singularisent des autres débutants par une trajectoire originale avant d'entrer en formation. D'abord, ces enseignants ont généralement suivi un cursus universitaire qui les a conduits de près ou de loin à s'intéresser à l'éducation, voire à l'enseignement ; ils se sont en effet spécialisés dans des disciplines telles que la psychologie ou les sciences de l'éducation. Or, nous allons voir que ce parcours qui les a conduits à prendre l'enseignement comme objet de réflexion n'est pas sans lien avec la manière dont ils vont appréhender leur insertion professionnelle. Les débutants qui ont fait cette formation universitaire considèrent le plus souvent ce choix comme un calcul purement stratégique dans la mesure où ils avaient à l'idée de devenir enseignant, mais nous verrons que ce parcours est bien plus déterminant dans leur insertion professionnelle que les acteurs veulent bien le dire :

J'ai fait une licence de psycho après un bac ES, et psycho parce que il me fallait une licence assez complète parce que je savais déjà que je voulais passer le concours de professeur des écoles, donc j'ai fait une licence qui pour moi était assez générale, je me voyais pas faire trois ans de français ou trois ans de maths… Et psycho ça me paraissait aussi assez intéressant pour le métier que je voulais faire, et donc j'ai fait psycho tranquillement, sans être à fond dans la psycho, et en ayant ma licence en trois ans, voilà… (Hélène, Bordeaux, 2010).

D'autre part, on retrouve dans cette catégorie d'enseignants des individus en reconversion, et pour qui devenir enseignant représente une rupture dans leur trajectoire professionnelle. Ces enseignants se sont ainsi parfois tournés vers l'enseignement par hasard ou suite à une période d'inactivité. Dans tous les cas, l'enseignement est loin d'être « naturel » pour ces individus qui sont séduits par le métier sans discerner clairement ce qui les attend lorsqu'ils feront leurs premiers pas dans une classe :

[48] Voir annexe

Moi j'ai pas du tout un parcours tout tracé dans le sens où c'est assez récent que j'ai décidé de faire ça, puisque quand j'ai fait mon DEUG de cinéma, je savais pas ce que je voulais faire, et après j'ai travaillé dans le privé, des boulots alimentaires, je savais que c'était pas fait pour moi, enfin pas sur le long terme en tout cas, et après j'ai fait un bilan de compétences en fait, c'est ça qui m'a vraiment décidé, enfin qui m'a fait me rendre compte que c'était ça qui me plaisait, de travailler avec les enfants, et le côté polyvalent c'est clair que ça a beaucoup joué aussi. Le fait de pas s'ennuyer à faire toujours la même chose. (Olivia, Bordeaux, 2010)

Ces débutants font également preuve de lucidité sur leur choix de devenir enseignants ; ils écartent d'emblée la rhétorique vocationnelle et portent un regard distancié et presque cynique sur les raisons qui les ont conduits à se tourner vers l'enseignement.

Non moi quand j'étais petite j'avais même pas un métier de prédilection, même en étant adolescente je savais pas vers quoi me tourner, j'y ai pensé assez tôt j'pense plus parce que j'étais bien à l'école, que vraiment ce que je dis maintenant, parce que c'est ce qu'on dit entre nous les enseignants, si ils sont devenus enseignants, c'est que l'école ça a pas été un traumatisme loin de là, donc en fait moi j'y étais bien et j'me suis dit pourquoi pas. Mais après quand j'étais au lycée j'avais vu toutes les statistiques du concours ça m'avait effrayée, j'ai peur de l'échec alors j'm'étais dit je ferai pas ça. J'ai essayé, ça a marché et c'est vrai qu'à partir des études supérieures, ça m'est plus venue cette idée d'éducation vraiment. (Marion P., Bordeaux, 2010)

Ils n'entrent pas dans le métier avec beaucoup de certitudes quant à leur capacité à exercer la fonction d'enseignant. Au contraire, ils doutent beaucoup de leur aptitude à bien faire leur travail et la découverte de la classe a tendance à renforcer encore davantage ces doutes en les plaçant face à des situations qui leur posent question sans nécessairement qu'ils possèdent les réponses adaptées. Pour autant, ce doute professionnel n'est pas lié à un contexte d'enseignement particulier, et nous avons pu remarquer qu'il est présent à la fois chez des enseignants qui doivent faire face à un terrain compliqué mais aussi chez des débutants qui évoluent dans un contexte a priori plus favorable. Aussi, le doute n'est pas tant une conséquence de la découverte du métier mais apparaît davantage comme un moyen pour ces

enseignants de questionner leurs pratiques dans le but de les développer et de les améliorer[49]. Cette capacité et cette volonté à mettre le travail à distance afin de pouvoir l'appréhender comme objet de questionnements n'est pas sans lien avec le parcours universitaire de ces individus, qui les a sensibilisés à la réflexion sur les pratiques éducatives. Ce doute professionnel induit chez eux une insatisfaction récurrente par rapport à leur pratique tant ce mode de fonctionnement les conduit à mettre en avant ce qui ne va pas dans leur travail. On le ressent ainsi chez des enseignants qui évoluent dans des contextes d'enseignement jugés difficiles et qui constatent l'inadéquation des réponses apportées à certaines situations d'enseignement ; mais loin d'incriminer le contexte d'enseignement en lui-même et d'externaliser le traitement du problème, ces enseignants ont conscience du fait qu'ils font en quelque sorte partie du problème et que leur attitude n'est pas sans lien avec le caractère problématique du contexte d'enseignement :

Après c'est très difficile aussi de ne pas être atteint personnellement, ça arrive, on est énervé. J'ai entendu une fois un élève qui disait aux autres « taisez-vous la maîtresse elle est énervée ». Et là je me suis dis, c'est fichu, je suis la maîtresse que je ne veux pas être (rires) parce que les élèves devraient se taire pas parce que la maîtresse est énervée, c'est pas le… Et c'est parce qu'on est énervé qu'après on a des réactions… voilà on se met à crier et ça ne fait qu'empirer la situation. (Hélène)

Mais le doute professionnel apparaît également dans les propos d'enseignants qui évoluent dans des contextes d'enseignement favorables, mais pour des raisons différentes. En effet, ces enseignants se sont adaptés sans réelle difficulté au contexte d'enseignement mais ils ne se montrent pas rassurés pour autant. Et pour cause, ils redoutent alors que l'absence de difficulté ne soit un frein en ce que cela les prive d'un questionnement professionnel salutaire dans la perspective de leur développement professionnel. Le doute provient alors de la crainte que les stratégies d'adaptation mises en œuvre dans un contexte jugé favorable ne pourront pas être mises en œuvre et transposées de la même façon dans d'autres contextes – et notamment les plus difficiles.

[49] Nous retrouvons là encore une proximité avec les travaux de Van Zanten consacrés à l'école de la périphérie, lorsqu'elle identifie des professeurs s'inscrivant dans une logique de « développement professionnel » pour dépasser les contraintes liées au contexte et réaffirmer l'emprise pédagogique de la situation d'enseignement (Van Zanten, 2001).

Moi c'est ça qui me fait peur, je suis tombée que sur des « gentils » pour l'instant, et justement la formatrice qui est venue me voir en journée elle m'a dit « ouh la la, il faudrait quand même que tu te fasses une classe un peu dure pour te faire les dents »…

BG : Et tu te sens armée pour faire face à ce genre de situation ?

O : Ah non, ça me fait assez peur, mais maintenant je me dis j'y serai le jour où ça m'arrivera, voilà je serai là et je gérerai le truc d'une manière ou d'une autre, mais c'est clair que ça donne pas envie, enfin c'est normal. (Olivia, Bordeaux, 2010)

Comme le montre cet extrait d'entretien, le fait d'être dans un contexte d'enseignement où ne sont présents que des élèves « *gentils* », c'est-à-dire des élèves qui maîtrisent leur rôle d'élève et qui ont intériorisé et donnent sens aux attentes scolaires, génère de l'insatisfaction pour ces débutants qui ont le réflexe de mettre l'accent sur leurs manques plutôt que sur leurs acquis. Plus généralement, le rapport au travail qu'ils développent les conduit à pointer du doigt « ce qui ne marche pas » dans leur pratique professionnelle plutôt que sur « ce qui marche ». En effet, ils se rapprochent des débutants « pragmatiques » par les stratégies d'adaptation qu'ils mettent en œuvre pour prendre la mesure du contexte dans lequel ils évoluent, ils s'en distinguent néanmoins de façon très nette en ce que ces stratégies ne les satisfont pas puisqu'elles s'écartent de manière trop brutale de leur représentation de ce que *doit être* leur travail. Ils ne veulent pas se contenter de constater que certaines pratiques « marchent » dans un contexte donné sans en comprendre les raisons mais élaborer une pratique pédagogique plus méthodique, rationnelle et transposable dans d'autres situations d'enseignement. Ils mettent ainsi fréquemment l'accent sur les limites de l'apprentissage du travail par adaptation au contexte, qui ne permet pas selon eux de voir au-delà d'un contexte qui devient à ce point contraignant qu'il leur est impossible de penser leur pratique au-delà de celui-ci. Or, et on peut deviner là encore l'empreinte de leur cursus universitaire, ces enseignants ont un rapport plus réflexif à l'enseignement qui les conduit à réfuter que l'idée de réagir aux situations puisse suffire à tenir lieu de pratique pédagogique. Ils possèdent une conception du travail enseignant à la fois trop « intellectuelle » et trop « professionnelle » – au sens défini par l'instance de formation – pour se satisfaire des stratégies d'adaptation qu'ils se contentent de mettre en œuvre :

Le bricolage, on en fait tous et je pense qu'on en fera pendant toute notre carrière, c'est par le tâtonnement expérimental qu'on progresse, c'est sûr, mais si y'a pas à côté un étayage

vraiment important, y'a une certaine limite qu'on pourra pas dépasser, on restera à faire du bricolage… Alors qu'à un moment donné, faut être professionnel voilà. (Hélène, Bordeaux, 2010)

Cette conception singulière du travail enseignant que développent ces débutants se retrouve également dans l'importance qu'ils accordent au travail de conception et d'explicitation de leur travail. Ils mettent ainsi systématiquement en avant l'aspect fondamental du passage à l'écrit avant de mettre en œuvre les séances pédagogiques, et considèrent cette étape comme celle qui génère pour eux le plus de satisfaction.

Et puis y'a tout le temps qui est en dehors de la classe et où on prépare, et ce temps-là il est vachement important et moi j'adore ce moment-là. Le moment où je suis chez moi et je réfléchis à ce que je vais faire. (Olivia, Bordeaux, 2010)

Leur travail prend selon eux tout son sens au moment où il est défini en dehors du contexte immédiat de la classe, et plus ils sont conduits à revoir en situation ce qu'ils avaient prévu de faire, plus cela génère en eux de la frustration. Là encore, on retrouve l'idée selon laquelle les stratégies d'adaptation ne constituent pas une fin pour ces enseignants, qui ne les mettent en application uniquement pour compenser l'inexorable fossé entre le travail « pensé » et le travail « réel ». En voyant leur travail uniquement par rapport à ce qu'il devrait être et non pas seulement en fonction de ce qui « marche », ils se montrent donc plus sensibles à la perspective pédagogique développée au sein de l'instance de formation. Cela se traduit par un regard beaucoup moins critique que la plupart de leurs pairs sur une formation dont ils ont tendance à souligner les aspects les plus positifs, tout en constatant que la formation ne peut pas tout et que son emprise sur les pratiques de chaque enseignant est forcément limitée. Loin de mettre en cause la qualité intrinsèque de la formation, ces enseignants vivent les incertitudes du début dans le métier comme quelque chose de normal et comme faisant partie intégrante de l'apprentissage du travail. On peut souligner sur ce point que le fait que ces enseignants aient, pour certains, connu une première carrière professionnelle – et donc de premiers débuts dans un métier – contribue à les faire relativiser une incertitude qu'ils savent inévitable et qu'ils ont déjà connue dans d'autres circonstances :

Faut en passer par là, je pense que c'est normal en fait, y'en a qui disent que non, y'en a qui disent qu'on est mal formés mais on est obligé à un moment de galérer sinon… parce que moi j'pense sinon qu'on peut pas se former si on est pas à un moment confronté à des difficultés, si à un moment on a pas du boulot par-dessus la tête, c'est normal. (Marion P., Bordeaux, 2010)

Là encore cette année, enfin en mars, moi j'me pose encore plein de question sur comment je fais avec des élèves, quelle attitude avoir au niveau de la discipline, des élèves en difficulté, de la différenciation, de l'emploi du temps, des questions qu'on se pose tout le temps et que je me poserai encore dans trois ans. Mais, voilà…

BG : Des questions auxquelles l'IUFM ne peut pas répondre ou pourrait mais…

HK : L'IUFM tente d'y répondre, mais c'est pas toujours au moment où on en a besoin, c'est une année de formation et nous on se pose 30 milliards de questions dès septembre quoi, donc… Faut être patient pour avoir des réponses, les réponses sont pas toujours appropriées aux cas qu'on rencontre chacun dans nos classes, et puis voilà il faudrait qu'on ait un tuteur individuel pour vraiment nous accompagner. Qu'il connaisse notre situation de classe et qu'il puisse nous répondre vraiment de façon adaptée. (Hélène, Bordeaux, 2010)

Ces débutants portent un regard globalement positif sur la formation reçue au sein de l'instance de socialisation professionnelle, mais se montrent par contre assez critiques vis-à-vis de leurs pairs qui tiennent une posture systématiquement critique à son encontre. En effet, ils ne comprennent pas la plainte permanente de leurs collègues stagiaires ou de professeurs rencontrés en stages qui ne cessent de mettre en question la légitimité des formateurs et, plus largement, de la plupart des contenus transmis lors de cette année d'initiation. Leurs propos dénoncent dans le comportement de leurs camarades de promotion le fait que ceux-ci n'ont pas conscience d'exercer dans des conditions de travail très favorables par rapport à d'autres métiers – dont le fait d'avoir une formation initiale est d'ailleurs une des caractéristiques, et que cela trahit de leur part une forte méconnaissance du monde du travail. Cette prise de

position laisse entrevoir l'importance de la « culture latente » développée par ces enseignants en dehors du cursus de formation (Becker & Geer, 1960)[50].

Voilà, parce que ça se précise, et maintenant qu'on sait ce qu'on va faire, moi du coup j'ai pris du recul et puis bon voilà mais d'autres, certains parlent que de l'inspection, du stage massé qui va arriver, et puis machin et puis truc, et puis bon ben moi j'trouve qu'on a une situation privilégiée. Et beaucoup se plaignent, beaucoup se plaignent « la formation elle est pas bien », bon ben elle est comme elle est, après c'est mon point de vue, bon ben elle est comme elle est, je prends ce qu'il y a, je prends pas, c'est moi qui fait mon petit mix quoi. Et y'en a qui se plaignent tout le temps et… en ce moment moi là je… ça m'énerve un peu ouais. Parce qu'ils prennent pas de recul par rapport à d'autres professions qui quand même sont beaucoup beaucoup plus dures, ça m'a effarée là de voir les réactions pour les affectations au stage massé où fallait faire une heure de route mais bon, moi en tant qu'étudiant je me prenais une heure ou une heure et quart de route, voilà y'a des professions où c'est 50 heures par semaine, dehors dans le froid ou dans la canicule, bon ben faut le faire quoi. Et ça, ça m'énerve un peu. (Marion P., Bordeaux, 2010)

Mais leur rapport à la formation va plus loin que la simple « critique de la critique » de l'instance de socialisation professionnelle. En effet, on se rend compte dans les propos des enquêtés que leurs convictions professionnelles rejoignent fortement les normes et les règles professionnelles produites et diffusées au sein de l'instance de formation. Ainsi, ces débutants prennent pour référence des modèles pédagogiques « modernes » largement relayés au cours de leur formation initiale (Zakaria, 2012) pour penser et élaborer leurs pratiques quotidiennes. Néanmoins, s'ils revendiquent cet idéal, ils constatent également avec une certaine frustration qu'ils ne parviennent pas à mettre en pratique ce modèle. De ce fait, ils sont en quelque sorte

[50] Hugues et Geer (1960) distinguent l'existence de deux formes de culture chez les jeunes médecins qu'ils côtoient durant leur enquête : d'une part, une culture manifeste qui est celle transmise et acquise au cours de la formation initiale et, d'autre part, une culture latente relative aux caractéristiques propres des individus et des ressources qu'ils ont pu accumuler au cours de leur trajectoire personnelle avant de devenir médecins. Autrement dit, des qualités ou des attitudes acquises en dehors du monde médical peuvent être réinvesties pour faire face à des problèmes survenant dans ce contexte. Dans ce cas, la culture latente prend le relais de la culture manifeste.

contraints d'apprendre leur travail par frustration relative en ayant en tête un modèle pédagogique sans toutefois jamais parvenir à le rendre réellement concret. De ce point de vue, ils correspondent à la description de la situation des jeunes médecins en formation décrits par Becker, obligés de revoir temporairement leur idéal professionnel tout en souhaitant le mettre en œuvre dès qu'ils seront en poste définitif (Becker, 2006) :

Oui, moi je pensais pas mal pédagogie institutionnelle et Freinet qui me plaisent pas mal, mais je sais que je les mettrai pas en œuvre avant d'avoir expérimenté les méthodes traditionnelles pour me faire au métier et avoir déjà une expérience plus classique, donc j'pense que ça viendra plus tard. Après je sais que pendant mes stages, j'ai été une enseignante que je déteste être, parce que j'étais désemparée parfois dans les moyens de mise en œuvre, j'ai été une enseignante qui crie alors que je me disais « jamais je crierai », forcément (rires), et ça on le sait, on en a conscience, je sais que là j'ai une attitude qui… Mais voilà, au début on a des moyens réduits, on a des automatismes qui sont pas encore en place, et donc du coup voilà ben ça prend du temps tout ça. (Hélène, Bordeaux, 2010)

Si ces débutants s'inscrivent dans un mode de socialisation relativement proche de ceux précédemment évoqués, ils ne portent néanmoins pas un regard très positif sur cette façon d'apprendre leur travail. En effet, l'adaptation contextuelle ne constitue pas à leurs yeux un moyen suffisant pour devenir enseignant, ou plus précisément pour pouvoir être l'enseignant auquel ils désirent ressembler ; il s'agit pour eux d'un passage obligé afin de réduire l'incertitude liée à la découverte du métier mais non d'une finalité inhérente à leur conception de l'enseignement. Ils ne sont ainsi pas prêts à abandonner leur idéal professionnel et ils montrent au contraire une certaine détermination à défendre une vision éthique et professionnelle de l'enseignement, quand bien même ils constatent qu'ils ne parviennent pas à la mettre en œuvre de manière concrète. Contraints au pragmatisme pédagogique dans lequel ils ne trouvent pas leur compte, ils gardent constamment comme référence une conception du travail enseignant plus intellectuelle et véritablement réflexive qui correspond davantage à celle véhiculée par l'instance de socialisation professionnelle. Toutefois, la frustration relative engendrée par la quête inachevée de l'idéal professionnel peut induire chez eux un coût subjectif qui ne voient pas leur avenir professionnel comme tracé une fois pour toutes dans l'enseignement. Au contraire, la crainte de ne pas combler l'écart entre pratique idéale et

pratique réelle peut conduire certains d'entre eux à envisager de façon précoce une reconversion professionnelle alors même qu'ils viennent tout juste d'entrer dans le métier.

Cela dit en France, je pense rester dans le public, mais je n'exclue pas d'aller dans une école privée un jour. Ou de changer de métier un jour aussi.

BG : Ah oui, tu n'exclues pas cette idée là ?

HK : Ah non, au contraire. Il est tout à fait possible que dans 10 ans ou 20 ans je change de métier. Ah oui ça je l'envisage, c'est même pas que je l'exclue pas, c'est que je l'envisage. (Hélène)

L'apprentissage du métier par frustration relative, en produisant un hiatus constant entre ce qui est et ce qui devrait être, apparaît difficilement tenable sur la durée pour les débutants. De sorte que le choix entre un pragmatisme pédagogique assumé ou la recherche d'une voie satisfaisante pour se rapprocher de l'idéal professionnel semble se poser de manière inexorable pour ces débutants afin de définitivement stabiliser leur identité professionnelle.

2.4. Les débutants « autonomes » : quand le doute face au travail est source de développement professionnel

Nous avons enfin pu repérer un quatrième mode d'apprentissage – minoritaire[51] – qui se structure autour d'une conception du travail proche de celle diffusée par l'instance de socialisation professionnelle, et que les débutants parviennent à s'approprier pour donner sens aux situations rencontrées dans le cadre de leur fonction. Ces débutants se caractérisent par une trajectoire assez proche de ceux de la catégorie précédente, dans la mesure où elle s'inscrit dans un parcours universitaire non-linéaire et/ou en lien avec une réflexion générale sur l'éducation, ou bien dans un processus de reconversion professionnelle. D'autre part, le contexte d'enseignement rencontré n'est pas un aspect déterminant de leur rapport au travail,

[51] Voir annexe

puisque l'on retrouve ici des enseignants qui ont été confrontés dès leur début de carrière à des contextes d'enseignement variés et dissemblables. Mais ce qui constitue véritablement la spécificité de ce groupe tient davantage au sens qu'ils vont accorder à leur pratique et à leur capacité à porter un regard positif et constructif sur leur travail, et notamment sur les contraintes qui jalonnent les situations de classe. Effectivement, si ces débutants constatent comme les autres que le contexte d'enseignement au sens large comporte des contraintes avec lesquelles ils doivent composer, ils ne considèrent néanmoins pas ce contexte comme un horizon indépassable qui les oblige à ne pas penser leur travail au-delà des situations rencontrées, mais ils estiment au contraire que leur travail consiste à transformer ces situations de façon à développer une forme de « pouvoir d'agir » sur celles-ci (Clot, 2008). Aussi, au contraire des autres débutants, ils ne se contentent pas de constater que leur travail est fait de contraintes mais ils cherchent les moyens de s'en affranchir afin de pouvoir développer leur pratique professionnelle. Cela passe nécessairement par un questionnement permanent de ces contraintes pour parvenir à canaliser les doutes qu'elles peuvent faire émerger, et afin de s'en défaire en s'appropriant réellement sa pratique :

C'est ma façon de réfléchir, je me pose beaucoup de questions, je doute beaucoup de tout. Mais je lutte contre ça et j'essaie d'être plus efficace et de faire ce qu'ils appellent les choix pédagogiques. Et accepter de ne pas tout maîtriser. Le doute est formateur, mais si t'en as trop dans ce métier, c'est difficile. (Carole)

Ben là tu dois aller travailler avec ces contraintes là des programmes, et c'est impossible de tout faire. Bon déjà là je pense qu'il faut déculpabiliser, il faut pas le dire ouvertement mais… il faut déculpabiliser, enfin en tout cas en cycle 3 c'est très compliqué. Après, bon ben c'est une contrainte tu fais avec quoi, ça n'empêche pas de…faire pleins de trucs avec cette contrainte-là. (Alice, Bordeaux, 2010)

Au-delà de la contrainte du programme évoquée par cette enseignante, ces débutants tentent d'appréhender les situations d'enseignement comme autant d'opportunités de se développer professionnellement (Sembel, Léonard, Teruel & Gesson, 2009 ; Sembel, Gesson, Léonard & Teruel, 2012). Cela se traduit par une volonté de mettre la relation pédagogique avec les élèves au centre de leur préoccupation, en acceptant notamment d'accorder à ces derniers une place centrale dans le déroulement de leurs séances. Aussi, ils considèrent le contexte

d'enseignement comme un moyen de développement professionnel davantage que comme une contrainte qu'ils doivent tenter de contenir dans leur pratique. Concrètement, cela passe d'abord par l'idée évoquée dans leurs propos selon laquelle le questionnement de l'élève vis-à-vis du savoir est primordial par rapport au questionnement du professeur. Cette volonté de se décentrer du contexte d'enseignement témoigne du fait qu'ils ne le conçoivent pas comme une contrainte mais comme une ressource professionnelle :

Et il faut pas hésiter à rebondir dessus quoi, moi je sais que je rebondis beaucoup sur ce que disent mes élèves parce que c'est toujours intéressant, et quand ça l'est pas je dis désolée on peut pas en parler maintenant, mais quand c'est intéressant ben des fois tu vas faire quelque chose que t'as pas prévu, et c'est pour ça que moi les fiches de prep j'en fais peu, je préfère détailler mes progressions et me mettre mon truc dans la tête et je préfère privilégier ma relation avec les élèves, et rebondir sur ce qu'ils disent parce que c'est pas moi qui apprend c'est eux qui apprennent et donc du coup c'est plus simple de partir de leur questionnement à eux plutôt que de ce que moi je voudrais introduire comme ça où à la fin ils doivent savoir ça. (Natacha, Périgueux, 2010)

De fait, ils tentent moins de faire en sorte que leur pratique s'ajuste au contexte d'enseignement que de s'assurer que leur pratique permette aux élèves de renforcer leurs acquis et leur intérêt scolaire. Cela passe d'abord par une déconstruction des représentations des élèves par rapport à certains aspects de l'école, comme par exemple leur regard sur l'évaluation. C'est ce que nous explique Carole lors d'un entretien où elle affirme que son travail se concentre essentiellement à faire en sorte que ses élèves ne soient pas sous l'emprise de l'évaluation scolaire :

Mes élèves, surtout ceux qui ont de mauvaises notes, disent que l'évaluation est stigmatisante. Mais ils n'envisagent pas de ne plus avoir de notes. Donc à 10-11 ans ils sont déjà dans le moule scolaire quoi. [...] Et je trouve qu'ils sont très dans le scolaire. Et ça, ça les rassure. Et souvent ils s'empêchent de penser. Ils sont toujours dans une attente d'évaluation de ma part. Et donc moi j'essaie de les déscolariser ! (Carole, Périgueux, 2010)

Ils ne souhaitent donc pas « faire avec » le contexte d'enseignement mais cherchent à le transformer afin qu'il corresponde à l'idée qu'ils se font de leur métier. De sorte que ce n'est pas l'idéal professionnel qui doit s'ajuster à la pratique quotidienne, mais bien cette pratique qui s'ajuste à une vision de l'enseignement. Pour cela, ces enseignants développent des habitudes de travail basées sur le questionnement et la remise en cause régulière et constante de leur pratique[52], ce qui les conduit à faire preuve d'une certaine inventivité et à penser au-delà des contraintes contextuelles ou organisationnelles, en s'inscrivant alors dans un processus d' « innovation ordinaire » (Alter, 2001). En concevant les contraintes du travail comme des opportunités pour le transformer, ils parviennent parfois à réinscrire leur pratique dans un cadre pédagogique jugé satisfaisant :

Les gamins avec qui j'avais… Y'avait deux gamins, c'est pas que j'avais des problèmes mais ils me mettaient la classe en l'air, et j'avais tendance à être hyper stricte etc. et finalement tu leur donnes des missions, l'autre jour c'était le reporter de l'atelier donc il avait un appareil photo, il était responsable et il aidait les autres mais il fallait prendre les moments-clés en photo donc il rentre dans l'activité et il fout pas le bordel ! Donc l'un dans l'autre, et puis petit à petit il va prendre sa place d'élève qu'il n'avait pas jusque là quoi, enfin moi j'trouve ça énorme. (Alice, Bordeaux, 2010)

Si des contraintes interviennent dans le contexte d'enseignement, le travail de l'enseignant consiste à trouver les moyens d'y faire face. Mais il ne le fait pas seulement pour se rendre la tâche plus aisée, il le fait surtout pour permettre au travail des élèves de se dérouler dans de bonnes conditions. Or, cette centralité du travail des élèves est notamment importante pour prendre conscience du phénomène de « secondarisation » des savoirs transmis qui pénalise le plus souvent les élèves les plus faibles ou provenant de milieux sociaux éloignés de la « culture scolaire » (Charlot, Bautier & Rochex, 1992 ; Bautier & Goigoux, 2004). Il est ainsi

[52] Lahire montre avec pertinence qu'il est contestable d'opposer un sens pratique fondée sur des habitudes inconscientes ou « pré-reflexives » d'un côté, à un sens théorique qui serait le fruit d'un travail réflexif de la part des individus qui le mettent en œuvre. Lahire considère qu'il peut très bien y avoir des habitudes pratiques générées et générant une forme singulière de travail réflexif qui permet de prendre conscience de celles-ci de façon à les transformer, tout comme certaines attitudes réflexives peuvent avoir été façonnées et entretenues par la répétition et par l'habitude (Lahire, 2011 [2001]).

frappant de constater que ces débutants lient systématiquement positivement leur travail à celui de leurs élèves, alors que leurs pairs ont plus de difficulté à penser ensemble les deux acteurs de la relation pédagogique, et conçoivent la relation pédagogique comme la résultante du travail de l'enseignant qui doit tenter de canaliser l'imprévisibilité du travail scolaire de ses élèves. On retrouve alors l'influence des normes diffusées au sein de l'instance de formation initiale qui jalonnent le travail enseignant dans leurs propos qui soulignent qu'il est important de créer de bonnes conditions de travail pour l'élève, l'enseignant ne détenant pas les savoirs mais devant penser la manière dont ils pourront émerger à partir de l'expérience de ses élèves :

Dans l'école d'aujourd'hui, dans l'idéal il faudrait que t'ailles chercher les élèves qui ont le plus de difficultés, que t'essaies de les accrocher, et t'as pas le temps parce que t'as trop d'élèves, les programmes ils sont trop chargés, ils sont énormes, et moi j'ai que 21 ans si tu veux, donc y'a pas si longtemps que ça que j'étais encore à l'école et je m'en souviens, j'ai jamais fait autant de trucs que je leur fait faire, et dès fois je le sens tu vois, je les épuise, en même temps je suis obligée parce que c'est mon boulot, mais pour moi tu peux pas... D'accord t'es là pour leur apprendre des choses, mais si c'est au point de les assommer et de les dégoûter ça sert à rien. […] Et ce que je voulais rajouter aussi c'est que la formation qu'on a nous, alors elle est pas suffisante, mais si tu veux y'a une autre idée maintenant de la pédagogie que je trouve intéressante, c'est justement ce que je disais, partir de ce que savent les élèves, voire leur faire apprendre encore plus, leur faire comprendre que c'est eux qui construisent les apprentissages, et que c'est pas nous qui sommes là qui détenons le savoir, et moi c'est ce que j'essaie de faire avec les gosses.(Natacha, Périgueux, 2010)

Ouais c'est ça, c'est-à-dire que tu pars de ton programme, tu fais ta programmation, ta progression tout ce que tu veux, et quand tu es devant tes élèves ben tu réagis en fonction d'eux et tu réagis aussi en fonction de toi à ce moment-là. Y'a des choses que tu vas faire et que t'avais pas prévu et des choses que tu n'auras pas faites alors que t'avais prévu, mais ça moi j'trouve ça chouette quoi, parce que… C'est différent de la fac, du lycée même, j'me rappelle y'a 15 ans au lycée, on était tous derrière nos cahiers à suivre, même si t'es bon élève tu te fais chier quoi, j'ai l'impression qu'en primaire on a la possibilité au moins qu'ils s'embêtent pas dès le début quoi. J'trouve ça chouette. (Alice, Bordeaux, 2010)

Ces débutants considèrent donc l'enseignement comme un objet de réflexion et ils se situent en cela dans une perspective assez proche de celle défendue par l'instance de socialisation professionnelle. D'ailleurs, il faut souligner qu'ils n'ont pas véritablement d'idéal professionnel lorsqu'ils rejoignent le métier, mais que celui-ci se construit progressivement au fur et à mesure de leur entrée dans la carrière. Aussi, ces enseignants se montrent particulièrement bienveillants vis-à-vis des normes diffusées par l'instance de formation dans la mesure où elles leur ont permis de définir un cadre précis à leur pratique professionnelle. Ils sont ainsi à la recherche d'un sens à donner à leur travail, et le mode de connaissance théorique qui prévaut au sein de la formation leur donne l'opportunité de le caractériser. C'est d'ailleurs en cela que nous désignons ces stagiaires comme étant autonomes ; suivant la conception durkheimienne de l'autonomie, c'est parce que ces stagiaires se sont emparés du sens profond des normes qui leur sont « imposées » par l'instance de formation qu'ils peuvent les mobiliser sans les vivre comme une contrainte (Durkheim, 1996 [1924]). De fait, ils se montrent conciliants à l'égard d'une dimension théorique qui leur permet de concevoir un cadre cognitif pour penser leur travail :

Ce que j'en retiens moi, c'est que y'avait une volonté de théoriser les choses mais en même temps on est dans des espèces de cas pratiques réguliers. Et donc y'a un espèce de hiatus comme ça entre les apports théoriques qu'on pourrait nous apporter et qui sont essentiels à mon avis dans tout processus de formation. Y'avait un espèce de truc bizarre, parce qu'on nous demandait d'être bons dans la pratique, et en même temps on nous donnait jamais les façons de faire, et par ailleurs y'a tous les profs de l'IUFM qui étaient là pour théoriser, te donner une posture, une réflexion. Moi je venais pour ça, j'avais déjà travaillé avant, et pour moi une formation c'est ça. Je venais pas là pour qu'on me donne des trucs, mais pour que ce que j'ai commencé l'année dernière je le continue toute ma carrière. Et y'a des profs ici qui m'ont ouvert des perspectives que j'aurais mis du temps à ouvrir toute seule, surtout que cette année on est en cours, on a un programme à faire, on a plein de soucis organisationnels, et donc cette réflexion-là est difficile à avoir. (Carole, Périgueux, 2010)

Comme le dit cette enseignante, la dimension théorique de la formation apparaît d'autant plus importante que le cadre cognitif qui en découle doit permettre d'envisager le travail à long terme et de se projeter au-delà du contexte spatio-temporel dans lequel est plongé l'enseignant à un moment donné. On retrouve également cette idée de penser le travail au-delà du contexte

immédiat dans les propos de cette autre professeure des écoles: le travail enseignant ne peut consister en une adaptation permanente au risque de ne plus avoir le recul suffisant pour analyser la manière dont les pratiques peuvent se développer ou peuvent être réalisées différemment. Un temps de questionnement des pratiques en dehors du contexte dans lequel elles se produisent apparaît alors indispensable au développement professionnel du point de vue de ces débutants :

L'IUFM ça te permet d'avoir un peu plus de recul sur ta pratique, et t'en as besoin parce que quand tu commences t'en as pas assez, t'es dedans donc du coup t'arrives pas à prendre du recul et donc à l'IUFM t'arrives plus à prendre du recul, à pouvoir analyser ta pratique, et c'est ça qui est intéressant, parce que le terrain ça apporte beaucoup mais je pense que si t'es que sur le terrain, t'as pas ce temps d'analyse, et du coup tu te fourvoies, obligatoirement. (Natacha, Périgueux, 2010)

S'il faut donc être attentif à ce qui est sur le terrain, il ne faut pas nier « ce qui pourrait être » ou « ce qui n'est pas » car ce serait alors se priver de perspectives d'amélioration ou de changement dans le travail qui peuvent être sources d'apprentissages. Cela doit donc conduire à prendre pour objet de réflexion la pratique afin de s'interroger sur la façon de faire en sorte que « ce qui est » s'approche le plus possible de « ce qui devrait être ». La mise en tension de ces deux cas de figure est alors potentiellement génératrice d'innovations ordinaires qui permettent de voir plus loin que ce qui est fait dans un contexte donné, et de définir les possibilités d'action en dehors d'un contexte donné qui a tendance à restreindre les champs du possible :

En fait, je rebondis sur ce que tu dis, mais à l'IUFM on va construire un truc sur une classe fictive, on va pas se dire tel élève il a tel problème, en fait comme je dis c'est dans l'idéal, et tu vas le faire en classe ça, tu vas l'adapter parce que tu fais pas forcément les mêmes choses, tu vas voir qu'il y a des choses qui marchent, des choses qui marchent pas, et donc du coup c'est ça que je trouve intéressant, même si c'est chiant, de travailler sur des classes fictives et ensuite de l'adapter à ta pratique à toi, là justement tu te rends compte des erreurs que tu pourrais faire. […] Parce que si tu prépares que pour ta classe, tu passes à côté pour moi, pas tout le temps mais y'a des fois où tu vas passer à côté parce que t'auras pas dans l'idéal vu comment ça peut se passer, se développer. (Natacha, Périgueux, 2010)

Ce rapport à la formation et à son contenu les éloigne donc naturellement des perspectives établies au sein de la culture étudiante ; d'ailleurs, ils se montrent particulièrement critiques vis-à-vis des attitudes pragmatiques de leurs pairs à l'égard de la formation. De leur point de vue, la dimension scientifique de la formation ne s'oppose pas nécessairement à la dimension pratique de l'apprentissage du travail. Ils dénoncent notamment les plaintes et l'insatisfaction permanentes de leurs pairs qui ne savent pas voir la chance qu'ils ont de posséder un temps de formation professionnelle :

Les gens râlent beaucoup, moi j'pense que les gens râlent beaucoup. Tu vois enfin… Cette année c'est une année, j'suis bosseuse mais là c'est vraiment une année difficile, mais les PE2 ne font que râler. « On peut pas faire ça, on peut pas faire ça, on peut pas faire ça, vous nous demandez ça on peut pas faire ça », ouais mais on l'sait on a signé enfin…Moi j'sais pas, y'a un moment faut arrêter quoi. Là il nous reste trois mois à tenir et…qui a une formation qui dure 8 mois et après on te fout la paix, tu vois y'a plein de… Et tu donnes ça, les gens ils veulent ça, dans tous les cas quoi, et c'est normal qu'on passe pour des chieurs parce qu'on fait que râler. On fait que râler et moi ça me pèse moi ça, t'as aucune crédibilité. (Alice, Bordeaux, 2010)

Comme pour les enseignants présentés dans le cas précédent, ils éprouvent des difficultés à comprendre les réticences exprimées par une large majorité de leurs collègues. Ils expliquent d'ailleurs ce décalage avec ces derniers par leur parcours atypique qui les a fait côtoyer d'autres univers professionnels avant de connaître celui de l'enseignement. Cette « culture latente » (Hugues & Geer, 1960) les conduit dès lors à relativiser les « difficultés » du travail enseignant constatées par les autres débutants :

Ça laisse du temps pour s'organiser en tout cas, on a du temps pour travailler après ça dépend comment tu le gères. Y'en a qui vont te dire que déjà on passe beaucoup de temps à l'école et que on considère pas le travail qu'on a à faire chez nous. J'crois que ça dépend d'où tu viens, de quel métier t'as fait avant, si t'as fait un métier ou pas… (Alice, Bordeaux, 2010)

Au final, ces débutants vivent l'entrée dans la carrière comme une véritable révélation ; venus au métier d'enseignant suite à d'autres tentatives professionnelles ou bien suite à un parcours universitaire tortueux, ils éprouvent un intérêt pour le travail bien plus grand que ce à quoi ils s'attendaient. Ils construisent ainsi progressivement une conception du travail proche des repères établis en formation, et parviennent à développer leur pratique professionnelle par sa mise en question (Sembel, Léonard, Teruel & Gesson, 2009 ; Sembel, Gesson, Léonard & Teruel, 2012). Par ce questionnement constant et régulier du travail, ils cherchent à accéder à d'autres façons de le réaliser qui constituent autant de perspectives pour renouveler le « fil de leur travail » (Clot, 1995), et autant d'occasions de renforcer leur intérêt pour celui-ci. L'intérêt pour le travail passe donc par son efficacité face aux situations qui se posent à eux, mais il se développe également par la découverte de buts nouveaux à mesure que les objectifs fixés initialement sont atteints. De sorte qu'ils se découvrent un « pouvoir d'agir » sur leur travail à mesure qu'ils en élargissent la portée et qu'ils cherchent à le « pousser plus loin » (Clot, 2008). Cet intérêt grandissant pour le travail au fur et à mesure qu'ils le découvrent conduit ces débutants à prendre conscience qu'ils sont faits pour ce métier alors qu'ils n'avaient aucune certitude à ce sujet lors de l'obtention du concours :

Ça demande beaucoup de travail en amont. Une fois que c'est balancé, moi j'trouve ça énorme quoi. Mais c'est ce que je découvre, enfin j'en avais pas du tout conscience quand j'ai passé ce concours-là, enfin c'est ce qui me plaît aujourd'hui. (Alice, Bordeaux, 2010)

Alors moi en fait j'ai toujours voulu faire prof mais je savais pas prof du secondaire ou du primaire, et après la fac j'ai pas voulu faire prof du secondaire parce que ça m'intéressait plus, donc j'ai passé le concours parce que c'était ce que je voulais faire, je me vois pas travailler dans un bureau et puis j'aime travailler avec les enfants, […] ce que je préfère avant tout c'est la relation avec les gosses, enfin tout ce qui est contact et ce que tu peux créer et donc c'est plus l'éducation que l'instruction, et après je me rends compte cette année que c'est vraiment ma vocation. (Natacha, Périgueux, 2010)

Tout se passe comme s'ils faisaient face à une « vocation émergente »[53] qui se dévoilait et révélait ses contours à mesure que le métier s'ouvrait à eux. L'enthousiasme provoqué par la découverte du métier chez ces enseignants témoigne donc de la correspondance entre les repères cognitifs hérités en grande partie de la formation et le sens accordé aux situations et aux interactions qui se nouent dans le travail effectivement réalisé. Cette correspondance, qui tient également en partie à la singularité des trajectoires de ces enseignants, explique en tout cas le fait que ces débutants traversent les débuts dans le métier avec un sentiment de satisfaction et d'épanouissement professionnels.

La socialisation professionnelle des enseignants est souvent décrite comme un processus homogène qui induirait finalement peu de différences dans le vécu et le positionnement des débutants face à leur travail. Ces derniers seraient en quelque sorte « condamnés » à souffrir du décalage important entre leurs attentes et la réalité du métier, engendrant un traumatisme généré par ce « passage à travers le miroir ». Or, nous venons de voir que si cette manière de présenter la socialisation professionnelle recouvre une partie de la réalité, elle ne la saisit néanmoins pas totalement. Notre enquête a ainsi mis en évidence que l'expérience de la formation initiale peut générer des conceptions différentes du travail enseignant liées notamment aux trajectoires d'accès au métier et au rapport à la formation des enseignants. Ces identités professionnelles peuvent ainsi se construire principalement autour d'habitudes « pratiques » ou bien d'habitudes « réflexives », et peuvent être vécus dans chacune de ces situations de façon positive ou négative. Il est donc important de prendre en considération la diversité des manières d'agir et de penser le travail qui prennent forme au sein de la formation initiale sous l'influence du travail subjectif des futurs enseignants, afin de ne pas simplifier le processus de socialisation professionnelle qui s'y joue. De même, nous avons mis en évidence que cette formation initiale n'est pas nécessairement source de souffrance ou de malaise identitaire, et qu'elle est même souvent à l'origine d'un épanouissement professionnel chez les jeunes enseignants. En cela, nous rejoignons le constat de Hugues selon lequel si la formation initiale peut être parfois compliquée ou traumatisante, elle peut aussi se révéler

[53] Cette expression de « vocation émergente » est empruntée à Boris Teruel qui l'a employée dans son mémoire de Master.

« stimulante » (*exciting*) voire « inspirante » (*inspiring*) (Hugues, 1955). En suivant cette hypothèse, nous sommes donc parvenus à mettre en évidence quatre formes d'identité professionnelle qui émergent au cours de l'entrée dans la carrière, s'articulant autour de rapports au travail et à la formation différenciés.

		Rapport au travail	
		Positif	Négatif
Rapport à la formation	Positif	*Autonomie*	*Frustration relative*
	Négatif	*Pragmatisme*	*Déstabilisation*

Enfin, si les expériences de formation se révèlent diversifiées, il faut également noter que l'idéal normatif qui est diffusé au sein de la formation initiale reste un repère cognitif important dans la prise de position des enseignants vis-à-vis de leur travail (Daguzon & Goigoux, 2012). Aussi, qu'ils s'y opposent ou qu'ils s'en inspirent, celui-ci reste profondément ancré dans les esprits des enseignants – et va le rester durablement[54]. De sorte que si les prises de position peuvent être différenciées entre les débutants, il n'en reste pas moins que les « pratiques identitaires » (Lahire, 2007 [2005]) sont quant à elles relativement stables au niveau du groupe formé par les nouveaux enseignants. En soulignant la diversité des expériences vécues au sein de la formation initiale, nous avons voulu complexifier la description synchronique et homogène qui en est généralement faite. Néanmoins, nous aimerions aller encore plus loin que cette première analyse, en étudiant la durabilité et la variabilité de ces prises de position dans le temps et au fil de la carrière enseignante.

[54] Nous avons déjà vu avec Becker (1958) que les jeunes médecins qu'il étudie, s'ils repoussent la réalisation de leur idéal professionnel au cours des premières années de carrière, le gardent néanmoins en mémoire afin de tenter de l'atteindre dès que les conditions de travail se montreront plus propices. En outre, Boraita & Crahay (2013) ont mis en évidence le fait que les croyances des enseignants-stagiaires évoluent peu au cours de leur année de formation initiale, démontrant l'emprise de ces croyances dans la manière d'envisager le travail.

Chapitre 5

Carrières enseignantes et trajectoires professionnelles : une analyse longitudinale du devenir professionnel

En mettant en évidence, dans le chapitre précédent, la pluralité des modes de socialisation professionnelle vécus par les enseignants au moment de leur découverte du travail, nous voulions rompre avec une vision souvent homogénéisante de ce moment de la carrière[55]. En nous appuyant notamment sur les travaux de Hugues, nous avons ainsi pu montrer que les premiers pas dans le métier ne sont pas uniquement faits de souffrance, de malaise identitaire ou encore de pertes de repères. Cela peut être au contraire source d'épanouissement voire d'inspiration pour certains enseignants, et nous avons vu que le parcours social et scolaire des individus déterminait en partie leur prise de position identitaire[56]. Nous voudrions désormais nous concentrer sur un autre point qui nous semble souvent mis de côté, à savoir l'effet de la temporalité sur les croyances, les manières d'agir et de faire que les enseignants développent lors de leur entrée dans la carrière. Autrement dit, nous souhaiterions savoir si les dispositions et la prise de position identitaire des enseignants lors de leur socialisation professionnelle initiale ont un effet durable dans le temps ou bien si, au contraire, celles-ci ont tendance à se voir modifiées en profondeur en cours de carrière. L'enjeu consiste donc à identifier s'il existe une continuité dans la socialisation professionnelle ou bien si celle-ci se caractérise par une rupture dans les façons d'envisager le travail en retissant le fil de la carrière d'une cohorte d'enseignants. .

[55] Voir Chapitre 1

[56] Nous avons eu l'opportunité de mener au cours de notre contrat CIFRE une enquête quantitative auprès d'un échantillon de 700 professeurs des écoles. Cela nous a permis de confirmer l'hétérogénéité du rapport au travail des enseignants interrogés dans des termes assez proches de ce que nous avons pu mettre en évidence dans le chapitre précédent : 20,1% déclarent travailler selon des méthodes qui ont fait leurs preuves, 21,5% selon des méthodes innovantes et 54,7% selon leur feeling.

En nous appuyant sur l'enquête que nous avons menée en équipe auprès d'une cohorte d'enseignants du premier degré sur une période de douze ans[57], nous allons retracer la trajectoire de ces enseignants en nous concentrant plus particulièrement sur les continuités et les ruptures en termes d'identité professionnelle connues au cours de ces années. Cela nous permettra de tester la pertinence des catégories réalisées dans le chapitre précédent, puis de tester la persistance dans le temps de l'identité professionnelle adoptée à la suite de la formation initiale et des premiers pas dans le métier. On mesurera ainsi l'influence de la formation initiale sur l'identité professionnelle adoptée au fil de la carrière par les professeurs des écoles. A l'aide de notre matériau, nous avons pu identifier trois principales trajectoires de socialisation professionnelle « secondaire » qui réunissent des enseignants s'inscrivant dans des dynamiques professionnelles et identitaires caractérisées par un certain nombre de traits communs.

1. Maîtriser sa pratique... et après ?

Nous avons pu identifier une première trajectoire de socialisation professionnelle « secondaire » qui réunit des enseignants ayant développé au cours de leur socialisation professionnelle initiale un rapport pratique au travail, tout en critiquant assez fortement les repères cognitifs proposés en formation. De ce point de vue, ces enseignants peuvent tout à fait être rattachés au mode de socialisation « pragmatique » que nous avons élaboré au cours du chapitre précédent. Mais malgré le fait que ces enseignants partent d'un point de départ assez similaire, l'étude de leur trajectoire professionnelle permet de discerner des évolutions de carrière assez hétérogènes même s'ils conservent une identité professionnelle relativement proche.

[57] Voir chapitre 1 et annexe.

1.1. *Portrait n°1 : de la routinisation du travail au « décrochage professionnel »*

Comme beaucoup de ses pairs, Claire découvre le métier en étant affectée sur plusieurs établissements lors de sa première année d'enseignement. Elle complète alors deux mi-temps dans deux écoles de villages girondins en zone rurale, sur des niveaux d'enseignement différents. Cette situation se répétera l'année suivante et elle sera amenée à exercer dans des niveaux qu'elle découvre encore. Cette incertitude générée par le changement d'établissement, de niveaux et de classes n'effraie cependant pas Claire qui a l'habitude de beaucoup travailler et de consacrer énormément de temps à sa vie professionnelle. Elle l'a découvert lors de la formation, il lui faut tenir le rythme si elle souhaite faire correctement son travail. A propos de la formation initiale, Claire garde une rancœur marquée à l'égard de cette année qui lui a fait « *vivre une période de doute désastreuse* ». Comme beaucoup, elle regrette que cette formation se soit montrée trop abstraite, mais elle ne pardonne surtout pas le fait qu'elle ait remis en question les certitudes qu'elle pouvait avoir sur le métier. En effet, Claire sait « *depuis la seconde [qu'elle] voulait faire ce métier* » et possède une vision bien déterminée de ce que doit être son métier. Mais lorsqu'elle se confronte à une instance de socialisation qui lui prescrit de faire autrement en lui proposant d'autres cadres cognitifs pour penser son travail, cela lui fait brutalement « traverser le miroir ». Et la déstabilisation ressentie est d'autant plus importante que cette instance ne lui propose pas d'outils concrets pour faire son travail dans la direction prescrite.

"*Par rapport au vécu qu'on en avait eu, ce qu'on avait vécu à l'école, les représentations qu'on s'en faisait quand on était jeune, alors que ça a énormément évolué et c'est fondamentalement différent. Grosse déception de détruire ces représentations là par une formation qui reste très théorique et qui détruit tout ce qu'on avait vécu, et c'est normal, mais on n'avait pas d'appui concret pour concrétiser justement ces pensées abstraites.*" (Claire, entretien n°1, 1998)

Selon ses propres termes, elle garde « *une dent contre l'IUFM* » qui l'a fait culpabiliser de ne pas être en mesure d'adopter une pédagogie moderne, alors même qu'elle se rend compte que sur le terrain une pédagogie plus traditionnelle « *passe très bien auprès des enfants* » :

« *L'IUFM détruit tous nos modèles d'enseignement qu'on avait pu avoir quand on était jeune, et ça, c'est très déstabilisant. On se dit que, quand on fait du frontal... Et puis finalement on se rend compte que sur la dictée, ça passe pas si mal que ça. Alors que « surtout ne jamais faire de dictée » on nous avait dit à l'IUFM.* » (Claire, entretien n°3, 2000)

Sans véritables repères, elle tente de faire avec le terrain et définit les contours de sa pratique par une interaction constante entre ce qu'elle voudrait faire et ce que le contexte d'enseignement lui permet de faire. Le contexte dessine ainsi à la fois un horizon des possibles et une limite indépassable pour concevoir le travail. Cela se traduit notamment par une tension entre la volonté de suivre une progression établie selon les objectifs pédagogiques d'un côté, et le désir de faire en sorte que les élèves suivent de l'autre. Claire admet d'ailleurs que, dans les premiers temps, c'est surtout le premier terme de l'équation qui prend le dessus sur le reste :

"*Finalement, on s'est cantonné à faire nos progressions, sans trop chercher à savoir quel était le niveau réel des enfants, comment ça allait se passer, s'ils auraient acquis ce dont on avait besoin pour continuer.*" (Claire, entretien n°1, 1998)

Pour autant, elle admet que le fait de se concentrer davantage sur son travail que sur celui des élèves génère une certaine frustration et le sentiment de ne pas maîtriser totalement les situations d'enseignement qui se présentent à elle :

« *Je sors encore de la classe en me disant, bon là c'était nul quoi, ça c'était pas mal, y'a…J'crois avoir de meilleures idées, une meilleure gestion du temps mais…meilleure gestion de la classe, du groupe aussi, du travail de groupe, du travail individuel, des retours, des mises en commun et tout ça mais après au niveau présentation des séances, comment aborder, comment structurer la séance je cherche toujours autant que l'an dernier et ça va durer un moment quoi.* » (Claire, entretien n°2, 1999)

La recherche de solutions pour travailler plus efficacement la conduit à avoir « *envie de changer énormément de choses* » dans son enseignement, car elle reconnaît que sur une journée de travail il y a encore « *30 % de choses qui ne vont pas* ». Pour cela, Claire ne compte pas son temps et n'hésite pas à travailler jusqu'à des heures tardives pour réfléchir à sa pratique, à ce qu'elle fait en classe et qui ne marche pas afin de trouver des solutions pour parvenir à mieux contrôler son travail. Néanmoins, dès sa deuxième année d'enseignement, le souhait d'améliorer son travail se confronte à celui de faire coexister sa vie professionnelle et sa vie privée. Or, elle exprime aussi son envie de se consacrer à d'autres choses que l'enseignement et de redonner de la place dans sa vie à des activités extra-professionnelles :

« *Moi je travaillais beaucoup aussi, mais parce que j'adore ça alors donc j'ai beaucoup de temps aussi où je suis toute seule parce que mon ami travaille pas, donc finalement cette année il me reste du temps après avoir fait ce que j'ai à faire mais à la limite je pourrais me remettre derrière mon bureau mais maintenant j'ai envie de prendre un livre et tout ça et pareil je vais récupérer un piano et me remettre à faire une activité, ce qui était impensable l'an dernier…* » (Claire, entretien n°2, 1999)

D'ailleurs, on constate dans les entretiens une forme d'inversion du rapport de force entre travail et vie privée qui conduit Claire à accepter de rompre avec l'idée de chercher sans cesse à renouveler son travail. Elle convient d'ailleurs se satisfaire de « *gérer [s]a classe correctement* » et trouve plus intéressant de mettre en place des « *projets motivants* » sur le cinéma par exemple, que de rester dans le cadre strict des enseignements de l'école primaire. L'important n'est alors plus de mettre en question sa pratique dans le cadre de la classe, mais bien davantage de la stabiliser pour se consacrer à des activités périphériques au travail en classe jugées plus intéressantes. Et ce d'autant plus que Claire réussit l'année suivante à être affectée sur un poste fixe à l'année dans une école qu'elle connaît bien, puisqu'elle y a enseigné les deux années précédentes. Aussi, elle cherche dorénavant à sortir des tensions qu'elle ressent dans la préparation du travail, de façon à ancrer sa pratique dans la classe, à la « routiniser » de manière à gagner en maîtrise, et reconnaît finalement que par rapport à ses deux premières années d'enseignement elle n'a « *pas modifié grand chose* ». Elle avance deux raisons principales pour justifier cette posture face au travail. D'une part, la routinisation du travail apparaît subjectivement d'autant plus acceptable que les conditions objectives

d'enseignement sont plutôt favorables[58] ; ainsi, même en renonçant à vouloir progresser constamment dans son travail, celui-ci apparaît néanmoins satisfaisant :

« *C'est vrai qu'autour de Bordeaux on a des situations d'enseignement un peu privilégiées. On est bien heureux. On croit qu'on fait plus ou moins de la merde, mais ça n'empêche qu'on peut se sentir bien dans ce qu'on fait.* » (Claire, entretien n°3, 2000)

D'autre part, elle admet que sa motivation à mettre en question son travail est d'autant moins forte qu'elle n'a pas noué de liens forts avec ses collègues afin d'engager un véritable travail collectif de réflexion sur leur pratique professionnelle. Ce frein la conforte alors en creux dans son choix de « routiniser » son travail, toute réflexion collective apparaissant impossible à mettre en œuvre :

« *J'ai l'impression qu'on se heurte à un certain immobilisme quand même. Les gens ne sont pas trop motivés : on propose une réunion pour le problème des gitans, « pas lundi, pas mardi, pas jeudi... », à 16h30 tout le monde est parti. C'est particulier. Je ne me sens pas forcément à l'aise avec ces gens-là.* » (Claire, entretien n°3, 2000)

Quelques années plus tard, en 2005, Claire a suivi une trajectoire de « mobilité horizontale » (Becker, 2006) puisqu'elle se retrouve mutée dans une école bordelaise assez réputée. Elle a également eu des enfants ce qui renforce son désir de préserver sa vie privée de son travail. A ce propos, Claire considère qu'elle a réussi à établir des routines professionnelles qui lui donnent le sentiment de bien maîtriser sa pratique dans la classe, de pouvoir se consacrer à des activités scolaires en dehors de sa classe (projets de sorties scolaires,…) et, plus généralement, de donner plus de temps à sa famille. On voit donc bien ici qu'il y a eu un changement assez radical du *mode de répartition du temps et de l'énergie* (Hugues, 1996) consacrés à son activité professionnelle, puisque celle-ci consiste désormais moins à

[58] Mauss montre bien qu'il ne faut pas opposer l'invention individuelle à la routine collective, la routine pouvant être produite par les individus eux-mêmes (Mauss, 1968).

concevoir le travail de préparation de la classe qu'à élaborer des stratégies pour limiter la place de cette préparation au profit d'activités extra-professionnelles. D'ailleurs, elle admet qu'elle était tellement « *tranquille* » dans le niveau d'enseignement où elle exerçait depuis son arrivée grâce aux « *habitudes de travail* », qu'elle a décidé de changer de niveau d'enseignement pour éviter de tomber dans une forme d'ennui professionnel. Néanmoins, ce changement ne la « *déborde* » pas et elle n'a plus « *la trouille* » de se confronter à de nouvelles classes car elle a accumulé au cours de ces années les ficelles du métier qui lui permettent de pouvoir tenir la classe et de pouvoir faire cours sans éprouver de difficultés majeures.

« *Après huit ans je sais comment trouver les solutions pour se faire respecter, pour travailler dans de bonnes conditions, pour arriver à imposer sa personne, parce que c'est ça le métier, on s'impose et c'est marqué.* » (Claire, entretien n°4, 2005)

Claire a ainsi progressivement évacué ses questionnements et ses doutes initiaux afin de les remplacer par des solutions et des certitudes qui lui permettent d'envisager plus sereinement son travail. Le déroulement de ses cours est ainsi défini et elle n'en change pas tant cela lui permet de maîtriser ce qu'elle fait. Lors du dernier entretien que nous avons eu avec elle en 2010, Claire est toujours dans la même école et nous confie encore avoir changé de niveau dans l'école à trois reprises afin d'éviter de s'ennuyer. Mais, là encore, elle ne conçoit pas ces changements comme une possible remise en question de son travail mais bien davantage comme un moyen de tester si ses réflexes professionnels et sa maîtrise pratique agissent toujours. En outre, elle nous confie être parfaitement intégrée dans l'équipe de l'école qui est « *très soudée* » et qui n'hésite pas à s'entraider pour « *gérer les gamins difficiles* ». Pour autant, le fait d'avoir trouvé une équipe soudée n'introduit pas une volonté d'un « tournant biographique intrinsèque » ni d'une rupture dans sa volonté de « routiniser » son travail, la sociabilité développée avec ses collègues restant essentiellement « affinitaire » (Barrère, 2003). Au contraire, on ressent encore plus fortement au cours de ce dernier entretien le désir d'être dans le métier sans y être, c'est-à-dire de continuer à exercer pour des raisons qui se situent principalement hors du cadre professionnel. Elle n'hésite ainsi pas à affirmer clairement au moment de l'entretien qu'elle a déjà envisagé de changer de métier mais que ce qui la pousse à rester dans l'enseignement réside principalement dans le fait que cela lui laisse beaucoup de temps pour sa vie familiale. A l'effacement symbolique de la sphère privée par la

sphère professionnelle du début de carrière correspond donc douze ans plus tard un effacement progressif de la sphère professionnelle au profit de la vie privée qui est devenu le véritable temps-pivot (Lallement, 2003) de la vie de Claire :

« *Je comptais rester dans l'enseignement pour ma vie privée, parce que j'ai trois enfants et que je compte bien m'en occuper. Donc à 16h30 je suis à la maison avec eux, les vacances scolaires ils sont avec moi […]. Ce côté-là est primordial.* » (Claire, entretien n°5, 2010)

1.2. *Portrait n°2 : Le sentiment d'avoir fait le tour ou quand la maîtrise pratique atteint ses limites*

Frédéric débute sa carrière d'enseignant avec un poste très spécifique : il est en quart de décharge, c'est-à-dire qu'il complète le temps d'enseignement de quatre de ses collègues et il se retrouve donc chaque jour de la semaine dans une école différente et dans des niveaux qui varient de la maternelle au cycle 3. Les deux années suivantes, il complétera deux mi-temps et sera donc amené à exercer là encore sur deux écoles différentes dans la semaine. Loin d'être déstabilisé par cette situation, Frédéric va rapidement se rendre compte des avantages que peut procurer ce type de poste en matière d'accumulation de connaissances et de pratiques professionnelles. Comme il le dit lui-même lors du premier entretien en 1998, le fait d'être en contact avec une vingtaine d'enseignants expérimentés dans les différentes écoles où il exerce lui permet de constituer « *une bibliothèque qui commence à s'enrichir à force de pirater des documents, des documents, des documents* ». De plus, il parvient à nouer de véritables « liens forts » avec ses collègues qui lui donnent des conseils et lui permettent de s'en sortir face à la multiplicité des classes et des situations d'enseignement auxquelles il doit faire face. Il découvre ainsi une diversité de façons de faire et de pratiques qu'il n'aurait pas pu découvrir seul :

« *Les collègues me guident, ils me disent que tel manuel pour l'apprentissage de la lecture en CP ne vaut pas le coup, par contre celui-là est intéressant. Ce qu'il y a de bien aussi, c'est que suivant les écoles, ils ont des méthodes complètement différentes de travail.* » (Frédéric, entretien n°1, 1998)

Frédéric conçoit donc l'apprentissage du travail comme un processus mimétique où il « *fait l'éponge* » et s'inspire de ses collègues pour élaborer son enseignement. Il se glisse ainsi « *dans la peau* » des collègues qu'il remplace en essayant de garder le même « *style pédagogique* » qu'eux, ce qui le conduit finalement à leur ressembler dans ses manières de faire et d'être.

« *Je veux dire que je me suis tellement bien entendu avec les collègues que je remplaçais que j'arrivais à prendre les mêmes mimiques, les mêmes expressions qu'eux, donc par là, il y avait une sorte de continuité, donc les enfants s'y retrouvaient.* » (Frédéric, entretien n°2, 1999)

Frédéric considère ainsi son travail comme un objet en perpétuelle construction au fur et à mesure des situations et des rencontres, et il s'inscrit en cela tout à fait dans une conception pragmatique du travail, centrée sur le terrain et les interactions. D'ailleurs, il ne cache pas son peu de goût pour la formation initiale qu'il a reçue et qui, si elle lui a appris à « *être critique sur tout ce qui entoure le travail de l'enseignant* », lui a paru bien trop éloignée du terrain. De son point de vue, l'incitation à prendre le travail comme objet de réflexion se rapproche d'une « *masturbation intellectuelle* » qui ne remplacera jamais le contact et le corps à corps avec la réalité du contexte d'enseignement. D'ailleurs, à l'issue de ses premières expériences de travail, Frédéric apparaît rempli de certitudes qui balaient les doutes et les questionnements que cherchent à instaurer l'instance de socialisation professionnelle initiale. Comme il le dit, le fait d'avoir pris contact avec le terrain lui permet de ne plus se « *prendre la tête* » comme au début de l'année, et d'avoir le sentiment de maîtriser sa pratique au point de pouvoir parfois improviser dans certaines situations :

"*Au début je me prenais trop la tête [...]. Maintenant c'est fini ! Complètement terminé ! Je sais exactement ce que je vais faire avec eux, je sais où chercher, je sais aussi que ce n'est pas la peine d'en prévoir trop parce qu'ils ne suivront pas. [...] En tout cas, je ne me prends pas la tête, et puis il y a une part d'improvisation aussi qui existe, parce que bon, j'arrive dans une continuité d'un autre collègue [...]*." (Frédéric, entretien n°2, 1999)

Cette volonté de maîtriser son travail, de le contrôler afin de réduire les questionnements sur le travail doit également être mise en lien avec la situation familiale de Frédéric. Marié et père d'un enfant de deux ans, il doit trouver un moyen de bien séparer son temps professionnel de son temps privé. Or, l'apprentissage par imitation dans lequel il se fond lors de ses débuts apparaît adapté à cette contrainte biographique dans la mesure où, en reprenant largement les conseils et les documents de ses collègues pour préparer son travail, il limite le temps de préparation de ses cours qui est toujours conséquent lorsque l'on débute dans le métier. De ce fait, il parvient à faire coexister sphère professionnelle et sphère privée sans encombre :

"*Je suis marié, j'ai un enfant, il va fêter ses deux ans, à 16h30 c'est terminé ! Je n'ai plus de vie professionnelle, jusqu'à 21h le soir. 21h on couche le bébé, à partir de là, il y a 1h30 de préparation de la classe. Et c'est tout.*" (Frédéric, entretien n°2, 1999)

Lors de l'entretien suivant en 2005, Frédéric est en poste fixe depuis cinq ans mais il garde un souvenir encore frais de ses débuts et du rôle de ses collègues dans l'élaboration de son identité professionnelle :

« *Donc après on se retrouve tout seul le bec dans l'eau en se demandant comment on va pouvoir faire, et heureusement qu'il y a les collègues, le vécu de chacun, l'expérience de chacun qui après est distillé dans nos veines et après on se fait notre propre expérience.* » (Frédéric, entretien n°3, 2005)

Il conserve de cette époque une conception pragmatique du travail enseignant, où l'on peut progresser et améliorer ses pratiques uniquement par la confrontation avec le terrain et l'apprentissage sur le tas. Le tout est d'être réceptif aux signaux envoyés par les enfants, d'apprendre de leurs réactions et de glaner des « *petits trucs* » qui font parvenir à une véritable maîtrise pratique :

« *C'est un tout, il faut pas tricher et se mettre un costume, essayer d'être plus méchant qu'on est. En même temps il faut éviter de parler trop fort, parce que sinon ça sert à rien après c'est l'escalade. Alors y'a des petits trucs comme ça qu'on apprend sur le tas et un jour on arrive à*

asseoir son autorité sans avoir besoin de crier. Et actuellement je tends vers ça. » (Frédéric, entretien n°3, 2005)

Au bout de sept ans dans le métier, Frédéric se sent donc à l'aise dans son travail ce qui lui permet d'inscrire sa pratique dans un cadre pédagogique très précis, et de décrypter très rapidement le contexte dans lequel il est amené à enseigner.

« *Il faut une semaine pour connaître les élèves, une semaine pour savoir ceux qui vont filer, une semaine pour savoir ceux qui ont des difficultés. Donc au bout d'une semaine, vous arrivez à les mettre en groupe et pour ma part, je range ma classe de façon à avoir mes groupes.* » (Frédéric, entretien n°3, 2005)

Frédéric affiche donc une certaine sérénité dans le rapport qu'il entretient à son travail, et réaffirme combien l'expérience lui a donné de l'assurance et des repères pour gérer sa classe et les imprévus qui émaillent les situations d'enseignement :

« *Mais y'a des jours aussi où la journée a été plus dure que d'autres, et tant pis. Avec l'expérience, on est tout à fait capable de gérer une classe sans avoir préparé quoi que ce soit. Bon même si il faudrait pas, mais bon, ce n'est pas de l'inconnu. Il y aura toujours de l'écriture, toujours de la lecture, toujours... Et puis y'a toute une masse d'exercices photocopiés des années précédentes, on sait où on va.* » (Frédéric, entretien n°3, 2005)

Cinq ans plus tard, alors qu'il a à nouveau changé d'école afin de se rapprocher du lieu de scolarisation de ses enfants, il continue de défendre l'idée selon laquelle l'expérience constitue le principal facteur d'apprentissage du travail. Néanmoins, il prévient qu'il ne faut pas que ce travail devienne « *routinier* » et il fait donc en sorte de ne pas aller en ce sens. Pour cela, « *il faut accepter de se mettre en danger* », de « *laisser les enfants prendre les commandes de la classe* ». Mais cela ne se traduit pas tant par une mise en question du travail d'acquisition des savoirs en classe que sur le développement d'activités périphériques à la classe ou relatives à son organisation formelle. Il a donc mis en place dans cette école des projets de publication de

livres, de montage numérique et profite de son intérêt pour les nouvelles technologies et du fait d'être dans une école équipée pour sensibiliser ses élèves à ces moyens d'accéder aux savoirs. Car l'enjeu de l'école dit Frédéric, ce n'est pas tant les contenus que le fait de parvenir à intéresser les élèves. Et il n'hésite pas à leur donner beaucoup d'autonomie dans le cadre de sa classe pour atteindre cet objectif :

Oui, et puis ils attendent ça d'ailleurs, faire des exposés sur leurs centres d'intérêt, ou faire des exposés sur telle partie de l'Histoire, apprendre différemment. Le problème étant qu'ils sont dans une société tellement médiatique, et tellement bombardée de différents médias qu'il faut réussir à les intéresser. C'est le plus difficile, parce qu'en termes de connaissance ils savent énormément de choses mais ils ont la culture mouchoir, ils ont l'info, ils savent où la trouver, le problème c'est qu'ils l'utilisent et ils l'oublient. Ils ont pas la culture générale, enfin pas la même que nous quoi. (Frédéric, entretien n°4, 2010)

Le jour où mes élèves sont capables... ils ont les consignes au tableau, la veille ils savent ce qu'ils ont à faire, ils arrivent, ils se mettent au boulot, moi je m'efface complètement, là c'est gagné. Ils ont acquis l'autonomie suffisante pour se débrouiller dans n'importe quelle classe, n'importe quelle situation. C'est ça qui est le plus difficile, mais moi ça ne me fait pas peur. Je serais même prêt à aller encore plus loin si on me le demandait, mais... J'aime bien tenter des expériences. Mais je suis quasiment certain que si je mettais une connexion Internet, que j'étais dans une autre pièce, qu'avec une Webcam je puisse surveiller ma classe, et eux qu'ils aient juste un référentiel visuel de mon visage, avec une commande externe du tableau numérique, ça marcherait pareil. Même si j'étais externe à la pièce, je suis sûr que ça marcherait. (Frédéric, entretien n°4, 2010)

Frédéric développe donc une pédagogie qui se rapproche fortement de celle qu'il a connu à l'IUFM, mais il se défend d'avoir changé de rapport à l'égard de son travail. Il ne s'intéresse pas aux « *bouquins de pédagogie* » et il dit clairement préférer « *apprendre de [s]es erreurs sur le tas* ». D'ailleurs, il accorde toujours une place importante aux interactions et aux sensations qu'il peut ressentir face à une classe pour ajuster son comportement ; cette gymnastique lui est désormais tellement naturelle qu'une conception de séance peut être réalisée en instantanée :

« *Oh non c'est plus détendu. Je peux très bien arriver en classe sans rien avoir préparé, et ne pas être décontenancé. On maîtrise aussi, on sait rebondir, on sait les faire chercher, on arrive à modeler une séance rapidement, en sentant l'ambiance de la classe, donc ça va relativement vite. […] Parce qu'au début on est très coincés par toute la paperasse avec les fiches de préparation, la préparation des séquences, tous ces gros mots que je ne maîtrise toujours pas, mais maintenant c'est pas grave si j'ai rien préparé, ça ne me gêne absolument pas.* » (Frédéric, entretien n°4, 2010)

S'il regrette de ne pas travailler davantage avec ses collègues, Frédéric apparaît satisfait dans un métier qu'il parvient toujours à bien concilier avec sa vie de famille. Il fait d'ailleurs en sorte de préserver ce sentiment en établissant un véritable plan de carrière qui le conduit à vouloir changer d'école tous les sept ans pour ne pas s' « *encroûter* ». Pour autant, il admet que la satisfaction professionnelle ressentie dans le travail ne suffit plus toujours à compenser une reconnaissance sociale qu'il considère en berne vis-à-vis des enseignants. Or, si la maîtrise pratique lui permet d'être bien dans ce qu'il fait, elle lui donne également le sentiment d'avoir fait le tour du métier et de n'avoir plus grand chose à en apprendre. Un des signes de cet état de fait est que Frédéric cherche à changer de voie professionnelle pour trouver des sources de réalisation personnelle qu'il ne retrouve plus dans le métier d'enseignant. Il en est d'ores et déjà certain, il a vu ce qu'était le métier d'enseignant et il aimerait maintenant passer à autre chose :

« *Même si on a la reconnaissance des enfants, la reconnaissance sociale a disparue, c'est un métier qui est très valorisant mais en termes de réalisation de soi, on peut trouver d'autres choses, d'autres défis, donc oui j'ai voulu passer le concours d'inspecteur justement, j'étais pas prêt donc j'ai laissé tomber, et puis la collectivité territoriale m'intéresse, la géopolitique, et puis être maçon aussi. Donc c'est pas une fin en soi, je ne me vois pas être enseignant toute ma vie. Y'a d'autres choses à découvrir, d'autres centres d'intérêts à explorer, celui-là c'est bon, j'ai vu, donc je sais que je serai pas toujours enseignant.* » (Frédéric, entretien n°4, 2010)

1.3. Portrait n°3 : la carrière confrontée à l'événement biographique

Nathalie connaît un début de carrière très mobile. Lors de ses huit premières années d'enseignement, elle est amenée à exercer dans sept établissements différents. Si elle prend à chaque fois des postes pour un an, le changement récurrent de contexte d'enseignement l'empêche de véritablement stabiliser sa pratique professionnelle, même si elle le désire fortement. Ainsi, dès sa première année d'enseignement, elle est marquée par cette absence de repères qui ne lui permettent pas de faire son travail comme elle l'imaginait. Elle a du mal à « *se mettre au niveau* » et se dit parfois paralysée devant le manque d'idée et face à des situations auxquelles elle n'a pas été habituée et préparée en formation. Elle reste critique vis-à-vis de cette formation et des savoirs qu'elle y a appris car elle observe que « *ça ne fonctionne pas du tout* » dans sa classe, ce qui l'oblige à gérer sa classe au « *feeling* » en fonction de « *ce qu'[elle] observe et de ce qu'[elle] suppose* ». Cela la conduit à constater que les manières de faire et d'agir transmises en formation doivent être contournées au profit d'une approche plus pragmatique et réaliste du travail qu'elle accomplit :

C'est des choses qu'on acquiert aussi petit à petit parce que je sais qu'au tout début je passais beaucoup de temps le soir à faire des trucs. Et après je me suis rendue compte que je pouvais très bien les faire sur le tas et que je n'avais pas besoin de tout calculer. (Nathalie T., entretien n°1, 1998)

Inexorablement, Nathalie prend des distances par rapport à l'approche pédagogique enseignée à l'IUFM qu'elle n'estime pas très efficace. Plutôt que de chercher constamment à questionner son travail avant même d'être en situation, elle préfère « *attendre et analyser au fur et à mesure et après se dire alors là il manque ça, y a ça qui va pas et à ce moment là oui chercher* ». En suivant ce mode de fonctionnement, elle se dit épanouie et satisfaite dans son travail qu'elle a le sentiment de contrôler et de maîtriser en accumulant les expériences. Elle développe progressivement un sens du jeu qui lui confère des certitudes quant à sa capacité à gérer une classe :

J'ai vraiment, y'a pas d'autres mots, j'ai vraiment l'impression de m'éclater certains jours c'est-à-dire de récupérer, tzzz ça part et je récupère donc vraiment l'impression d'avoir une maîtrise et de moi et de ma classe qui vraiment me surprend et en plus une très très bonne

ambiance, c'est-à-dire que tout le monde est très ouvert même si des fois y'a des coups de gueule à droite à gauche ce qui est normal… (Nathalie T., entretien n°2, 1999)

Cette manière d'apprendre à travailler en accumulant les expériences et les ressources est facilitée par le fait que, lors de sa deuxième année d'enseignement, elle noue des relations avec des collègues qui vont lui « *passer des documents qu'[elle] va intégrer petit à petit pour construire [s]a pratique* ». Elle élabore ainsi les fondations sur lesquelles repose son travail, en mettant en parallèle les documents qu'elle récupère « *à droite à gauche* » et ce qu'elle peut exploiter dans sa classe :

Je m'étais entretenue longuement avec mon ancienne collègue qui avait fait de la maternelle pendant des années qui m'a passé un énorme carton que j'ai fouillé tout l'été…heu, j'ai classé, trié, photocopié donc j'm'étais renseignée sur plein de sujets, j'ai donc sous le coude pas mal de choses que je ressors très régulièrement que ce soit en maths, en français, en graphisme, j'ai aussi de bonnes relations avec mes collègues, notamment avec la directrice intérimaire qui a des moyens et des grands et qui est souvent complètement perdue et à qui je donne un coup de main parfois au niveau secrétariat et qui…qui on va dire en échange me passe des trucs déjà tout prêt, que je remets à ma sauce. (Nathalie T., entretien n°2, 1999)

Durant ces huit ans de mobilité professionnelle, Nathalie engrange de l'expérience et parvient également à instaurer une frontière stable entre sa vie professionnelle et sa vie privée. Elle prend un certain plaisir à exercer mais avoue néanmoins une certaine usure à s'adapter continuellement au contexte dans lequel elle est amenée à évoluer. Elle nous fait ainsi part en 2005 de son envie de changer son rapport au travail en diminuant la place qu'il occupe dans sa vie. Elle souhaite changer sa manière de faire en sortant d'une stratégie d'adaptation permanente au profit d'une plus grande stabilité de sa pratique professionnelle.

L'envie de se poser et pas de vivre sur un vécu parce que j'ai du mal à me dire que je vais refaire la même chose que l'année précédente. Mais c'est plutôt de vivre avec quelque chose qui a été déjà vécu et donc pouvoir anticiper davantage, pouvoir prendre du recul. Parce qu'à toujours être la tête dans le guidon, on finit par se prendre un mur. Je me cherche un peu c'est-à-dire que là je suis en train de me remettre en question : « est-ce que c'est vraiment

ça que je voulais faire ? ». Donc je sais pas. Là y'a une grosse réflexion depuis l'année dernière sur ce que je dois privilégier vraiment, ma vie privée ou professionnelle. (Nathalie T., entretien n°3, 2005)

Finalement, la vie familiale de Nathalie va prendre le dessus sur sa vie professionnelle puisqu'elle va avoir deux enfants ce qui va la conduire à s'arrêter pour son congé maternité puis à reprendre le travail à mi-temps durant quatre années. L'apparition de ces « tournants objectifs » l'amène donc à revoir sa façon de travailler afin de s'appuyer sur ses acquis et ne pas seulement dépendre d'une adaptation contextuelle coûteuse en temps et en énergie. Lorsque nous la rencontrons en 2010, Nathalie doit faire face à un nouveau choc biographique car elle est alors engagée dans un divorce qui va la contraindre à reprendre son travail à temps-plein. Ce nouvel événement la conduit à envisager de revenir à une façon de travailler proche de celle qu'elle a connu lors de son entrée dans la carrière. Elle retrouve alors ses réflexes professionnels et cette maîtrise pratique des situations hérités de son parcours professionnel :

Quelque part, le fait d'être resté 7 ans à droite à gauche, d'avoir beaucoup changé pour des raisons personnelles et professionnelles, ça m'a permis de voir beaucoup de choses différentes, prendre aussi un petit peu à droite à gauche, de faire comme on disait y'a pas longtemps avec une collègue d'heureuses rencontres, parce que ça c'est quelque chose qu'on apprend sur le tas, après y'a aussi la capacité de le faire de soi-même. C'est-à-dire que moi j'ai rencontré des collègues de cycle 3 qui ont beaucoup de mal à avoir cette réactivité là parce qu'ils sont habitués à rester cadrés sur des leçons et des séances types, et en fait la maternelle c'est un peu travailler sans filet quoi. C'est un peu cette sensation-là, et en même temps c'est plaisant parce que des fois on pense faire un truc et ça va partir complètement splatch, et y'en a un qui va dire un truc et là on arrive à repartir sur un truc et ça je trouve ça vachement enrichissant et très riche aussi. (Nathalie T., entretien n°4, 2010)

Elle prend donc cette obligation de se relancer sur la scène professionnelle comme un défi qu'elle désire d'autant plus relever qu'elle se retrouve dans un contexte d'enseignement extrêmement favorable, avec des collègues sur qui elle peut compter pour travailler

efficacement en équipe. En effet, l'école dans laquelle elle se situe alors est composée d'une équipe pédagogique « mobilisée » (Van Zanten, Grospiron, Kherroubi & Robert, 2002) autour d'une directrice dont la compétence pédagogique dynamise le travail collectif et permet la structuration d'un véritable « collectif de travail » (Clot, 2008). Cela la pousse donc à se reposer des questions à partir des expériences du terrain, à remettre en question sa pratique afin de pouvoir l'adapter au contexte dans lequel elle enseigne :

Je dois avouer que là cette année y'a des petites choses que j'ai reprises mais y'a beaucoup de choses que j'ai changées parce que justement le fait de garder sa classe ça permet d'évoluer aussi par rapport à ce qu'on s'est raté l'année précédente. Dans l'école aussi on a la chance de travailler toutes les trois, parce qu'il y a trois classes, et on réfléchit énormément, on a la chance d'avoir à notre tête une personne qui a beaucoup d'expérience, qui a travaillé en tant que coordinateur de ZEP [Zone d'Education Prioritaire] *sur Paris, et donc y'a une réflexion… Moi j'ai la sensation des fois d'avoir un maître formateur en face quoi, c'est-à-dire que pour des détails, ou nous des choses qui nous paraissent des détails, elle nous pose une autre question qui va nous renvoyer à ce qu'on fait et voilà, du coup y'a une grosse réflexion sur le travail.* (Nathalie T., entretien n°4, 2010)

Elle trouve donc un regain d'intérêt pour son travail dans ce nouveau défi professionnel provoqué par un « tournant extrinsèque » personnel imprévu ; elle replonge quelques années auparavant et se retrouve à se poser des questions assez similaires à celles de ses débuts, tout en constatant avec une certaine inquiétude que le corollaire à cela tient en la difficulté à tenir la frontière symbolique entre vie privée et vie professionnelle…

1.4. *Portrait n°4 : l'ancrage contextuel ou ne faire qu'un avec le « terrain »*

Thierry possède un parcours professionnel assez singulier par rapport aux autres membres de la cohorte que nous avons constituée. Après une première expérience professionnelle dans le domaine de la psychologie sociale, il s'est tourné vers l'enseignement car parvenir à « *gérer un collectif d'élèves* » constituait pour lui une véritable curiosité à laquelle il souhaitait se

confronter. Dès la première année, il est affecté dans une école à temps plein dans un petit village du libournais, puis il est muté l'année suivante dans une autre école girondine à temps-plein également. Enfin, un dernier mouvement le conduit la troisième année dans une école classée en ZEP de la banlieue de Bordeaux dans laquelle il est resté et exerce encore lors de notre dernier entretien.

Si les débuts dans le métier sont marqués par l'urgence ressentie au quotidien, Thierry développe une capacité d'adaptation au terrain qui lui permet de rapidement prendre la mesure du travail à réaliser. Pour cela, il se démarque également des repères cognitifs transmis en formation qui lui paraissent trop rigides, et il préfère de loin faire en fonction de ce qu'il ressent en classe. Il affirme que cette « *formation sur le tas est irremplaçable* » et que cela lui permet de se sentir bien dans son travail et d'éprouver une véritable satisfaction professionnelle. Il développe donc un rapport pragmatique face au travail qui lui permet à la fois de consolider sa pratique et de la rendre plus prévisible que lors des débuts, mais aussi de tracer une ligne de séparation plus nette entre sa vie privée et sa vie familiale. La mobilité professionnelle et son désir de se rapprocher de Bordeaux le conduisent donc dans une école ZEP dans laquelle nous le retrouvons en 2010. Interrogé sur cette volonté assez atypique de ne pas poursuivre sa mobilité horizontale au profit d'un ancrage dans une école accueillant un public scolairement difficile, il répond que « *bosser en ZEP* » fait partie de sa philosophie :

Parce qu'après moi, c'était dans ma philosophie, parce que j'ai toujours voulu bosser en ZEP. Même quand j'étais à l'IUFM, j'avais envie de travailler en ZEP et je me suis dit quand je suis arrivé ici, dans cette école là, y'avait énormément de turn-over. Les enseignants passaient, s'en allaient, passaient, s'en allaient, pour une majorité, pour pas mal d'entre eux. Et quand je suis arrivé ici, y'avait un enseignant qui avait fait 40 ans ici, toute sa carrière, et je voyais comment les gamins fonctionnaient ici parce qu'il avait eu les parents, les enfants, etc. Et malgré tout, ça représentait un pilier alors que souvent les populations de ces quartiers considèrent souvent que ces écoles, les enseignants restent pas parce que c'est trop difficile, et moi je trouve que c'est bien au contraire, que les plus anciens... Parce que c'est vrai qu'avec les points que j'ai, si j'ai envie je m'en vais. Et je suis persuadé que je serais beaucoup plus cool, sûrement, dans une école un peu moins difficile. Je risque par contre de m'ennuyer au bout d'un moment. On risque aussi de s'ennuyer. Le fait qu'ici y'a un sentiment d'utilité sociale, le fait qu'on est là aussi pour enseigner mais on est là aussi pour... Enfin c'est à la fois amener du savoir mais y'a aussi un petit rôle éducatif qui est sympa. Qui est

intéressant, c'est pour ça que la ZEP, c'est pour ça que j'ai souhaité rester en ZEP. C'est agréable aussi de rester dans des meubles au bout d'un moment, commencer à savoir comment fonctionne les relations avec la municipalité. (Thierry, entretien n°2, 2010)

Si les débuts dans cette école ont bien entendu remis en cause les certitudes de Thierry acquises dans des contextes scolaires bien différents, il a rapidement réussi à mettre en place des habitudes qui lui permettent de parvenir à une véritable maîtrise de son travail, qui s'est ensuite renforcée avec l'expérience accumulée.

Disons que l'expérience fait que y'a moins de tâtonnements, donc y'a un gain de productivité dans les fiches de préparation, ça c'est évident. Après, l'expérience fait que on recycle des fiches de préparation sur certaines activités d'une année sur l'autre […]. L'expérience fait que y'a moins de doutes, c'est vrai que quand on commence dans le métier on va avoir tendance à aller chercher dans 3, 4, 5 manuels, au bout d'un moment on va beaucoup plus vite, on a une lecture plus rapide, je pense que c'est dans n'importe quelle profession. (Thierry, entretien n°2, 2010)

Thierry a donc acquis au cours de ces années d'enseignement en ZEP des réflexes professionnels qui lui permettent de réagir aux situations de façon « *automatique* », d'avoir intégré le fait qu'il lui fallait faire preuve de souplesse dans son travail. Cette nécessité de s'adapter aux situations est tellement intériorisée et répétée qu'elle lui devient naturelle et habituelle :

C'est dans n'importe quelle situation de formation, ou d'enseignement, tu travailles avec un facteur humain qui peut être plus ou moins réceptif donc il faut parfois moduler, des fois t'as prévu simplement, par exemple pour des maths; ça m'arrive même encore hein de prévoir, de me dire pendant 10 minutes on va revoir cette opération, et puis je me rends compte que j'en ai 3 ou 4 encore qui sont complètement lâchés. Eh ben tant pis je laisse tomber sur mon programme de la semaine ce que j'avais prévu, on va rester 45 minutes ou une heure sur cette notion là et je vais inventer rapidos un petit jeu mathématique, ou un petit rallye maths pour les remotiver là-dessus et essayer d'insister un peu, bon ben je vais avoir pris du retard, tant pis je redécalerai au... Il faut être souple. (Thierry, entretien n°2, 2010)

D'autre part, Thierry a développé dans sa classe une organisation du travail qui donne une véritable autonomie aux élèves, montrant là encore l'influence des thèmes de la pédagogie moderne dans les façons de faire des enseignants du primaire. Dans sa classe, chaque élève possède un métier et une tâche associée à réaliser (chef de rang, secrétaire de classe,...) ce qui donne à chacun un véritable rôle dans le fonctionnement de la classe. Parallèlement, Thierry utilise un système de sanctions sous la forme d'un petit conseil des élèves se réunissant chaque fin de semaine afin d'attribuer les bons ou mauvais points en fonction du comportement de chacun. Les sanctions ou récompenses décidées durant ce conseil ont alors un impact sur l'attribution des métiers pour la semaine suivante. De cette façon, Thierry fait en sorte que l'organisation de la classe empêche toute forme de débordement par un auto-contrôle par les élèves de leur comportement. De même, on note qu'il considère que le cœur de son travail réside bien davantage en la mise en question de l'organisation scolaire que de la transmission des savoirs aux élèves. Le but est de « *créer une dynamique de groupe pour qu'ils s'auto-gèrent sur l'organisation* » ; on retrouve ici l'attachement de Thierry à sa formation de psychologie sociale. Cette organisation, mise en place en équipe « *il y a 4 ou 5 ans* », persiste depuis devant l'adhésion des enseignants et des élèves. Pour autant, Thierry se défend d'être un « *pédagogue* » et se décrit bien plus volontiers comme un homme d'action qui sait s'adapter au terrain. Il est satisfait de ce qu'il fait et de ce qu'il réalise et ne voit pas l'intérêt de se documenter davantage :

J'ai certains collègues, c'est vrai qu'ils sont toujours avides de bouquins de péda, non pas moi.

BG : Vous pensez avoir une analyse suffisamment pertinente de votre pratique ?

TG : Je pense, mais alors... Peut-être, mais alors là c'est un manque cruel de modestie donc... Non mais je me satisfais avec ce que je fais. (Thierry, entretien n°2, 2010)

Les certitudes de Thierry sur sa façon de travailler trouvent également un écho sur la façon dont il organise sa carrière. Là encore, tout apparaît calculé de façon à ne pas s'ennuyer tout en restant dans la même école. L'enjeu est alors de se « *remettre un coup de pression* » dans le travail et retrouver rapidement des repères de façon à ne pas perdre cette gymnastique de

l'adaptation, mais il est également d'arriver bien préparé au moment de l'inspection hiérarchique :

Moi je découpe mon parcours d'enseignant par périodes de 3-4 ans. C'est-à-dire que j'ai fait, le premier poste que j'ai eu, si je ne me trompe pas, j'ai eu un CE2-CM1, et après je suis allé dans une autre école où on m'a donné un CP. Bon ben j'ai fait pendant 4 ans du CP. Donc c'est vrai que la première année ben ça demande beaucoup de travail de préparation, et la deuxième année tu capitalises effectivement le travail que t'as mis en place, et tu peux le perfectionner, et la troisième année... Il faut au moins 4 ans, pour moi, pour bien maîtriser un niveau, pour bien connaître un public, un niveau d'âge. Après le CP, ben j'ai fait du CE1 après, et là ça fait ma troisième année où je fais du CE2 (rires). C'est aussi une stratégie personnelle du fait que on est inspecté tous les 4 ans, donc moi je suis inspectable l'année prochaine, et je sais qu'à la fin de l'année prochaine, à la fin de mon inspection, je changerai de niveau. (Thierry, entretien n°2, 2010)

Cette stratégie de carrière permet à Thierry de se fixer des échéances dans son travail de façon régulière de façon à ne pas « *s'endormir* ». D'ailleurs, il conclut notre entretien en rappelant l'importance pour un enseignant de savoir s'économiser afin de ne pas « *se griller* » dans le métier :

Non c'est pas ne pas vouloir en faire trop, mais c'est savoir se ménager pour durer. Parce que c'est vrai qu'il y a beaucoup d'enseignants qui se brûlent les ailes très vite parce qu'ils veulent être des super profs tout de suite. Non. Faut savoir qu'on apprendra sur le tard, et sur le tas. (Thierry, entretien n°2, 2010)

En homme ancré sur le terrain, Thierry sait trop bien que le terrain réserve suffisamment de défis et de dilemmes aux enseignants pour que ceux-ci remettent trop en question leurs façons de faire. Autrement dit, les certitudes acquises vaudront toujours mieux que les doutes émis.

1.5. *L'inscription dans une éthique pragmatique : faire corps avec le travail*

Ces quatre portraits montrent la singularité des expériences et des trajectoires objectives et subjectives vécues par ces enseignants. Pour autant, on ne peut se satisfaire uniquement de cette description qui, si elle donne une idée de l'interaction qui se joue au cours d'une carrière entre ses éléments objectifs et subjectifs, ne nous permet pas en elle-même d'accéder à une interprétation sociologique de ces carrières. Ceci requiert, en se basant sur les portraits réalisés, de procéder à une analyse inductive pouvant nous permettre d'identifier les principes générateurs de chacune des trajectoires et d'en saisir les similarités et les dissemblances. Tel sera donc notre objectif dans les lignes qui suivent où nous montrerons que les quatre portraits ci-dessus s'inscrivent dans un principe commun : celui de la poursuite d'une éthique pragmatique. Cette éthique pragmatique se caractérise par le fait que les enseignants considèrent que leur travail doit être défini et pensé en rapport direct avec le contexte dans lequel il se produit ; le contexte limite donc les possibilités de développement du travail puisque celui-ci ne peut-être pensé au-delà de cet environnement. Aussi, les enseignants doivent se concentrer sur ce qu'ils font, accumuler de l'expérience sur le terrain avant de pouvoir s'inscrire dans une orientation pédagogique. Leur pratique doit donc être répétée et éprouvée dans un contexte afin de s'y ancrer et de s'y adapter le plus possible ; dès lors, l'enseignant développe des réflexes et un mode de connaissance pratique de son travail qui lui permettent de pouvoir agir sans pour autant pouvoir justifier son action autrement que par des sensations ou des intuitions. Il agit comme il le fait « parce qu'il le sent comme ça », il définit son travail « dans sa tête » et cette *intériorisation de l'extériorité professionnelle* lui permet de réagir aux situations en activant des dispositions héritées des nombreuses expériences de travail accumulées au cours de la carrière. Si cette éthique pragmatique se construit en grande partie contre le modèle professionnel diffusé en formation initiale, elle peut néanmoins conduire les enseignants à poursuivre des idéaux pédagogiques hérités de cette période : valoriser l'autonomie de l'enfant, travailler en groupe dans la classe, etc. Mais ces objectifs pédagogiques ne semblent désirables que dans la mesure où ils ne rentrent pas en contradiction avec les réflexes professionnels des enseignants, et qu'ils ne les obligent pas à s'interroger durablement sur leurs manières de faire. Effectivement, ces enseignants recherchent à travers la combinaison d'expériences vécues des certitudes qui leur permettent d'enseigner avec assurance en capitalisant sur les pratiques qui « marchent » et en éliminant celles qui ne s'inscrivent pas dans le cadre dispositionnel dessiné par les enseignants au cours

de leur carrière. De sorte que les enseignants constituent un stock de dispositions au cours des premières années où leur mobilité professionnelle leur donne l'opportunité de découvrir de multiples manières de faire notamment auprès de leurs collègues, puis s'appuient sur ce stock pour stabiliser une pratique dans laquelle ils se retrouvent et qui leur donne une pleine maîtrise du contexte d'enseignement dans lequel ils se sont installés. Ils ne cherchent donc pas à élargir leur stock de dispositions mais à se les approprier et à les manipuler de telle sorte que leur activation ou leur désactivation selon la situation leur devienne tellement naturelle que cette opération ne leur demandera qu'un faible effort subjectif et ne leur demandera pas un temps de préparation trop long. A ce titre, le mode de répartition du temps et de l'énergie consacré à l'activité professionnelle se modifie considérablement au fil du temps, les tâches jugées les plus importantes n'étant plus les mêmes au bout de quelques années d'enseignement : la centralité de la préparation de la classe dans le temps professionnel en début de carrière laisse la place à des activités qui s'éloignent progressivement du cœur de la classe (organisation de projets éducatifs basés sur des sorties scolaires ou des disciplines extra-scolaires, investissement dans le fonctionnement de l'école,…) pour laisser davantage de place au temps familial. Cet aspect est déterminant dans une carrière où le temps consacré à la vie familiale s'accroît inexorablement et où le coût subjectif lié à l'acquisition de nouvelles dispositions tend à devenir moins supportable. Néanmoins, le risque lié à la poursuite d'une éthique pragmatique est que la stabilisation des réflexes professionnels conduise à l'installation d'une routine qui amène les enseignants à faire leur travail sans véritablement chercher à lui donner sens. Or, l'installation d'une routine peut conduire à des formes de décrochage professionnel[59] qui apparaissent en filigrane dans nos portraits : la première consiste à réaliser le travail « sans y être » de façon à privilégier le hors-travail et la vie familiale. La routinisation peut alors apparaître comme une manière positive de concilier vie familiale et vie professionnelle, mais induit une véritable perte de sens vis-à-vis du travail qui ne suscite plus une activité cognitive suffisamment intense. La deuxième forme de

[59] Nous employons ici le terme de « décrochage » dans son sens subjectif, à savoir que les enseignants renoncent en quelque sorte à donner à leur travail le sens qu'ils aimeraient lui accorder. On peut néanmoins faire l'hypothèse qu'il peut exister un lien entre cette forme subjective de décrochage et sa forme objective qui correspond à une sortie du métier. Ce phénomène n'est d'ailleurs pas à prendre à la légère comme en témoigne le souci de plus en plus important accordé à la démission des nouveaux enseignants dans le contexte nord-américain (Karsenti, Collin & Dumouchel, 2013). Il faudrait sans doute disposer de données plus précises en la matière dans notre pays afin d'appréhender une question mal connue et très largement tabou.

décrochage se retrouve dans la sensation d' « avoir fait le tour du métier » en ayant exploré l'horizon des possibles lié au stock de dispositions accumulées par les enseignants. Les enseignants peuvent alors avoir l'impression qu'ils sont au bout du travail, et ressentir le besoin de se renouveler et de se réaliser dans d'autres types d'activités ou professions. Néanmoins, ceux qui s'inscrivent dans cette éthique pragmatique ne sont pas condamnés au décrochage professionnel ; ils peuvent d'abord comme nous l'avons vu chercher à élargir le champ de leur travail en se décentrant de l'acte de transmission des savoirs en classe pour développer des activités périphériques au travail en classe dans lequel ils s'épanouissent davantage. Ils redéfinissent alors le mode de répartition du temps et de l'énergie consacré au travail (Hugues, 1996) et, par là-même, contribuent à en changer les contours dans une voie qui leur convient davantage. Ils peuvent également adopter une stratégie du *changement* qui, à défaut d'élargir leur stock de dispositions, leur permettra de renouveler leur pratique en testant leur capacité à transférer ce stock dans de nouveaux contextes d'enseignement (nouvel établissement, nouveaux collègues, nouveaux élèves...). En opérant ces changements, ces enseignants souhaitent se mettre à l'épreuve, sortir de leurs repères habituels pour mieux en créer de nouveaux de manière à les renforcer dans leur maîtrise pratique. De cette manière, les enseignants vérifient qu'ils sont toujours aptes à manipuler leur stock de dispositions ou à trouver de nouvelles configurations de dispositions qui vont leur permettre d'appréhender une situation jamais connue jusqu'alors. Ils tentent ainsi de parfaire leurs réflexes professionnels en s'imprégnant de nouveaux contextes qu'ils vont tenter de s'approprier en faisant corps avec eux. Le sens du travail prend forme dans la réponse apportée aux besoins pratiques ressentis par ces enseignants au cours de leur activité, et ces derniers considèrent par expérience que « *pouvoir se référer à quelque chose d'effectif pour guider la conduite vaut mieux que de disposer d'une pléiade d'idéaux si éloignés qu'ils se révèlent invisibles et inaccessibles* » (Dewey, 2014). Ces enseignants sont donc guidés par un rapport au savoir « expérientiel » (Barbier, 1996) en ce que la relation avec l'environnement de travail est en elle-même source de connaissances. Il suffit donc de changer les modalités du cadre interactionnel pour accéder à de nouvelles connaissances, ce qui peut inciter les enseignants pragmatiques à poursuivre une autonomisation de la sphère relationnelle de leur travail (Barrère, 2002).

2. Quand la carrière se bloque : le coût subjectif de l'idéal professionnel

Une deuxième trajectoire de socialisation professionnelle « secondaire » est clairement ressortie au sein de notre cohorte. Elle réunit des enseignants qui ressentent une forte tension au sein de leur travail entre un idéal professionnel construit en formation et qui reprend les repères cognitifs qui y sont transmis, et une réalité pratique qui les conduit à devoir s'éloigner de cet idéal en s'adaptant aux contraintes contextuelles. De ce point de vue, ils s'inscrivent dans la même perspective que les débutants « hésitants » que nous avons identifiés au chapitre précédent. Là encore, leur trajectoire professionnelle laisse entrevoir une identité professionnelle qui reste relativement proche malgré des parcours singuliers. Nous allons maintenant en tracer les grandes lignes autour de trois portraits d'enseignantes.

2.1. *Portrait n°5 : courir après l'idéal professionnel*

Christine connaît une carrière peu mobile : en douze ans, elle n'a connu que deux écoles. Elle a ainsi pu rester six ans dans l'école de sa première affectation en CP-CE1, puis elle a changé d'établissement. Elle y est toujours lorsque nous la rencontrons pour le dernier entretien.

Christine décrit son début de carrière comme une épreuve qu'elle a traversée sans véritables repères et qui lui a laissé un goût d'inachevé :

« *Les premiers jours dans cette classe ont été très difficiles parce que c'est une grande découverte. On découvre complètement les enfants, on avait des impressions qui se révèlent vraies ou fausses, mais on est souvent plus paniqué que les enfants. J'avoue que les trois premiers jours c'était vraiment… On vivait heure par heure, sans trop savoir ce qu'on allait faire après.* » (Christine, entretien n°1, 1998)

Elle se montre à cet égard critique d'une formation qui n'a pas su lui donner de véritables astuces pour être efficace, et se désole de ces « *conseils qui ne sont absolument pas applicables ou complètement farfelus* » qu'elle a pu recevoir en formation initiale. Elle avoue d'ailleurs ne pas s'être resservie des cours reçus à l'IUFM qui sont « *bien rangés au fond d'un placard* ». Pour autant, si elle ne garde pas un bon souvenir de cette formation initiale, elle a

gardé à l'esprit cette volonté de questionner en permanence sa pratique qui y est diffusée, et c'est le manque de moyens donnés pour atteindre cet idéal professionnel qu'elle dénonce dans ses propos. Elle garde donc en tête cet idéal et tente par elle-même de trouver les voies qui y mènent. Cela se traduit par une façon de faire son travail singulière dans laquelle elle n'a pas hésité à se lancer dès sa première année d'enseignement, malgré les réticences qui lui ont été exprimées :

« *Je n'ai pas de manuels […] donc les parents sont un peu affolés de voir ce qu'on fait. Et en fait ils ne comprennent pas ce que l'on fait. Donc, régulièrement, je réexplique ma façon de fonctionner. C'est vrai que le fait de réexpliquer régulièrement, ça me permet de mettre au clair pour moi aussi, de mettre plus ou moins noir sur blanc ma façon de fonctionner. Je me suis un peu lancée là-dedans, j'avais toujours eu envie de fonctionner comme ça en lecture, mais c'est vrai que c'est un pas… C'est difficile, surtout pour commencer.* » (Christine, entretien n°1, 1998)

Elle réfléchit beaucoup à sa manière de travailler, se pose beaucoup de questions et ne conçoit pas de travailler « *dans son coin* ». Aussi, elle n'hésite pas à multiplier les contacts et à tenter de lancer un véritable travail collectif de réflexion autour du travail réalisé par chacun des enseignants de l'école :

« *J'ai essayé de mettre des choses en place, je ne dis pas que tout vient de moi. Mais j'ai essayé d'impulser des choses, j'ai envie de voir des choses dans l'école, je n'ai pas envie qu'on reste chacun dans notre classe et j'ai envie de voir des choses se faire au sein de l'école.* » (Christine, entretien n°1, 1998)

Elle travaille également avec une enseignante rencontrée en formation initiale avec qui elles peuvent échanger sur le travail, et surtout se donner des idées et approfondir leurs façons de faire en se donnant des conseils mutuels :

« *On échange beaucoup sur ce qu'on fait [avec une collègue], et puis on s'échange les supports de travail. Ce n'est pas la peine de faire deux fois la même chose, s'il y en a une qui a fait quelque chose d'intéressant, on se le file. C'est vrai que c'est important. On gagne du*

temps, on s'échange des idées. On peut penser à autre chose, ça peut déclencher autre chose parce qu'on ne pense pas à tout. » (Christine, entretien n°1, 1998)

Son pari semble réussi puisque ses collègues lui sont reconnaissants d'avoir instauré ce dialogue qui a permis à chacun de questionner son mode de travail et de trouver des solutions pour tenter de l'améliorer :

« *J'ai eu des réflexions dernièrement, ils m'ont dit qu'ils étaient contents que quelqu'un arrive avec des choses nouvelles et que ça leur permettait de voir autre chose, de se poser d'autres questions. Ils étaient dans leurs habitudes et ils avaient du mal à changer. C'est vrai que j'ai essayé de… J'avais des idées, j'avais envie de mettre des choses en place et j'ai suggéré des choses.* » (Christine, entretien n°2, 1999)

Une habitude « réflexive » se met alors en place pour Christine qui dit progressivement « *prendre le pli* » de cette manière de travailler qui finit par « *couler de source* » même si elle est coûteuse en temps. Elle est néanmoins consciente que cette volonté de questionner son travail et de ne pas se contenter de ce qui est fait pour essayer de parvenir à ce qui n'est pas fait ou ce qui pourrait être fait implique une débauche d'énergie conséquente, mais elle est prête alors à relever ce défi car il s'inscrit en droite ligne de l'idéal professionnel construit en formation initiale.

« *Je savais qu'il faudrait beaucoup travailler, mais si j'ai envie de le faire comme j'imagine ce métier là, ça demande beaucoup de temps.* » (Christine, entretien n°2, 1999)

Elle se confronte néanmoins à deux obstacles lors de cette première année : d'une part, le mode de fonctionnement qu'elle a mis en place ne lui permet pas véritablement de trouver des solutions pour faire face à ses élèves les plus en difficulté. D'autre part, elle confie finalement que la dynamique collective qu'elle tente d'instaurer dans l'école ne se révèle pas aussi efficace qu'escomptée dans la mesure où les échanges de pratique avec ses collègues ne vont souvent « *que dans un sens* ». Aussi, face à cette situation, elle a été obligée de baisser ses

ambitions pédagogiques pour ces élèves car elle n'a pas trouvé les moyens de les « raccrocher » :

« *Je n'ai pas l'impression de céder. Eux, ils ne sont pas capables de donner plus ces enfants. On les prend au niveau où ils sont. De toute façon, ils ne peuvent pas faire plus, c'est ça ou rien ! Non je crois que c'était très important, et si on ne l'avait pas fait, ces enfants n'auraient jamais fait leurs devoirs.* » (Christine, entretien n°2, 1999)

Cela marque une limite du fonctionnement instauré par Christine ; si le questionnement du travail induit la recherche de solutions pour en améliorer le contenu, le manque de solutions peut conduire à une situation frustrante où l'on est contraint d'aller à l'encontre de l'objectif recherché. Dans cette configuration-là, le contexte scolaire constitue un frein à la progression de la réflexion pédagogique et contraint à s'écarter de l'idéal professionnel. Christine confie ainsi ne pas avoir pu mener à bien jusqu'au bout sa réflexion et d'avoir été obligée de « *jouer les assistantes sociales* » cette année. Mais elle a instauré une habitude de travail et compte bien la développer à l'avenir.

Lorsque nous la retrouvons en 2005, Christine n'a pas changé son mode de fonctionnement, qui reste fondé sur une remise en question constante de sa manière de travailler afin d'atteindre son idéal professionnel. Elle a alors notamment à cœur de développer l'autonomie des élèves dans le travail en classe mais elle reconnaît encore que ce n'est pas encore tout à fait satisfaisant :

« *Ça ne marche pas toujours impeccablement bien [le fonctionnement de classe en autonomie], ce n'est pas idéal non plus. Il y a des fois où ça ne marche pas du tout, suivant ce que je leur demande, des fois je me trompe dans ce que je leur demande de faire tout seuls. Mais dans l'ensemble c'est positif.* » (Christine, entretien n°3, 2005)

Néanmoins, elle s'épanouit toujours dans ce rapport au travail qui lui permet de se renouveler et d'apprendre au quotidien de ses relations avec les élèves qu'elle estime très constructives :

« *Il faut donner mais je reçois aussi énormément. J'apprends beaucoup des enfants, des gens avec qui je travaille. Ça ne va pas que dans un sens. Sinon c'est vrai qu'on s'épuise vite.* » (Christine, entretien n°3, 2005)

Pour autant, Christine commence à ressentir une certaine lassitude à devoir travailler autant sans être totalement satisfaite de ce qu'elle met en place. Elle sent que sa sphère familiale pâtit de son investissement professionnel et elle désespère quelque peu d'arriver à trouver d'autres enseignants avec qui réfléchir et partager pour se « *diviser le travail* » et avoir des conseils pour s'améliorer.

« *J'aimerais bien en discuter avec d'autres gens, d'autres personnes qui essaient les mêmes choses et qu'on se donne des conseils, parce que j'essaie des choses, je mets des choses en place mais il y a certainement autre chose à mettre en place de mieux.* » (Christine, entretien n°3, 2005)

Elle se sent d'ailleurs isolée dans son école où, malgré de multiples tentatives, elle ne parvient pas à enclencher un travail en équipe. Elle a dès lors l'impression de courir après un idéal qu'elle ne parviendra jamais à rattraper sans l'instauration d'un échange professionnel avec des collègues qui partagent sa vision du travail enseignant. C'est d'ailleurs en partie pour cela qu'elle décide de changer d'école dans laquelle nous la retrouvons lors du dernier entretien. Elle débute d'ailleurs l'entretien en soulignant le fait qu'elle a réussi dans cette école à nouer des relations de travail avec ses collègues :

Après je travaille davantage en équipe dans cette école que dans l'école précédente, j'ai une de mes collègues avec qui je m'entends bien et on travaille beaucoup en projets. On a tous des cours doubles dans cette école donc on est tous amenés à travailler avec les collègues qui ont le même cours donc ça c'est intéressant. C'est une difficulté mais en même temps c'est intéressant parce qu'on travaille à plusieurs, et je trouve que c'est plus facile d'avancer à plusieurs que tout seul dans son coin. C'est enrichissant, on partage nos idées, on travaille ensemble. (Christine, entretien n°4, 2010)

De plus, Christine semble avoir conservé son habitude de travail basée sur le questionnement et le renouvellement constant de ses manières de travailler. Elle n'envisage d'ailleurs pas de se « *reposer sur ses lauriers* » :

Ah non ça j'y arrive pas. Non je n'arrive pas après 12 ou 13 ans d'expérience, je passe autant de temps à préparer mes cours, à réfléchir à ce que je vais faire, et ça je pensais pas… Au début je me disais c'est normal que je passe autant de temps, et je pensais qu'avec l'expérience j'y passerais vraiment moins de temps. Je me rends compte que non, non, c'est toujours… […] Oui je pourrais, mais je m'ennuierais. Je m'ennuierais, et puis y'a des choses que j'ai testées et qui n'ont pas forcément bien marché, ou que j'ai envie de faire évoluer, ou j'ai eu l'opportunité de trouver d'autres ressources et je les utilise. Il me semble que c'est un métier où on peut pas rester toujours avec les mêmes cours qu'on a préparés y'a 10 ans c'est pas possible. (Christine, entretien n°4, 2010)

Néanmoins, Christine admet au fil de l'entretien que si cet idéal après lequel elle court depuis son entrée dans la carrière est toujours bien là dans son esprit et ses paroles, elle constate qu'elle a de plus en plus de mal à mettre en œuvre les efforts nécessaires pour maintenir ses habitudes de travail. Elle constate d'abord qu'il est difficile de consacrer toujours autant de temps à son travail alors qu'elle est désormais mère de famille et qu'elle doit s'occuper de ses propres enfants. Elle se rend bien compte qu'elle dispose de moins de temps pour interroger sa pratique, et qu'elle a désormais tendance à aller de plus en plus à l'essentiel, laissant de côté des aspects auparavant considérés comme importants de son travail – elle insiste notamment sur sa déception liée au fait de ne pas pouvoir se consacrer plus amplement à ses relations avec les parents d'élèves. Le sentiment de devoir courir pour rattraper son idéal de travail induit de plus en plus déception et frustration :

J'ai l'impression qu'on est toujours en train de courir. Courir pour préparer ses cours, courir pour échanger avec ses collègues, courir pour tout, et qu'on a du mal à se poser. C'est un peu ça. Après c'est pas du tout travailler dans l'urgence où… On va peut-être sur les points essentiels, on a pas le temps de s'attarder sur certaines choses qui mériteraient plus de temps. Et on est obligé parfois d'aller à l'essentiel et ça aussi c'est frustrant. Je suis très frustrée (rires). Et je trouve qu'on a de moins en moins de temps de le faire. Parce que sur le temps de classe on a pas le temps donc forcément il faut rester le soir après la classe tard. […] Alors

après je gère différemment, voilà maintenant j'ai une vie de famille donc voilà il faut gérer différemment. Donc y'a ça aussi, des fois on cible les urgences, et là où je parlais d'urgence, je dis on va à l'essentiel parce qu'effectivement il y a des priorités aussi. J'ai des convictions, j'ai envie de faire avancer mes élèves, mais j'ai une famille donc… Après c'est un équilibre à trouver et c'est pas toujours facile de le trouver. (Christine, entretien n°4, 2010)

Cet équilibre est difficile à trouver et Christine avoue que cela lui pèse. D'ailleurs, elle a déjà envisagé de changer de métier tant elle a le sentiment de donner de soi depuis ses débuts sans que ce don ne soit vraiment reçu et reconnu par quiconque :

BG : Et est-ce que vous avez déjà pensé à changer de métier ?

CVL : Oui. (rires) Oui, mais je ne vois pas ce que je pourrais faire d'autre. Non en fait ça me plaît énormément mais je trouve que les conditions de travail ne sont pas faciles, et je trouve qu'on finit par s'épuiser, qu'on donne beaucoup beaucoup d'énergie, et qu'en retour c'est pas toujours satisfaisant. Alors je cherche pas à être gratifiée, c'est pas ça mais je trouve que pour l'énergie qu'on y passe, le temps qu'on y passe, dans la préparation dans toute l'énergie qu'on apporte pour porter des projets, pour porter toute la classe, je trouve que parfois les résultats sont minimes. (Christine, entretien n°4, 2010)

Prise dans cette course qui semble ne jamais finir, Christine est tiraillée entre ce désir de continuer la course et celle de ralentir pour se donner plus de temps à consacrer à sa famille. Elle sait qu'il lui faudra trancher ; elle prévoit qu'il lui faudrait changer d'école et de collègues, car elle sent bien qu'une routine et un certain confort s'installent au sein de cette école où elle est depuis six ans. Or, elle veut éviter cette routine et elle sait que changer d'établissement lui permettrait de mettre à l'épreuve sa pratique à de nouvelles façons de faire qui lui permettront d'ouvrir son horizon des possibles. Mais on sent que ce « *défi* » constitue un cap personnel compliqué à relever alors qu'elle a désormais une famille et que tout changement impliquerait de lui accorder moins de temps.

Et là je me dis que je suis très bien, j'aime beaucoup cette école, j'aime bien les enfants, ils sont plutôt sympathiques ces enfants-là, mes collègues ça se passe très bien, je me dis qu'il y

a un moment où il va falloir que je change pour pas rentrer dans cette routine là. Je n'ai pas envie pour l'instant mais je me dis que ça serait bénéfique pour moi. Après je n'ai pas encore décidé de le faire mais (rires)… Je me dis qu'il faudrait que je le fasse, après pour l'instant je suis pas prête à faire le pas mais… Ben c'est compliqué parce que c'est un certain confort d'être dans une école où on s'entend bien avec les collègues, où ça fonctionne, ben voilà on sait où on met les pieds le matin en arrivant. Et on sait pas forcément où on va aller après, donc… Alors c'est un certain défi aussi, mais voilà, peut-être que je suis pas prête à relever le défi pour l'instant. (Christine, entretien n°4, 2010)

2.2. *Portrait n°6 : « Je ne sais pas encore faire» ou quand l'idéal reste à distance*

Gwendoline débute dans le métier aux alentours d'une petite ville girondine. Elle connaîtra trois établissements différents au cours de ses trois premières années d'enseignement autour de cette localité. Sa première année est marquée par beaucoup d'incertitudes et le sentiment de « *patauger et d'enchaîner les activités sans vraiment d'objectifs* ». Pour y faire face, elle passe son temps à « *récolter des trucs* » sans véritablement être sûre d'être efficace dans son travail. Aussi, elle essaie de faire appel à ses collègues de l'école, aux enseignants rencontrés en formation initiale, ou encore aux formateurs IUFM qui avaient accepté de lui laisser leur numéro de téléphone, mais elle ne trouve pas vraiment de solutions satisfaisantes auprès de ces interlocuteurs. Elle multiplie en quelque sorte les interlocuteurs afin de diviser une « dette » auprès de collègues qui acceptent de lui donner des conseils et astuces pour faire face au travail sans qu'elle puisse leur rendre la pareille, ce qui la gêne profondément (Sembel & Gesson, 2012). Elle se désespère néanmoins de ne pas trouver d'aide pour faire face à ses difficultés alors qu'elle connaît des problèmes de gestion de classe :

Je pense que j'ai mal démarré la rentrée, j'ai été trop laxiste. Et du coup, c'est un peu le Bronx dans la classe. [...] Donc je rentrais chez moi chaque soir et je n'étais vraiment pas contente de ce que j'avais fait. [...] Le problème c'est que j'ai des réactions instinctives avec les élèves, je me mets à gueuler de temps en temps, et puis des petites tapes aussi, ça m'arrive. Du coup quand je rentre je me dis "c'est pas possible" et c'est très lent à changer [...] et je

crois que tant que je n'aurais pas plus confiance en moi ça continuera parce que c'est le système le plus facile pour réagir. (Gwendoline, entretien n°1, 1998)

Face à cette situation, une personne membre du RASED (Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté) est venue dans la classe de Gwendoline lui donner quelques conseils, mais si cela lui a permis de « *resserrer un peu le truc* », elle sent que sa gestion de classe reste instable. Ces débuts dans le métier lui paraissent d'autant plus insupportables qu'elle possède de fortes convictions pédagogiques qu'elle aimerait mettre en œuvre dans sa classe :

J'ai du mal à vivre la situation de débutant et d'apprentissage. [...] [Mes convictions] n'ont pas changé, parce que j'en avais déjà de très fortes avant. Mais par contre le gros problème c'est que je n'arrive pas à les mettre en place. Toutes les convictions que j'ai au niveau de la démocratie dans la classe, de la parole de l'élève etc. Pour l'instant je n'ai rien fait et... je ne m'en sens pas capable. (Gwendoline, entretien n°1, 1998)

Au-delà du travail en classe avec ses élèves, Gwendoline possède aussi de fortes convictions concernant le travail en équipe qu'elle tente en vain de mettre en œuvre dans son école. Si elle parvient à travailler avec une de ses collègues, cela ne lui permet pas vraiment de se développer professionnellement car ces coopérations sont la plupart du temps dépourvues de tout objectif pédagogique :

"*C'est bizarre parce qu'on fait beaucoup de choses ensemble, mais sans avoir réfléchi aux objectifs. Et puis moi, c'est une toute petite école, il y a trois classes, c'est dur de faire bouger la routine.*" (Gwendoline, entretien n°2, 1999)

Il ne lui tarde donc qu'une chose : rencontrer quelqu'un qui possède les mêmes convictions qu'elle au niveau pédagogique afin « *d'avancer ensemble et de se diviser le travail* ». Malgré tout, Gwendoline conserve un regard positif sur son métier et tente de se remettre en question afin de pouvoir tirer les leçons de cette expérience au goût inachevé. Elle garde une certaine lucidité sur son travail lorsqu'elle reconnaît avoir une part de responsabilité dans l'ambiance

de la classe et reconnaît déjà avoir beaucoup appris sur elle-même au contact des enfants de sa classe. Mais sa réflexion sur le travail ne s'arrête pas là et, même si elle essaie de « *ne pas penser qu'à ça* », elle suit également régulièrement des stages au sein de mouvements pédagogiques (principalement Freinet) qui correspondent à l'idéal professionnel vers lequel elle souhaiterait tendre. Elle essaie ainsi de multiplier ces temps de formation afin d'élargir l'horizon des possibles à mettre en place dans sa classe, même si elle ne parvient pas encore à le réaliser.

J'ai fait un stage Freinet avec une copine l'année dernière qui avait mis pleins de trucs en place en CM2, et je me disais que j'allais le faire en maternelle. Et puis en fait j'ai fait seulement un temps de parole le matin. (Gwendoline, entretien n°2, 1999)

J'ai été en observation dans une classe pendant une demi-journée, parce que l'inspecteur propose ça. Et c'est vrai que ça m'a fait du bien de voir [...] que je faisais à peu près comme l'instit que j'avais été voir. (Gwendoline, entretien n°2, 1999)

On a eu des réunions sur l'évaluation formelle dans le cadre de l'évaluation continue, et on a continué avec un groupe de 4-5, et ça, ça m'a vraiment motivé tout au long de l'année. Depuis janvier, on a des réunions régulières, on travaille à 4-5, c'est vraiment bien. [...] C'est au niveau de la circonscription. C'est plus ou moins en rapport avec l'AGEEM (Association Générale des Enseignants des Ecoles Maternelles publiques). (Gwendoline, entretien n°2, 1999)

A la rentrée suivante, Gwendoline est satisfaite car elle a réussi à trouver une « *copine* » avec laquelle elle travaille. Cela lui est d'autant plus indispensable qu'elle est à nouveau dans une école où les relations de travail entre enseignants sont quasi-inexistantes, à son grand désespoir :

[...] Ça ne se passe pas bien. En fait je suis en maternelle et toutes les autres collègues sont en primaire. C'est une école où les instits ont beaucoup tourné. Ça ne bouge pas! [...] Et puis pareil là, je fais un repas de classe et une sortie, et il y a la directrice qui me dit "tu comprends c'est un peu embêtant, parce qu'après ils vont comparer, et nous, on ne fait rien dans nos classes". Enfin on ne partage pas grand-chose. On ne fait rien ensemble. Pour le projet d'école, j'avais proposé de faire des ateliers décloisonnés : "ah mais tu comprends ça

prend du temps". Et là, si je n'avais pas eu la copine avec qui je bosse à côté, je me serais bougée, mais là, comme j'ai une satisfaction à côté, ça ne m'embête pas d'être un peu toute seule dans l'école. (Gwendoline, entretien n°3, 2000)

Au niveau du travail, elle se sent plus à l'aise et plus « *facile* » car elle se dit davantage capable de « *prendre du recul dans le feu de l'action* », ce qui est essentiel dans sa volonté d'améliorer sa pratique en la questionnant régulièrement. Mais malgré ce sentiment de progresser, Gwendoline s'interroge sur son identité professionnelle et ses convictions professionnelles. Elle éprouve déjà une forme de lassitude à remettre sans cesse en cause ce qu'elle fait et à être insatisfaite en permanence de son travail. Cela revient à plusieurs reprises au cours d'un entretien :

C'est hyper frustrant, mais je crois que c'est assez partagé, je crois que je n'ai jamais eu l'impression de faire quelque chose de très bien. Il y a toujours quelque chose à redire, j'aurais toujours pu approfondir. Et ça, je n'ai pas envie de vivre ça quinze ans. (Gwendoline, entretien n°3, 2000)

Après il faut avoir le courage de changer aussi, et de ne pas entrer dans un train-train. Mais c'est vrai que moi, ce côté je-pourrais-toujours-faire-mieux, ça me fatigue un peu. (Gwendoline, entretien n°3, 2000)

Il n'y a jamais eu une journée entière où je me suis dis que tout ce que j'avais fait c'était bien, depuis l'année dernière. Il y a eu des journées où, quand même, j'étais contente parce qu'il y avait un truc qui avait très bien marché mais tout... je ne connais pas. Et puis même, dès qu'on se plonge dans un bouquin, on voit que...

Enquêteur : C'est peut-être bien, ça, de se remettre en cause régulièrement ?

Oui. Mais, enfin, il faut qu'un jour ça s'arrête quand même ! (Gwendoline, entretien n°3, 2000)

Gwendoline ressent donc une grande frustration à ne pas pouvoir concilier ses idéaux pédagogiques et son travail quotidien. Elle exprime même le souhait de se mettre à mi-temps,

seule solution pour elle d'avoir le temps de travailler comme elle le voudrait. Pour autant, elle ne rompt pas avec sa volonté de continuer à découvrir ce qu'elle « *pourrait faire de mieux* » en étant en contact régulier avec des relations rencontrées dans le cadre des formations Freinet, et continue de se renseigner sur ce mouvement pédagogique par des lectures et des réunions régulières :

Je suis inscrite dans deux bibliothèques où je vais très régulièrement chercher des albums pour les enfants. Donc je continue un groupe de travail que j'avais commencé sur la circonscription d'avant, sur l'évaluation, et on se voit à peu près une fois par mois. [...] Là je continue, complètement en dehors du groupe. [...] La nana qui chapote ça fait partie de l'AGEM. Donc petit à petit, je rentre dans les groupes AGEM. Là j'ai été à une conférence, il y en a une autre en février. Et puis je suis toujours aussi contente de lire des bouquins quand j'en ai le temps. Dans ces périodes là, j'ai vraiment l'impression de bien travailler. (Gwendoline, entretien n°3, 2000)

Trois ans après son entrée dans le métier, elle est donc prise dans une tension intense entre ce qu'elle voudrait faire et ce qu'elle peut faire sans parvenir véritablement à prendre une décision définitive entre deux solutions : se donner les moyens d'atteindre son idéal professionnel au risque de sacrifier sa vie privée ou bien mettre de côté ses convictions et faire son travail sans trop se poser de questions.

Quelques années plus tard, nous retrouvons Gwendoline qui, après une parenthèse d'un an où elle est allée enseigner à Madagascar, se retrouve dans une école bordelaise classée en ZEP. Comme d'habitude dans ses entretiens, Gwendoline commence par constater tout ce qui ne va pas dans son travail et en insistant sur ce qu'elle ne réussit pas à faire :

"*Ben y'a des journées où je reviens en me disant que je suis pas fière de moi. [...] Parce que je me suis trop énervée ou parce que j'ai pas réussi à faire passer un truc ou j'ai pas assez bossé sur le sport et du coup ma séance elle a été minable. Ça m'arrive encore hyper souvent.*" (Gwendoline, entretien n°4, 2005)

Elle constate en effet qu'il lui reste beaucoup à apprendre notamment sur la gestion de classe qui lui pose encore des problèmes. Elle n'arrive pas encore à trouver des solutions satisfaisantes pour ramener le calme dans sa classe et cela finit par peser sur sa motivation :

"*J'avais vraiment une classe difficile l'année dernière et y'avait qu'un truc qui marchait, c'est quand je faisais "un, deux, trois". Et je passais ma journée à faire "un, deux, trois" et j'étais vraiment sur les nerfs. Et en fait là on a un programme au niveau de la ZEP sur la médiation, donc sur la gestion des conflits par les élèves eux-mêmes et tout, donc on va voir si ça porte ses fruits [...]. Mais après c'est dur de pas être une instit conne qui gueule tout le temps. Ça marche mais comme je suis déjà comme ça souvent à la maison.*" (Gwendoline, entretien n°4, 2005)

De plus, Gwendoline est moins disponible et a moins de temps à consacrer à sa vie professionnelle depuis qu'elle a eu un enfant. Elle avoue que depuis cet événement biographique sa « *quantité de travail a nettement chûté* » et que cela s'est fortement ressenti sur la qualité de son travail. Elle reconnaît s'investir moins qu'avant dans l'école et dans la préparation de ses cours bien que cela lui coûte de devoir renoncer à mener à bien ses projets professionnels :

"*Et quand même voilà... ça m'embête un peu, par exemple l'année dernière on avait fait une expo sur l'architecture dans l'école et moi j'étais obligée de partir à sept heures le soir parce que ça râlait ici et ça m'embêtait de laisser finir mes collègues toutes seules. Mais bon je me disais voilà, dans cinq ou dix ans je serai plus disponible et je pourrais refaire de nouvelles choses. Et puis c'est un choix, le soir quand je rentre j'ai envie de m'occuper d'elle et pas... oui et puis je le vois avec les autres copines aussi qui ont un enfant. Avant moi je restais jusqu'à 18 heures à l'école le soir. Là je finis à 17 heures, à 17h15 je suis partie. Ouais, j'ai pas envie de la laisser des heures chez la nounou. Donc avec des gamins en bas âge, je pense que c'est la vie de famille qui prime.*" (Gwendoline, entretien n°4, 2005)

Le primat accordé à la vie familiale l'a d'ailleurs conduite à prendre un mi-temps en 2002, mais elle se force à faire des « *trucs nouveaux* », notamment en travaillant avec une collègue qui complète son mi-temps et avec laquelle elle s'entend bien. Mais elle reconnaît que « *la*

pêche des premières années n'est plus là » et que ses réunions liées au mouvement Freinet se font plus rares avec ses contraintes familiales. Et pour la première fois, elle exprime une crainte de mettre en œuvre dans sa classe de nouvelles pratiques pédagogiques qui pourraient déstabiliser ce qu'elle est parvenue à stabiliser au cours de ces dernières années :

Et là je continue à suivre un peu [le groupe Freinet] mais beaucoup moins régulièrement. Mais dans ma classe j'ai pas mis beaucoup de choses en oeuvre parce que c'est vraiment... déjà il faut accepter de changer ses pratiques et c'est risqué parce que ça fonctionne plus comme avant." (Gwendoline, entretien n°4, 2005)

Elle semble donc avoir mis de côté ses ambitions pédagogiques pour se consacrer à sa vie familiale, quitte à se satisfaire de pratiques plus stables qui lui permettent une certaine assurance dans son travail quotidien. Est-ce un passage temporaire ou bien un tournant dans la carrière enseignante de Gwendoline ?

Lorsque nous la retrouvons dans son école bordelaise, dont la sociologie du public a profondément changée depuis le renouvellement urbain du quartier, la réponse n'est pas évidente. On retrouve toutefois très rapidement l'enseignante qui doute de ses pratiques et se pose des questions qui doivent l'aider à s'améliorer :

"*Y'a des trucs, je sais pas encore faire. Et voilà, je me dis pour être parfait dans tous les domaines, il faut vraiment, enfin y'a de quoi bosser toute sa vie. Mais c'est vrai que là j'avais été à une formation syndicale, y'avait une prof d'IUFM, ça m'avait bien plu, elle disait il faut continuer à se former toute sa vie pour être un bon enseignant, il faut se former toute sa vie. Et moi autant sur la gestion de la classe, y'a des fois où je crie, ou bien j'ai pas réussi à bien parler à un gamin.*" (Gwendoline, entretien n°5, 2010)

Mais elle reconnaît également qu'elle ne recherche plus autant la perfection qu'à ses débuts ; elle travaille et réfléchit moins et elle se contente plus souvent de faire des activités qui ne correspondent pas du tout à son idéal pédagogique par confort :

"*J'essaie de ne pas... Mais y'a des fois où c'est bien pratique des enfants sur une fiche, ils sont calmes (rires). Et voilà, ça demande plus de boulot de réfléchir à des activités où on manipule, où il faut plus de matériel.* " (Gwendoline, entretien n°5, 2010)

Gwendoline a néanmoins le sentiment de continuer à progresser. Elle suit toujours des conférences sur la pédagogie Freinet – elle est à trois-quart temps ce qui lui permet d'y assister sur son temps libre – qui lui apportent toujours beaucoup d'idées et qui lui « *font du bien* ». Mais elle ne parvient toujours pas à mettre en œuvre cette pédagogie dans sa classe de crainte de bouleverser une organisation qu'elle maîtrise bien dorénavant :

Oui alors je progresse mais... là par exemple pendant mes vacances de février je m'étais dit ça y est je me mets complètement à des méthodes Freinet et puis j'y arrive pas, ça fait dix ans que j'ai envie mais j'ai pas encore franchi le pas.

BG : Et c'est quoi qui freine ?

Après c'est le fait que je sois à trois quarts temps donc ce serait compliqué au niveau organisation, c'est-à-dire qu'il faut bien prendre le temps d'expliquer à l'ATSEM et puis après c'est un peu un changement dans la façon de... On est moins maîtres de l'organisation au départ quand même donc j'pense que c'est ça qui me fait un peu peur. (Gwendoline, entretien n°5, 2010)

Plutôt que de constater le fait que sa carrière stagne quelque peu sans qu'elle parvienne à lui donner une orientation claire, Gwendoline reste positive et préfère se dire qu'elle parviendra un jour à mettre en œuvre son idéal pédagogique en continuant à se former toute sa vie. Comme elle le dit, « *y'a de quoi bosser toute sa vie !* ». Elle se souvient d'ailleurs du premier entretien de l'enquête où elle disait qu'elle « *serait à l'aise dans dix ans* » et constate finalement que, douze ans après, elle est loin d'avoir atteint le point qu'elle se fixait. Mais là encore, elle ne verse pas dans le fatalisme : elle fait de son identité professionnelle ambivalente, prise entre un idéal et l'impossibilité pratique de l'appliquer, une perspective professionnelle qui lui fait dire : « *je serai enseignante toute ma vie, j'ai pas envie de changer, et je me dis qu'il y a assez de choses différentes pour pas s'ennuyer !* ».

2.3. *Portrait n°7 : L'élan coupé ou quand le manque de reconnaissance empêche le travail*

Lorsqu'elle entre dans le métier d'enseignant, Nathalie entame une seconde carrière puisqu'il s'agit pour elle d'une reconversion professionnelle. Elle est déjà mère de famille, ce qui lui permet d'obtenir des postes à temps plein les deux premières années de sa carrière dans un petit village girondin d'abord, puis dans une ville de la banlieue bordelaise. Lors de sa première année, Nathalie essaie de mettre en pratique les préconisations suivies à l'IUFM auxquelles elle a globalement adhéré. Mais elle se rend rapidement compte qu'en l'absence d'un travail en équipe au sein de l'école, elle ne parvient pas à réaliser son objectif. Elle se confronte notamment au « décalage pédagogique » pouvant exister entre les générations d'enseignants :

Toutes les deux on s'est quand même un peu aidé pour mettre en place des choses. Finalement je me suis aperçue que parfois c'était moi qui la motivais. Elle disait "ah tu as déjà fait ça ? Bon allez je vais m'y mettre aussi !". [...] Elle était à l'École Normale avant, donc les fiches de préparation il y a longtemps qu'elle n'en fait plus. Et c'est elle qui est venue me voir pour me dire "ah, quand même il faudrait que j'écrive des choses parce que je me rends compte que ce que je fais c'est pas très cohérent. Alors montre-moi toi.". […] *Donc on a pas vraiment tout à fait les mêmes méthodes de travail. Donc c'est vrai qu'après c'est difficile de travailler dans le même sens. On peut travailler sur des choses, mais après, de là à se partager certaines tâches, parce que ça serait peut-être ça. Elle, moyenne section elle va à des objectifs un peu plus loin, moi petite section... ça serait bien.* (Nathalie L., entretien n°1, 1998)

Ainsi, même si au niveau de l'école elle constate que tous les collègues ont « *les coudes serrés* », elle déplore l'absence d'un véritable travail d'équipe qui lui fait dire que « *quelque part on est tout seul un peu quand même* ». En cours d'année, elle parvient néanmoins à travailler avec une de ses collègues « *qui ne part pas à 16h30 pile* » et à glaner quelques conseils pour mettre concrètement en place les contenus abordés en formation l'année précédente :

"*Moi, avec les petites sections, avec la maîtresse des moyens on travaille quand même beaucoup ensemble que ce soit au niveau pédagogique, on échange pas mal de matériel. Du coup c'est bien parce qu'elle me dit comment elle le met en place. Tous les jeux qu'on avait vu vite fait sur les polycops en mathématiques l'année dernière, elle me dit comment vraiment elle les met en place dans sa classe.*" (Nathalie L., entretien n°2, 1999)

Cet investissement dans le travail lui demande donc un travail conséquent en dehors des heures de classes qui rendent difficiles la conciliation entre son engagement professionnel et sa vie privée :

Moi j'ai deux enfants, mais je travaillais avant donc j'avais aussi un boulot très prenant. Et bon, j'ai la chance d'avoir des petites sections, ça me permet de m'avancer dans la journée pour travailler, pour préparer pour le lendemain. J'arrive quand même à concilier les deux. Mais c'est vrai que par contre quand j'arrive chez moi, je m'occupe de mes enfants, il m'arrive quand même, une fois qu'ils sont couchés, d'aller préparer quelque chose pour le lendemain. C'est peut-être pas les enfants qui en pâtissent, c'est le mari." (Nathalie L., entretien n°1, 1998)

D'ailleurs, à la fin de sa première année, Nathalie admet avoir arrêté de travailler chez elle puisque « *c'était ça ou le divorce...* ». Or, elle ressent cette contrainte comme une forme d'empêchement de bien faire son travail car elle a conservé de la formation initiale cette envie de questionner son travail et de trouver par elle-même des solutions aux problèmes qui se posent à elle dans son enseignement :

"*Alors c'est des choses toutes bêtes : tel geste est-ce que je l'aborde d'abord sur le plan horizontal ou vertical ? Est-ce que d'abord il vaudrait mieux faire avec la peinture, avec le doigt ? Toutes ces choses, je ne sais pas. Donc on cherche, on lit. On perd beaucoup de temps... on perd pas du temps, mais on cherche, on cherche et on passe du temps. Et parfois on arrive pas à obtenir la réponse.*" (Nathalie L., entretien n°2, 1999)

Mais elle ne désespère pas de pouvoir parvenir à appliquer cette méthode de travail dans l'avenir, et elle la garde dans un coin de son esprit. Elle y pense d'autant plus qu'elle sait que c'est ce qui donne sens à son travail et qui lui permet d'apprécier son métier. Elle « *fait ce qu'elle aime* » et compte bien approfondir les côtés du métier qui lui apportent le plus de satisfaction, notamment le fait de questionner son travail régulièrement. Cette volonté est néanmoins remise en cause par un changement d'établissement qui la conduit dans une école concentrant un public en difficulté scolaire. Bien davantage que de mettre en question son travail, elle éprouve le besoin de se donner des repères et des certitudes sur ses manières de faire. Si elle trouve un appui sur ses collègues avec lesquels elle se réunit « *en coup de vent* » car elle ne peut rester le soir du fait de ses obligations familiales, elle sent bien que cette année va être difficile avec un public qui ne répond pas aux attentes scolaires.

J'étais en maternelle l'année passée, et cette année donc, CP-CE1, mais j'ai l'impression de passer beaucoup de temps, cette année, à faire de la discipline, à faire des retours au calme. Ça dégénère très vite. Ce sont des enfants... enfin j'ai une classe très difficile cette année, avec des enfants qui ont été mis... enfin plusieurs cas assez difficiles qui ont été mis dans cette classe. […] Oui on sent déjà comme des clans qui se forment, des choses qu'ils voient dans la ban... enfin, qu'ils voient au pied de leur immeuble. Ils reproduisent ça dans la cour, et petit à petit dans la classe. C'est un peu inquiétant quand même." (Nathalie L., entretien n°3, 2000)

Elle ne parvient donc pas cette année-là à mettre en œuvre un travail de questionnement systématique de son travail, et regrette de manquer de temps pour pouvoir améliorer sa pratique. Mais elle ne souhaite pas non plus remettre en question l'importance de sa vie familiale qui lui prend d'autant plus de temps que son mari peut difficilement la décharger de certaines tâches familiales du fait de son occupation :

"*Des fois je me dis que si j'avais plus de temps je pourrais faire des choses mieux. Je ne peux pas donner plus. Sinon c'est les enfants ou le mari qui en pâtissent, donc je ne veux pas non plus... Je veux préserver ma vie de famille.*" (Nathalie L., entretien n°3, 2000)

"*Non il n'est pas dans l'enseignement* [son mari]. *Il rentre tard le soir, le matin il part tôt. C'est vrai que la plupart du temps, c'est moi qui m'occupe des enfants. Je ne veux pas qu'ils en pâtissent.*" (Nathalie L., entretien n°3, 2000)

Nathalie doit donc se satisfaire de faire son travail « *comme elle peut* » en attendant des moments plus favorables pour pouvoir faire son travail comme elle le veut.

Lors de l'entretien suivant, elle est dans un nouvel établissement situé dans une petite ville à côté de Bordeaux dans lequel elle est arrivée lors de sa troisième année d'enseignement, et qu'elle n'a pas quittée depuis. Elle montre dans ses propos que cette année constitue un moment clé dans sa carrière, car elle veut briser le fonctionnement trop monotone et routinier dans lequel s'est installé son travail. Elle ne se contente plus de devoir adapter son enseignement au terrain et veut voir plus loin que ce qu'elle fait déjà. Aussi, elle décide de passer un diplôme lui permettant de devenir maître-formateur au cours duquel elle doit réaliser un mémoire sur un thème pédagogique en relation avec une problématique liée à sa pratique professionnelle. Cela correspond donc à l'envie de remettre en question ce qu'elle fait qui la taraude depuis le début de sa carrière sans qu'elle n'ait jamais pu véritablement le réaliser jusque-là :

"*Au début, on a beaucoup besoin du terrain et maintenant je m'aperçois, je pense que j'ai besoin d'autres apports, maintenant, je fais ça comme ça d'accord mais ça commence à rentrer dans une certaine routine qui me plaît moins, et du coup maintenant je voulais passer le CAFIPEMF, du coup je me suis remis à lire plus de théorie. [...] Donc c'est bien le terrain, mais il faut quand même un peu de théorie [...]. Au début, on teste un peu les choses, on essaie de se faire comme une espèce de petite... oui une habitude de travail et après quand même on se pose des questions : est-ce que ma façon de faire on peut pas faire autrement ?* […] *Dans le cursus, c'est le seul certificat ou diplôme [le CAFIPEMF] qui permette à l'enseignant de se poser des questions, de pas être dans sa routine de classe, de faire de la recherche personnelle et de la mettre en avant.*" (Nathalie L., entretien n°4, 2005)

Bien entendu, cela ne règle pas tous les problèmes qu'elle rencontre dans sa classe mais elle retrouve le goût du travail en cherchant sans cesse à mieux faire ce qu'elle fait déjà ou à faire autrement de façon à se développer professionnellement. Si les résultats ne sont pas immédiats dans sa pratique, elle se sent mieux dans ce qu'elle fait et se laisse le temps pour ressentir de véritables changements au niveau du travail quotidien.

C'est toujours plus ou moins dur à gérer. On a l'impression qu'avec le temps ça va être plus facile... Si y'a des choses d'organisation quand même qui facilitent la mise en place de la classe [...]. Je fais comme ça semaine après semaine donc ça va assez vite. Y'a des choses qu'on réutilise d'une année sur l'autre... Mais je suis aussi toujours en recherche de nouvelles choses donc ça prend un peu de temps (Nathalie L., entretien n°4, 2005)

D'autre part, elle se sent toujours un peu « *coincée* » par sa vie familiale qui lui prend toujours du temps qu'elle ne peut investir dans la réflexion sur son travail. Mais elle a franchi un palier en passant ce diplôme, et elle a le sentiment qu'en modifiant son rapport au travail, elle se rapproche d'une conception du métier qui correspond davantage à ce qu'elle désire faire de son activité :

"*Je pense être plus passionnée maintenant qu'au début. Au début, c'était je fais, j'attends de voir. Tandis que maintenant je me dis qu'il faut y aller autrement, qu'il faut biaiser, prendre d'autres circuits pour y arriver*." (Nathalie L., entretien n°4, 2005)

Lorsque nous rencontrons Nathalie en 2010, elle a conservé cette volonté de s'interroger sur son travail dans la lignée du diplôme obtenu quelques années plus tôt :

De temps en temps, une fois par an, cette année en maths, j'ai repris des documents plus théoriques sur les problèmes. Voilà en fait je cible deux ou trois choses sur une année et je fais un point sur ça, et puis ça fait un peu changer la pratique. (Nathalie L., entretien n°5, 2010)

Pour autant, elle semble moins enthousiaste qu'à la fin du dernier entretien car elle s'est rendue compte que ce diplôme ne lui permettrait pas de faire évoluer sa carrière dans le sens qu'elle aurait voulu. Alors qu'elle pensait pouvoir accéder à une mobilité verticale pouvant la conduire à exercer des fonctions comme conseillers pédagogiques – chargés de coordonner et de conseiller les professeurs des écoles dans différents domaines (disciplinaires, pédagogiques, techniques…) – où la dimension réflexive et pédagogique est omniprésente,

elle s'est aperçue que cela ne lui était pas ouvert du fait de sa faible ancienneté. Elle se montre ainsi assez amère vis-à-vis de l'organisation administrative de l'Education Nationale qui accorde la prime à l'ancienneté dans les promotions professionnelles au détriment des « *gens motivés* » :

Euh ben justement je trouvais que je m'endormais un peu, bon y'avait aussi une demande, enfin l'IEN (Inspecteur de l'Education Nationale) *avait vu que j'aimais bien chercher des choses, des trucs comme ça, des pratiques un peu particulières, donc c'est aussi eux qui m'ont dit de le passer donc après je l'ai passé. Mais bon voilà. J'avais demandé aussi un poste de conseiller pédagogique mais bon il faut avoir 50 ans pour l'avoir donc... Après, y'a eu ce moment où je l'ai passé, j'étais très contente, mais après j'ai déchanté parce que je me suis rendue compte qu'en fait ça servait pas à grand chose, au point de vue évolution de carrière. Bon après il faut avoir des points, alors les points, on les a quand on vieillit mais pas forcément quand on est motivé, donc peut-être que quand je serai vieille je ne serai plus motivée donc bon...* (Nathalie L., entretien n°5, 2010)

Elle le reconnaît, cela a quelque peu brisé l'élan dans lequel elle s'était inscrite pour chercher à questionner sa pratique et se développer professionnellement. Et au fur et à mesure de l'entretien, elle admet s'être éloignée de la perspective dans laquelle elle était lorsqu'elle a passé son diplôme. Et même si elle passe toujours du temps à préparer, elle nous fait sentir que son désir de questionner sa pratique a été échaudé par la non-reconnaissance de sa qualification. Elle dit ainsi passer moins de temps à douter de ce qu'elle fait ce qui lui permet de « *faire plus facilement le tri* » et de consacrer plus de temps à sa vie personnelle. De plus, elle constate régulièrement qu'elle peut se permettre de ne pas préparer sa séance et qu'elle dispose d'une maîtrise pratique suffisante pour mener à bien une séance malgré tout :

Quand j'ai pas bien préparé, je me dis que finalement, j'ai quand même dans ma tête une trame de séance et des fois c'est pas plus raté que quand je le prépare. (Nathalie L., entretien n°5, 2010)

Dès lors, elle adopte un rapport au travail qu'elle n'aurait pas accepté quelques années plus tôt, mais elle a néanmoins à cœur de ne pas faire un travail routinier. Pour cela, elle travaille avec

une collègue de l'établissement sur la classe de CP pour essayer de conserver une certaine motivation dans le travail, mais sans grande conviction quant à l'efficacité de ce qu'elles entreprennent :

Oui je travaille beaucoup avec l'autre maîtresse de CP, donc c'est vrai que du coup chaque fois on se remotive en gros. On se dit ça, ça a pas marché faudrait le changer, alors des fois y'en a une qui a pas envie et puis l'autre dit "si, quand même". Non parce que c'est vrai que c'est un métier où on est seul dans la classe et bon c'est pas parce que l'IEN vient une fois tous les 3 ans, ou 4 ou 5 ans, c'est pas ça qui donne la façon de travailler. C'est vrai que quand on a la chance d'être une grosse école, on peut comme ça se lancer des projets ou... voilà. On essaie comme ça de lancer des choses dans l'année, qui modifient un peu la pratique courante. […] Maintenant est-ce que ça fait évoluer les enfants plus vite, j'en suis pas sûre. (Nathalie L., entretien n°5, 2010)

Indéniablement, Nathalie a vu son identité professionnelle se modifier à mesure qu'elle s'est rendue compte que douter de son travail était coûteux subjectivement, et ne rapportait qu'une reconnaissance limitée notamment de la part de l'institution. Elle a donc laissé de côté cette posture à la faveur d'une attitude plus pragmatique où son travail est lié aux « *coups de bourre* » auxquels elle doit faire face régulièrement lorsqu'elle a pris du retard dans ses préparations, et non plus à la recherche des moyens de développer sa pratique en la questionnant systématiquement. Le manque de reconnaissance est donc un facteur central dans ce changement de sens accordé au travail :

Enfin moi je m'en pose des questions quand je vois le prix où on est payé, et puis tout ce qu'on fait, et qu'on fait en plus dans la maison, et le peu de reconnaissance. Bon ben c'est vrai que des fois je me dis bon ben là le cartable il va rester fermé quoi. (Nathalie L., entretien n°5, 2010)

Pour autant, elle espère que cette situation n'est pas définitive et qu'elle aura l'opportunité de changer à nouveau de rapport au travail dans le futur. Elle compte bien profiter de la prise d'autonomie de ses enfants pour se « *remettre au travail* » comme elle le veut.

Bon y'a aussi mes enfants personnels qui prennent beaucoup de temps (rires). Donc en fait c'est ça, une fois qu'on a réussi à se dégager un peu de la place, y'a aussi sa propre famille qui reprend sa place et c'est normal, donc quand ils seront sortis d'affaire j'aurais vachement de temps. (Nathalie L., entretien n°5, 2010)

2.4. *Portrait n°8 : L'idéal à l'épreuve du travail ou la reconstruction de l'identité professionnelle*

Lorsqu'Isabelle devient professeure des écoles, elle a déjà une belle expérience d'enseignement derrière elle puisqu'elle a déjà exercé en école d'architecture, dans l'enseignement supérieur et elle a eu l'occasion de faire « *des conférences de la maternelle à la maison de retraite* ». De son point de vue, cette expérience lui fait appréhender la formation initiale différemment des autres enseignants, puisqu'elle avait déjà mené auparavant une vraie réflexion sur le métier et sur le travail de l'enseignant :

« *Les questions qu'on se pose en PE1 ou en PE2, je me les étais déjà posées bien avant, sur le terrain. J'avais déjà trouvé des solutions. Donc forcément l'IUFM m'a apporté beaucoup, mais je pense que j'avais déjà de l'avance dans la réflexion, pas dans le niveau.* » (Isabelle, entretien n°1, 1998)

Cette avance dans la réflexion se concrétise dans les faits puisqu'elle sera majore de sa promotion, et elle va débuter dans le métier dans une école maternelle d'un quartier favorisé d'une ville jouxtant Bordeaux. Si Isabelle a adhéré aux repères cognitifs diffusés au sein de la formation initiale, l'entrée dans la carrière en maternelle brouille un peu ses repères dans la mesure où elle s'aperçoit que les perspectives didactiques et pédagogiques envisagées durant le formation sont difficilement transférables dans des classes de maternelle. Alors qu'elle avait pris l'habitude de se fier à une méthode de travail assez rigoureuse de préparation de sa classe afin d'anticiper les imprévus, elle se rend compte que cela devient très compliqué en maternelle où le cadre scolaire est plus diffus, ce qui rend les situations d'enseignement bien plus difficiles à appréhender. Cela la contraint de fait à avoir une approche plus pragmatique de son travail :

« *Et justement j'étais assez déroutée en début d'année parce que la didactique en petite section, c'est vraiment au feeling. Enfin c'est pas du tout la didactique comme on peut la travailler au cycle 2 ou au cycle 3. Et puis ça s'est mis en place petit à petit. Bon c'est très intuitif, il faut faire beaucoup à l'intuition avec des petits parce que certains jours on prévoit des choses qui foirent donc il faut tout changer, et on fait ça comme ça, au pied levé.* » (Isabelle, entretien n°1, 1998)

Progressivement, Isabelle parvient néanmoins à trouver une voie pédagogique entre cette approche pragmatique qui la conduit à devoir s'adapter aux situations d'enseignement et une approche « *plus conforme à celle de l'IUFM* » où elle mobilise des concepts pédagogiques plus abstraits afin de penser et de faire évoluer sa pratique. Néanmoins, elle constate dès sa première année d'enseignement une certaine difficulté à concilier son travail et les heures de préparation incompressibles en début de carrière d'une part, et sa vie familiale de l'autre :

« *Je me garde des plages parce que c'est indispensable, d'abord pour mes enfants. C'est vrai que j'en ai peut-être pas forcément assez, parfois je suis un peu frustrée, j'aimerais bien m'occuper plus de mes enfants.* » (Isabelle, entretien n°1, 1998)

Cela la conduit donc à réfléchir sur sa façon de travailler de manière à mieux faire coexister ces deux parties de sa vie, sans qu'elle ne sache pour le moment quelle décision prendre. Si elle ne se voit « *pas travailler moins* » au risque de voir la qualité de son travail décliner, elle « *culpabilise beaucoup* » de ne pas consacrer plus de temps à ses enfants. Elle s'inscrit donc au cœur d'un dilemme déterminant dans sa prise de position identitaire.

Lors de l'entretien suivant en 2005, la situation d'Isabelle a évolué sous plusieurs aspects. D'abord, elle a fait le choix de se mettre à mi-temps afin de mieux concilier sa vie privée et sa vie familiale. Ensuite, elle a changé d'école et quitté son école maternelle dans un quartier favorisé afin de rejoindre une école primaire située dans la même ville classée en ZEP au sein d'un quartier populaire. Isabelle explique ce choix de plusieurs façons : d'abord, elle avait pris des « *habitudes* » en école maternelle en appliquant « *exactement l'IUFM, impeccable, ça tournait, les projets tout ça super* », et elle voulait « *voir autre chose ailleurs* ». D'autre part, elle juge que le travail en équipe était insuffisant dans son école précédente, et elle a ciblé

cette école primaire en sachant qu'il y avait une équipe d'enseignants soudée par le contexte d'enseignement difficile. Aussi, rejoindre une école classée en ZEP la force à se repositionner par rapport à son travail qui avait tendance à se scléroser dans son école de quartier favorisé où enseigner était quelque chose de « *facile* ». Or, elle constate d'emblée que dans son nouvel établissement « *il faut faire avec la réalité du quartier, donc forcément il y a des choses qu'on modifie* ». De fait, Isabelle voit son identité professionnelle redéfinie en grande partie par ce nouveau contexte d'enseignement : elle vise ici à « *redonner aux élèves un petit peu goût* » à l'école, et ses ambitions pour les élèves sont en constante diminution au fur et à mesure des années où elle s'aperçoit que son principal objectif est de « faire avec » le contexte dans lequel elle est plongée :

« *Je démarre cette année avec plein de résolutions comme tous les ans et je crois que ma résolution cette année c'est de continuer à faire comme je peux, ça de toute façon, j'ai renoncé à vouloir être trop ambitieuse et justement je diminue encore mes ambitions cette année vu la classe que nous avons.* » (Isabelle, entretien n°2, 2005)

Il y a donc un écart conséquent entre l'identité professionnelle d'Isabelle lors de ses débuts, où elle prône un travail principalement axé sur une réflexion qui va au-delà du contexte d'enseignement et celui qu'elle adopte dans cette école où elle conçoit son activité au prisme de l'éthique pragmatique. Aussi, le changement de contexte d'enseignement a conduit Isabelle à accepter de ne plus faire son travail comme elle le veut, mais à devoir le concevoir comme elle le peut. Elle ne suit donc plus les principes pédagogiques acquis lors de la formation initiale, elle doit s'en écarter tout en cherchant à ne pas les perdre totalement de vue. C'est notamment pour cela qu'elle se refuse à « *prendre des manuels et des séances toutes prêtes* » car elle ne se résout pas à perdre de vue l'idéal professionnel tel qu'il lui a été présenté lors de son passage à l'IUFM. Elle veut continuer à faire son travail « *correctement* » mais elle voit bien que c'est une chose particulièrement difficile et qui demande un investissement coûteux en temps et en énergie :

« *Je trouve qu'on se fatigue beaucoup dans ce métier. Donc j'espère avoir suffisamment d'énergie pour continuer à le faire correctement. Et puis y'a toujours cette peur d'être lassé, mais l'avantage de ce métier c'est qu'on peut toujours changer de niveau pour voir autre chose.* » (Isabelle, entretien n°2, 2005)

A l'issue de cet entretien, la tension entre deux conceptions du travail enseignant est perceptible dans les propos d'Isabelle, et l'impossibilité de choisir entre l'une et l'autre génère une certaine insatisfaction.

En 2010, Isabelle a quitté son école située dans un quartier défavorisé après y avoir passé huit ans et a rejoint une école primaire, toujours dans la même ville, dont la composition sociale est plus mixte. Elle explique d'abord son choix par le fait qu'elle a ainsi pu se rapprocher de son domicile, mais aussi parce que cette école avait un poste d'enseignant d'anglais disponible et qu'elle est habilitée à occuper ce type de poste spécifique. Ce choix de mobilité professionnelle est aussi lié à une volonté de changer la perspective qu'Isabelle a pu adopter par rapport à son travail et qui, de son point de vue, s'est écartée d'un idéal professionnel construit en formation initiale. Elle souhaite se recentrer sur le contenu de ses cours en y développant des aspects qu'elle avait dû mettre de côté dans son école précédente :

« *Mais c'est quand même une classe que j'aime beaucoup parce qu'on peut faire réfléchir les enfants sur des thèmes un petit peu plus pointus. Je fais par exemple un peu de philosophie, bon de manière très très modeste, mais c'est quand même un petit départ. Et puis ils ont une certaine autonomie, c'est vraiment un niveau qui me convient. Et puis sur un plan culturel on peut apporter beaucoup.* » (Isabelle, entretien n°3, 2010)

Néanmoins, elle reste marquée par son expérience en ZEP et considère désormais son métier comme étant d'abord fondé sur la capacité à s'adapter, le questionnement des pratiques ne servant finalement qu'à parfaire la maîtrise de la pratique et non pas à douter de ses fondements :

« *Je veux pas dire que la théorie est inutile parce que la théorie me paraît vraiment indispensable. C'est très très important je pense, et il faut avoir un bagage théorique suffisamment important pour pouvoir ensuite adapter les pratiques. Parce qu'en fait c'est un métier dans lequel on doit tout le temps s'adapter, tout le temps, tout le temps. Alors y'a un fond de choses qui restent stables entre guillemets je dirais, même si j'aime pas tellement ce mot, comme je vous le disais tout ce qui est contingence d'organisation, tout ça ça reste assez stable, mais il faut tout le temps s'adapter parce que ben on va avoir une classe qui fonctionne plus ou moins bien, on va avoir des enfants avec des difficultés particulières, donc*

sans arrêt on est obligé de réajuster. Et ça si on a pas un minimum de théorie, si on est pas capable de se faire une idée par exemple sur un manuel, des choses comme ça, ben ça me paraît difficile de travailler correctement et efficacement, ou le plus efficacement possible. » (Isabelle, entretien n°3, 2010)

Isabelle développe ainsi une identité professionnelle où la réflexion sur le travail se limite nécessairement à l'horizon du travail effectué ; aussi, si elle entreprend de faire « *d'autres choses* » dans son travail, son rapport à celui-ci reste marqué par une volonté de développer des certitudes à son égard. D'après elle, elle « *tente davantage de choses dans cette école* » mais elle avoue que « *ça marche pas toujours, ça marche pas avec tout le monde mais bon ça, c'est le lot de tous les enseignants je pense* ». Mais ce constat ne la conduit pas à rechercher comment faire face à ce qui ne va pas ou ce qui n'est pas fait, mais bien davantage à se recentrer sur ce qu'elle a le sentiment de « bien faire » en retenant toutes les idées qu'elle a « *en tête* » et qui « *marchent* » dans sa classe. Le travail de réflexivité s'arrête en quelque sorte là où pourrait commencer un travail d'objectivation et d'extériorisation des pratiques, de leur fondement et de leur justification. D'ailleurs, elle reconnaît sans problème qu'elle s'évite ce travail d'objectivation parce que « *voilà mon travail c'est ça, m'économiser aussi de ce côté-là, se détacher* ». Aussi, elle considère que sa progression passe désormais par la recherche de moyens qui permettent d'ancrer sa maîtrise pratique tout en usant moins d'énergie à celle-ci, afin de continuer à préserver sa vie privée :

Mais oui forcément j'ai progressé, disons que je m'économise plus. Je travaille beaucoup à m'économiser, c'est à dire ne pas crier, parce que je déteste crier et puis ça ne sert pas à grand chose et c'est fatiguant, et puis trouver des manières d'avoir l'attention en étant économique pour soi-même. Je pense que c'est vraiment indispensable sinon on tient pas le coup. Mais oui ça prend moins de place chez moi, oui, dans ma vie privée, avec quand même une partie qui est là. (Isabelle, entretien n°3, 2010)

Au final, Isabelle a quelque peu éliminé la tension générée par sa prise de position face au travail en adoptant, prise dans le contexte d'enseignement, un rapport pragmatique qu'elle n'assume pas totalement tant cela l'éloigne de son idéal mais en reconnaissant les signes et les

pratiques qui trahissent ce « choix ». Elle dit ainsi s'être « *coulée dans une méthode* » en mathématiques alors même qu'elle n'aurait « *jamais imaginé* » pouvoir le faire. En adoptant un rapport pratique au travail, Isabelle reconnaît qu'elle le rend plus supportable en s'évitant des doutes et des questionnements dont elle ne se voit pas supporter les coûts subjectifs à long terme.

2.5. *La quête inachevée d'un idéal : faire carrière « malgré » le travail*

Ces quatre portraits de carrière laissent à leur tour apparaître des différences tant au niveau des trajectoires objectives que subjectives des enseignants ; pour autant, nous les avons réunies car elles nous ont semblé à l'analyse dans un même principe générateur, à savoir une quête inachevée vers un idéal de travail qui se traduit par une tension récurrente pour ces enseignants entre un imaginaire professionnel vers lequel il faut tendre et une réalité pratique qui ne cesse d'éloigner de cet idéal. Ces enseignants entament leur carrière en ayant à l'esprit les repères cognitifs transmis durant leur formation initiale, et ils comptent bien les appliquer dans leur pratique. Mais très rapidement lors de leurs débuts professionnels, ils font face à des épreuves et à des dilemmes qui leur font prendre la mesure de la difficulté à concilier leur idéal avec leur travail quotidien. Aussi, ces enseignants acceptent temporairement de s'éloigner de cet idéal afin de faire avec le contexte d'enseignement en développant des pratiques parfois éloignées de ce qu'ils voudraient faire. Ils s'adaptent donc aux situations en accumulant des expériences qui leur permettent de glaner des astuces et des ficelles pour avoir une certaine maîtrise pratique des situations. Pour autant, cette maîtrise ne les satisfait pas dans la mesure où cela ne correspond pas à leur image du travail enseignant ; au lieu de chercher à appréhender les difficultés qu'ils rencontrent afin de leur trouver des solutions par la recherche, ils se retrouvent à camoufler ces difficultés en se contentant de concevoir leur travail uniquement autour de pratiques qui font avec le terrain et qui « marchent » sans nécessairement en connaître les raisons. Ils éprouvent donc quelques difficultés à vivre leur situation d'apprenant et leur impatience face à un métier qui ne se laisse pas appréhender aussi facilement qu'ils le pensaient de prime abord. Au fil de la carrière, l'idéal ne disparaît pas mais ils se confrontent à de nouveaux obstacles : alors que les enseignants sont désormais stabilisés sur un poste et peuvent alors commencer à questionner sérieusement leur agir professionnel, ils se retrouvent dans une période de leur vie où ils doivent consacrer davantage de temps à

leur vie privée et familiale. Une fois de plus, ils se retrouvent à devoir repousser le moment de la quête de cet idéal et ils sont assez soulagés de pouvoir compter sur le stock de dispositions accumulées en début de carrière qui leur donne une certaine maîtrise pratique. Le problème qui se pose alors pour ces enseignants est de devoir se déprendre de ce sens du jeu qui leur permet finalement de « faire le travail ». Ils font dès lors face à une nouvelle forme de dilemme entre la volonté de continuer à faire avec un stock de dispositions accumulées qui leur permet de faire face au travail sans tendre vers leur idéal, ou bien de rompre avec cette habitude de travail en remettant en question les façons de faire adoptées jusque-là afin de se donner les moyens de poursuivre leur idéal. Face à ce dilemme, nous avons pu noter que les enseignants de notre cohorte sont tentés de choisir le premier terme de l'équation qui se pose à eux ; ils privilégient alors la stabilité de leur travail en préservant une habitude de travail qui leur apporte un confort subjectif plutôt que le choix de remettre de l'incertitude dans leur pratique ce qui génère inévitablement l'apparition de zones d'incertitude sources de déstabilisation subjective. Au final, la carrière et ses caractéristiques objectives éloignent inexorablement (mais pas définitivement) ces enseignants d'une conception idéale de leur travail. Cet idéal ne cesse de leur échapper et, malgré leur volonté d'y accéder, des obstacles biographiques viennent contrarier leur cheminement vers cet objectif ; si cet empêchement de faire leur travail comme ils le veulent génèrent une certaine frustration en début de carrière, elle laisse progressivement la place à une forme de résignation acceptée lorsque les enseignants évaluent les coûts et les avantages de sacrifier une pratique et des repères professionnels élaborés au fil des années qui n'est certes pas celle qu'ils avaient imaginée, mais qui leur permet de se sentir à l'aise dans leur travail. Cela les conduit donc, malgré leurs réticences initiales, à inscrire leur pratique dans une éthique pragmatique à défaut de pouvoir – et finalement de vouloir – poursuivre un idéal coûteux subjectivement. Néanmoins, ils se différencient par leur volonté de persévérer dans le métier et ne renoncent pas à un idéal qui, s'il est maintenu à distance, reste dans leur esprit une sorte de Graal qu'ils pourront conquérir avec le temps. D'ailleurs, sans toujours y parvenir, ils essayent ponctuellement de mettre quelques touches de cet idéal dans leur pratique, comme pour mieux se persuader que cela reste un objectif atteignable à plus ou moins long terme. Ils se situent donc dans un rapport au savoir « hybride », fruit de l’alternance aléatoire entre une action guidée par le contexte immédiat ou par un idéal professionnel plus lointain.

3. La nécessité d'innover : quand douter devient une habitude de travail

Notre matériau empirique nous a permis d'identifier une troisième trajectoire de socialisation professionnelle « secondaire » qui réunit des enseignants qui ont repris à leur compte les repères cognitifs transmis en formation. Ils s'identifient tout à fait aux préconisations normatives de l'instance de formation et ils font en sorte de poursuivre cet idéal professionnel au cours de leur carrière. Ces enseignants « autonomes » connaissent donc des trajectoires professionnelles qui sont enchevêtrées, tout en ayant des particularités inhérentes à des expériences singulières propres aux enseignants.

3.1. *Portrait n°9 : la carrière en pointillé*

Samia connaît un début de carrière très mobile puisqu'elle est amenée à évoluer dans cinq établissements différents au cours de ses sept premières années d'enseignement, mais toujours à un niveau de maternelle. Au cours de ces années, elle évolue dans différents contextes qui vont du village rural socialement mixte à une école de la banlieue bordelaise où se concentrent des populations socialement défavorisées. Pour autant, Samia ne semble pas déstabilisée par ces changements de contexte tant ce qui lui importe est de questionner sa pratique en permanence afin de se développer professionnellement. Elle ne se contente pas de faire ce qui lui permet de se sentir bien dans la classe, elle veut toujours aller plus loin vers ce qu'elle ne sait pas faire. En cela, on reconnaît qu'elle s'est appropriée totalement les manières de faire et de penser le travail diffusées au sein de la formation initiale ; elle l'affirme d'ailleurs clairement, « *je ne faisais pas partie des gens qui pensaient que ça ne servait à rien, j'aimais bien y être moi* [en formation] ».

« *Je peux pas me dire juste « ah ben tiens super ça a marché ». J'ai besoin de savoir pourquoi et pour ça la formation IUFM, elle a été impeccable pour moi. J'ai appris le sens, ce vers quoi il fallait aller et après comme la création ne me pose pas vraiment problème, ça m'a vraiment amusée intellectuellement de réfléchir chaque fois pour arriver à un objectif.* » (Samia, entretien n°1, 1998)

D'ailleurs, elle a entrepris dès sa première année d'enseignement d'aller encore plus loin dans la réflexion « *théorique* » proposée à l'IUFM en s'engageant dans une maîtrise de sciences de l'éducation. Malgré son engouement certain pour l'analyse pédagogique, elle dit aussi que cela lui fait du bien d'être « *sur le terrain* » pour y confronter les théories pédagogiques qu'elle a découvert et qu'elle continue d'aborder dans son cursus universitaire. Elle dit ainsi « *se régaler* » lorsqu'elle a l'occasion de rencontrer sur le terrain des conseillers pédagogiques pour pouvoir justement envisager la manière d'ajuster au mieux ses connaissances théoriques à ses connaissances pratiques. Elle déplore d'ailleurs cette frontière symbolique qui existe entre le « terrain » et la « théorie », qui est flagrante aussi bien dans les murs de l'instance de formation que dans ceux des établissements scolaires :

« *J'ai vraiment l'impression qu'il y a un rapport… comme un rapport de condescendance de l'IUFM sur les gens qui ont de la pratique. Le moment où je l'ai vraiment ressenti le plus fort, c'est quand le conseiller pédagogique m'a dit qu'il allait passer ? Je l'ai dit aux collègues... « Oh mais tu verras, il t'apprendra rien, c'est vraiment inintéressant au possible ce qu'il va te raconter ! ». Et quand il est arrivé c'était super quoi. J'ai été très agréablement surprise, vraiment. On a du passer trois heures à parler. »* (Samia, entretien n°1, 1998)

Cette barrière entre mode de connaissance théorique et mode de connaissance pratique est jugée superficielle par Samia qui tente de passer outre en développant une identité professionnelle qui tente de réconcilier ces deux approches. Dès qu'elle fait face à un problème pratique, elle se sent « *obligée de passer par la théorie* » et la découverte d'une théorie didactique ou pédagogique n'a de sens pour elle qu'en la confrontant avec sa connaissance du terrain. Seulement, cette façon de travailler est très coûteuse en temps et en énergie et Samia sent bien qu'elle ne pourra pas continuer à consacrer autant d'elle-même à son travail.

« *Mais je ne pourrai pas continuer à ce rythme, c'est évident. Je fais beaucoup de travail, ça m'empêche pas de dormir, ça m'empêche pas de faire d'autres choses à côté. Mais j'ai l'impression que j'y consacre plus de temps que je voudrais.* (Samia, entretien n°1, 1998)

Samia pressent que ses projets familiaux vont nécessiter qu'elle consacre moins de temps à son travail, et elle commence déjà à appréhender cette période. Précisément, nous la retrouvons en 2005 alors qu'elle a désormais deux enfants et que sa vie de famille lui demande beaucoup plus de temps qu'à ses débuts. Cet entretien est intéressant car il montre que Samia n'a pour autant pas changé son identité professionnelle et qu'elle conserve la même exigence qu'à ses débuts concernant la nécessité d'allier une approche théorique et une approche pratique du travail enseignant. Elle déplore d'ailleurs de ne pas parvenir à changer de méthode de travail qui s'est imposée comme une habitude contre laquelle elle a du mal à aller :

« *C'est pas un métier facile. Après moi j'ai deux enfants. Alors ça pourrait se passer autrement, il suffirait de gérer le temps un peu différemment et d'accepter moi de faire des concessions au niveau de la façon dont je travaille. Mais j'arrive pas à enseigner à moitié, j'arrive pas à m'arrêter à 16h30 et je suis chez moi à 19h.* » (Samia, entretien n°2, 2005)

Samia ne parvient pas à se résoudre à baisser ses exigences dans le travail afin de se donner plus de temps à consacrer à sa vie familiale, car elle ne se « *voit pas faire son travail autrement* ». Le coût subjectif du renoncement à son identité professionnelle lui paraît trop élevé :

« *On peut par exemple décider que les individualités on a juste pas le temps, pas la compétence et donc on s'occupe que de la gestion du groupe. Ça doit pouvoir fonctionner comme ça. Enfin je veux dire à partir du moment où si on avance vers certains domaines on se fixe des objectifs, on a le droit de les négocier à la baisse et moi je suis juste incapable de le faire. Et c'est ça que j'ai trouvé trop compliqué.* » (Samia, entretien n°2, 2005)

Samia tente bien de relativiser et de se déculpabiliser en constatant que le peu de reconnaissance institutionnelle que lui apporte sa façon de travailler devrait plutôt l'encourager à « *en faire moins* ».

« *De toute façon il n'y a pas vraiment d'espaces dans lesquels on puisse dans le cadre de l'Education Nationale entendre cette reconnaissance. Y'a jamais un inspecteur qui descend un mardi soir nous serrer la paluche en nous disant « bravo ». Non jamais, ça arrive pas ça.*

Dans le cadre de l'inspection c'est toujours « je vous rappelle que l'évaluation c'est ça ». On vient nous dire en permanence qu'il va falloir donner plus, comme si on était déjà pas au taquet. » (Samia, entretien n°2, 2005)

Mais elle n'accepte pas d'en faire moins, car cela la décevrait par rapport à l'image qu'elle se fait du métier d'enseignant. Alors, elle a pris la décision d'arrêter temporairement d'enseigner afin de pouvoir se consacrer à sa vie familiale sans pour autant avoir le sentiment de sacrifier son travail.

« *Et y'a un moment où il faut décider d'arrêter, c'est avant d'en avoir trop marre. Et j'ai pas envie de prendre des médicaments pour tenir le coup face à tout ce qu'on nous demande de réaliser, que avec ma façon de travailler, je sais que je peux pas dépenser moins d'énergie.* » (Samia, entretien n°2, 2005)

De plus, Samia a un projet artistique qu'elle désire mettre en œuvre au cours de cet arrêt, ce qui lui permet d'avoir des perspectives professionnelles et financières alternatives à l'enseignement où elle ne se sent plus en mesure de faire son travail comme elle le veut.

Nous retrouvons Samia cinq ans plus tard en 2010 et elle a repris l'enseignement. Au final, elle a interrompu sa carrière durant trois ans puis, sentant qu'il lui « *manquait quelque chose* », elle a repris l'enseignement affectée dans une ville moyenne environnante de Bordeaux avant de se retrouver dans le Médoc avec une classe de CM2 qui est un niveau qu'elle découvre totalement. Mais là encore, le fait d'être dans un niveau très différent de celui auquel elle était habituée ne la dérange pas. Et on se rend compte très rapidement au cours de l'entretien que sa volonté affichée en début de carrière de lier au mieux les apports théoriques et les questionnements pratiques est toujours bien présente dans son esprit :

Alors moi je me sers beaucoup de mes acquis de maternelle, c'est-à-dire que je travaille en atelier en classe de CM2, c'est terrible ça, génial, et je travaille beaucoup sur le fait d'être dans la pratique. C'est-à-dire que pour faire tout le programme maths, proportionnalité, les fractions, la partie décimale, etc., je fais de la cuisine toute l'année en atelier justement, j'ai un vrai coin cuisine, sauf qu'au lieu d'avoir des assiettes en plastique et des fausses

casseroles, désormais ce sont des vraies en CM2, y'a un vrai feu, y'a un vrai four, tous les matins y'a un groupe qui passe en cuisine. Là on vient de finir la séance quatre-quarts, et donc si tu veux… Tout ce passage notionnel m'a demandé de relire des choses pour savoir comment j'allais m'y prendre pour conserver ce que je trouvais chouette en maternelle, c'est-à-dire le fait de manipuler, le fait d'être dans l'action, le fait de fonctionner en groupe, tout en travaillant les notions CM2, préparation à la 6ème. (Samia, entretien n°3, 2010)

Samia donne ainsi le sentiment que sa pratique est en permanence réfléchie et liée à une connaissance minutieuse de la théorie pédagogique qui lui a été transmise lors de sa formation initiale et de son cursus universitaire en sciences de l'éducation. Par exemple, elle reprend à son compte l'antienne enseignante selon laquelle il est nécessaire de se montrer inflexible dans sa classe en début d'année afin d'imposer une forme d'autorité vis-à-vis des élèves, mais elle est capable de justifier théoriquement ce positionnement pratique :

« *Eh ben là tu vois, j'ai vraiment appris d'Eric Debarbieux, qui nous avait raconté que lui quand il était arrivé dans sa première école, il avait mis en place des situations d'enseignement et de pédagogie alternatives, etc., et qu'ensuite il était tombé dans le rouge quoi, très vite c'était devenu ingérable avec les élèves. Ensuite après réflexion il était revenu sur la représentation que les élèves et les parents d'élèves pouvaient avoir, et il s'était conformé à cette représentation, et il s'est dit que la condition sine qua non pour pouvoir passer au plan B [la pédagogie alternative centrée sur le travail de l'élève], c'était d'être passé à l'étape A quoi [la pédagogie classique centrée sur la transmission des savoirs]. Eh ben j'y déroge pas, c'est-à-dire que quand j'arrive dans une nouvelle année, dans une nouvelle école, j'ai l'air d'une maîtresse tellement sévère, d'une maîtresse qui donne tellement de devoirs, qui a tellement d'exigences presque old school, qu'après je peux tout me permettre. C'est royal.* » (Samia, entretien n°3, 2010)

En outre, Samia considère que son « *boulot* » consiste à questionner son travail afin de faciliter celui de ses élèves. Elle n'hésite pas à entreprendre de se former sur des problèmes rencontrés en classe afin de trouver les solutions pour y apporter des réponses qu'elle sait scientifiquement fondées. Cela a notamment été le cas dans sa classe l'année précédente où

elle a été confrontée pour la première fois à des élèves atteints de « dys » ; elle a alors entrepris de se former sur ces questions afin de pouvoir avoir suffisamment de recul théorique pour proposer des solutions pratiques efficaces :

« *Et l'année dernière et cette année, j'avais deux enfants qui avaient un PAI, une dyslexie très lourde, et une petite fille en fauteuil pour une dyspraxie… Alors c'est pas une dyspraxie fonctionnelle, c'est une dyspraxie neuronale, c'est-à-dire que dès la naissance elle était diagnostiquable. Du coup je me suis formée, informée, je suis allée aux conférences et aux journées « dys- » ça s'appelle, et ça a conforté cette idée que j'avais que vraiment il fallait passer par la pratique avant d'intégrer une notion, avant de l'abstraire et du coup de pouvoir passer à l'abstraction qui permet de passer à l'algorithme, et ensuite permettre de les contextualiser. Et je maintiens, désormais je ne pourrais pas revenir en arrière.* » (Samia, entretien n°3, 2010)

Dans cette même perspective, elle ne supporte pas que l'on qualifie les élèves de « difficiles ». Elle préfère se dire que ce sont des élèves « qui mettent en difficulté » l'enseignant et que c'est donc à lui que revient la charge de trouver les solutions pour résoudre le problème. Mais il faut pour cela être prêt à s'investir et à consacrer du temps pour se former :

BG : Et alors justement, comment vous faites lorsque vous vous trouvez face à un élève difficile dans votre classe... (Je m'arrête en voyant sa moue réprobatrice) Oui, alors peut-être que parler d'élève difficile on peut le discuter...

S: (elle coupe) Ah oui c'est carrément discutable. Il est arrivé suffisamment de fois que je trouve un élève très difficile à gérer, et qu'en trouvant un élément de réponse je transforme cette situation en un élève qui devient facile à gérer, pour être convaincue du coup que ça doit devoir arriver à peu près à 100% du temps si tant est qu'on trouve les réponses, nous adultes. Et du coup, je suis toujours hyper demandeuse de formation, c'est un truc qui me manque vachement, je vais très souvent à des conférences, j'ai tout le temps un bouquin sur la pédagogie, tu vois [elle me montre le livre posé sur la table].

(Samia, entretien n°3, 2010)

Mais cet intérêt manifeste pour son travail et sa volonté de bien faire ne l'empêchent pas d'éprouver une certaine amertume à l'égard de l'institution scolaire qui, de son point de vue, n'encourage pas suffisamment les enseignants à se poser des questions sur ce qu'ils font. Elle déplore notamment que le travail enseignant soit appréhendé par l'institution scolaire davantage par les questions de moyens organisationnels que sur ses finalités éducatives. De fait, elle sent bien que donner sens à son travail passe par le dépassement du cadre institutionnel fixé aux enseignants :

Si tu t'arrêtes à l'idée de faire le travail comme on te le demande, c'est-à-dire bien faire ta fiche de prep, ton cahier-journal, bien écrire les absents et les présents, quand ils ont été absents une angine ou un mal de ventre. N'oublie surtout pas de marquer dans le cahier de travaux qu'il faut resserrer la poignée de la porte et peut-être que dans trois semaines tu pourras espérer qu'il ait ouvert le courrier et qu'à la fin de l'année prochaine tu auras ta poignée de porte réparée. Si tu t'arrêtes à ça, eh ben t'abandonnes. Le jour où tu reçois ta fiche de paie t'abandonnes quoi. Après si tu te dis que fondamentalement, c'est ce que je me dis, c'est mes idées spirituelles aussi, si par contre tu te dis qu'il existe une structure, une institution, un Gouvernement donc, qui fait en sorte que des individus peuvent se construire, dans un contexte laïc, et que tu vas faire de ton mieux pour faire en sorte de participer à cette construction, et que bon éventuellement tu seras dédommagé, à défaut d'être payé, et que ça te permettras toi aussi de vivre juste ce qu'il faut, ben ça me va. (Samia, entretien n°3, 2010)

Or, dénonce Samia, l'institution ne reconnaît pas et n'encourage pas suffisamment les enseignants à « *sortir des sentiers battus* » et elle en fait l'expérience régulièrement. Par expérience, elle a été amenée à constater que le meilleur moyen de se former pour son travail n'était pas de s'adresser à l'institution scolaire, mais d'agir en marge et de façon informelle :

Je te dis y'a ces conférences là, dès que j'ai une problématique sur un truc, je vais sur ce super outil qui s'appelle Internet, je tape conférence ou réunion avec le thème, et y'en a forcément un qui se présente au pire dans les deux mois qui suivent, c'est génial. Donc j'y vais, l'Agora tout ça, ils font toujours des choses. Après j'ai continué à me former, j'ai passé le PLE pour être enseignante en langue étrangère, et puis l'année dernière j'ai passé une spécialisation sur les problèmes d'écriture des enfants. Donc je suis allée, j'ai rien demandé à l'Education Nationale, je rassure tout le monde, j'ai tout payé sur mon gros gros salaire, je

suis allée à Tours régulièrement faire des stages pour la rééducation de l'écriture des enfants, parce que si tu veux à chaque fois que j'avais un problème avec les enfants, quand c'était neuronal je savais à qui m'adresser, quand c'était ergo mais global je savais que je pouvais appeler un ergo, quand c'était un problème de dyslexie je savais que je pouvais appeler un orthophoniste, mais dès qu'il s'agissait de la rééducation de l'écriture pour un enfant dysgraphique, eh bien je savais pas à qui m'adresser. Et un jour dans le cadre de ces conférences, j'ai entendu dire qu'il y avait des stages de formation donc je me suis inscrite et j'ai trouvé ça passionnant, vraiment super intéressant, et du coup ça me conduit à faire du soutien scolaire spécifique de l'écriture. (Samia, entretien n°3, 2010)

Si elle porte un regard critique sur la manière dont l'institution scolaire encadre le travail enseignant, elle affiche néanmoins une grande satisfaction à travailler comme elle le fait. Elle constate que son rapport au travail lui permet de s'améliorer ce qui lui procure une grande satisfaction dans un travail qui lui « *pose encore plein de questions* ». Elle est satisfaite de voir que le temps investi dans son travail est payant, ce qui lui permet de mieux accepter les sacrifices parfois consentis sur sa vie familiale. Elle a le sentiment de faire du « bon boulot » et de trouver la reconnaissance qui ne lui est pas donnée par l'institution au sein même de son travail :

Et à l'heure d'aujourd'hui je suis satisfaite parce que ma classe est super agréable, moi je me régale, donc déjà je suis satisfaite pour ça parce que j'y vais avec plaisir et j'en reviens avec vraiment beaucoup d'images positives dans la tête, parfois j'arrive en fin d'année en étant satisfaite de la façon dont j'ai fait avancer certains élèves. Au début j'avais bien du mal à la faire, aujourd'hui je me dis que j'y arrive, j'arrive à me féliciter des fois, je me mets devant la glace ! J'arrive à retirer de la satisfaction de ça parce qu'aussi j'investis beaucoup de temps là-dedans. (Samia, entretien n°3, 2010)

3.2. *Portrait n°10 : De la survie à l'innovation : une trajectoire atypique*

Christelle connaît un début de carrière très particulier : ses deux premières années se déroulent dans des établissements spécialisés et elle doit donc enseigner à des élèves qui possèdent des déficiences d'ordre psychomoteurs, alors même que c'est une population à laquelle elle n'a pas été formée. Ce premier poste est d'autant plus difficile à assumer pour Christelle qu'elle a une classe dont les enfants doivent être « *réintégrés* » à l'école ordinaire. Or, Christelle vit cet objectif comme une contrainte qui pèse sur son travail et la fait culpabiliser de ne pas parvenir à mettre au travail ces élèves qui sont pourtant les « *plus faciles* » de l'établissement spécialisé, c'est-à-dire « *ceux pour qui on a des choses à faire* ». Cette injonction à « *réintégrer les gamins* » met beaucoup de pression à Christelle qui consacre énormément de temps à préparer ses séances (« *j'y passe mes soirées, mes week-end et mes vacances* ») sans que cela ne se concrétise par une réelle satisfaction tant elle a le sentiment de mal s'y prendre avec ses élèves. :

Là j'ai l'impression que je sers à rien… Cette année…

NS : Mais alors comment vous arrivez à travailler beaucoup ?

Pfff… J'me prépare des séquences, enfin, ça marche ça marche pas, j'en prépare d'autres… J'arrive pas à faire face à ce travail…J'me démerde… J'me débrouille mal certainement j'en sais rien mais là…(Christelle, entretien n°1, 1999)

Progressivement dans l'année, elle commence à se « *faire une raison* », à « *déculpabiliser* » de ne pas arriver à mieux faire son travail. Elle finit ainsi par considérer qu'elle fait de son mieux, qu'elle essaie de « *pousser les gamins au maximum* » en constatant avec dépit que « *ce n'est pas possible* », et que « *de toute façon faut pas rêver ils seront pas réintégrés* ». En externalisant le problème rencontré avec cette population, elle se rend donc plus supportable le fait qu'elle soit débordée par une situation qui la dépasse et dont elle ne parvient jamais à prendre la mesure malgré le travail réalisé. Christelle se situe donc dans une situation caractéristique de survie et elle avoue que cela ne lui est plus supportable et qu'elle a hâte de changer d'établissement pour pouvoir faire son « *vrai métier* ».

L'année suivante, elle intègre une école « *normale* » dans une ville proche de Bordeaux et elle a alors le sentiment de « *revivre* » professionnellement en découvrant un nouveau travail :

"*Oui, un nouveau travail mais qu'on fait avec plaisir. C'est vraiment complètement différent de tout ce que j'ai fait les deux années passées.*" (Christelle, entretien n°2, 2000)

Pour autant, le fait de se retrouver dans un milieu scolaire ordinaire ne l'encourage pas à se tourner vers les méthodes pédagogiques enseignées lors de la formation initiale pour se positionner dans son travail. Au contraire, elle conserve un regard critique sur cette formation qui lui est apparue « *très utopique* » et qui ne lui a pas donné les moyens de faire face à son expérience dans le spécialisé. Au moment de l'entretien, elle est d'ailleurs en train de lire un ouvrage qui « *casse un peu la formation IUFM* » et qui la conforte dans sa volonté de se tenir à distance des repères cognitifs qui lui ont été transmis au sein de cette instance. Si elle admet qu'il peut être « *intéressant de se questionner* », ce questionnement ne doit pas conduire à déstabiliser une pratique qui doit faire avec le contexte d'enseignement. Aussi, elle prépare son travail à partir de supports qui la rassurent et qui lui donnent quelques certitudes quant à la manière dont elle enseigne : elle a beaucoup recours aux manuels pour définir le contenu de ses séances et cela la rassure de pouvoir s'appuyer sur des exercices « *touts faits* » qui lui évitent de concevoir elle-même l'ensemble de ses séances, ce qui lui demanderait d'y consacrer encore plus de temps. Or, même en travaillant à partir de manuels, elle estime passer assez de temps sur son travail puisqu'elle reste déjà à son école jusqu'à 18 heures tous les soirs. Cette volonté de s'appuyer sur ce support témoigne aussi d'une volonté d'épargner sa vie privée, même si elle conçoit parfaitement qu'elle pourrait faire son travail autrement afin de chercher à l'améliorer :

"On voit bien, jour après jour, les exercices proposés par les manuels... On pourrait très bien ne pas les faire. Je les fais quand même. Mais en réfléchissant un peu, on peut monter des choses mieux que ce qui existe, mais pour ça, il faut vraiment avoir du temps. Je ne suis pas prête à donner tout ce temps quand même." (Christelle, entretien n°2, 2000)

Elle reconnaît d'ailleurs avec une lucidité désarmante que cette façon de travailler ne peut être reproduite sur la durée car « *ça n'apporte rien, même à nous* ». Mais cela lui permet de prendre des repères sûrs et stables qu'elle intériorise chaque jour de travail et qui lui permettent d'avoir son travail « *en tête* », de connaître « *le fil directeur des séances sans les noter* » et de ne pas avoir constamment besoin de le questionner pour en justifier les principes et le contenu. Le confort subjectif apporté par ce rapport pratique au travail est ainsi plus élevé que le risque subjectif de s'installer dans une sorte de routine professionnelle qui peut émerger lorsque le travail ne suscite pas de questionnements et perd de son sens.

Lorsque nous retrouvons Christelle en 2005, elle nous explique qu'après avoir quitté une année l'école maternelle dans laquelle elle avait été affectée suite à ses années dans le spécialisé, elle y est finalement retourné à la rentrée suivante. C'est donc dans cette même école que nous la retrouvons pour cet entretien, ce qui lui convient parce qu'elle considère que la maternelle est un niveau où il y a « *moins d'enjeux* ». D'ailleurs, Christelle semble avoir pris la mesure d'un travail qu'elle maîtrise bien désormais puisqu'elle a réussi à installer un cadre de fonctionnement qui ne bouge que très peu d'une année à l'autre. Cela lui permet de se dégager du temps pour sa vie de famille, et elle en a d'autant plus besoin qu'elle a désormais deux enfants qui lui demandent beaucoup d'investissement en dehors de l'école dans la mesure où son mari débauche tard le soir. Aussi, elle s'assure que son travail « *tourne* » et elle donne le sentiment qu'elle travaille sans être vraiment à son travail tant celui-ci paraît maîtrisé et sans l'ombre d'une incertitude. Elle admet d'ailleurs être « *tombée dans une routine* » qui la satisfait parce que cela lui permet de se « *sentir bien dans le métier* ». D'ailleurs, elle assure que ce qui est important pour elle dans ce métier, ce sont les « *avantages* » qu'il procure, les vacances avec ses enfants et le rythme du travail qui « *n'a rien à voir avec celui du privé* » dans lequel exerce son mari. Christelle se déclare donc satisfaite professionnellement, mais moins parce qu'elle ressent de l'épanouissement à faire son travail que parce que celui-ci lui permet de concilier comme elle le souhaite son temps de travail et son temps familial.

En 2010, Christelle se trouve toujours dans le même établissement mais il semble qu'un véritable « tournant intrinsèque » se soit produit dans son identité professionnelle. En effet, elle a fini par se lasser de la routine professionnelle qu'elle avait mise en place jusque-là :

Ben c'est rassurant, on fait toujours la même chose donc on se rassure toujours comme ça. Après des fois la vie privée fait qu'on a pas le temps de sortir les nouvelles pédagogies, donc on refait les choses qu'on a fait les années passées, et on refait, et on refait, et puis au bout

d'un moment on est complètement lassés, enfin usés, et pourtant je suis pas encore à la retraite. (Christelle, entretien n°4, 2010)

Afin de sortir de ses routines, elle décide de passer la certification permettant de devenir maître-formateur et cela la conduit à adopter un regard totalement différent sur son travail, en questionnant et remettant en cause des pratiques qu'elle avait tellement intériorisée et automatisée qu'elle avait fini par ne plus connaître les raisons de leur légitimité.

Oui j'avais l'impression de faire les choses sans y réfléchir. Et en maternelle, c'est bien parce qu'on fait des rondes en salle de jeux, et puis je me suis réveillée l'an dernier en me disant "mais pourquoi on fait des rondes ?". Pourquoi, à quoi ça sert ? Et voilà, toutes ces questions m'ont amenée à me dire que j'allais passer ce diplôme, ça m'aide à réfléchir. C'est très très dur, vraiment très très dur comme diplôme, j'avais pas imaginé, mais c'est enrichissant de réfléchir à ce qu'on fait. (Christelle, entretien n°4, 2010)

Christelle procède donc à une véritable réorganisation subjective dans son identité professionnelle qui, d'après ses propos, l'avait conduit à s'éloigner du cœur de son travail. Or, cette nouvelle prise de position l'amène à donner un sens nouveau à ce travail, ce qui lui procure une satisfaction intrinsèque à son activité :

Et voilà j'étais dans une dérive, enfin je venais travailler et puis c'était tout. Alors que j'aime ce métier, maintenant (rires). Beaucoup plus qu'au début. (Christelle, entretien n°4, 2010)

Elle est d'autant plus satisfaite d'avoir procédé à cette réorganisation subjective qu'elle a le sentiment que le fonctionnement de l'institution scolaire a tendance à dissuader ce genre de tournants dans la carrière, en n'incitant pas suffisamment les enseignants à adopter de nouveaux points de vue sur leur travail et en ne leur mettant pas suffisamment « *la pression* » en contrôlant davantage ce qu'ils font pour éviter de tomber dans une routine néfaste pour la qualité du travail réalisé :

« *C'est difficile de se faire regarder quand on travaille, ça peut paraître intrusif, mais c'est bien parce que sinon nous on a pas de supérieur qui est directement sur notre dos au quotidien, donc on finit par ne plus faire... Enfin j'ai l'impression qu'on finit par ne plus faire les choses tout à fait correctement. Je sais pas, c'est une impression peut-être, mais se mettre un peu de pression ça a du bon parfois.* » (Christelle, entretien n°4, 2010)

De plus, Christelle est fière d'avoir réussi à changer de perspective sur son travail car elle évolue dans un établissement où une routine collective s'est installée empêchant toute forme de renouvellement. Comme elle le dit au cours de l'entretien, elle est dans cet établissement depuis cinq années, connaît ses collègues avec qui elle part désormais en vacances et qui sont ses amies, et elle confie que cette configuration n'est pas la meilleure pour renouveler son travail. D'ailleurs, ses collègues l'ont plutôt dissuadée de procéder à ce questionnement sur son travail, et elle a dès lors choisi de partir de cette école afin de retrouver plus de liberté dans sa façon d'envisager le travail, et pour « *rencontrer d'autres collègues et d'autres façons de travailler* ». Aussi, la volonté de redonner sens à une activité devenue routinière et insipide a conduit à rompre avec un environnement certes confortable mais ne correspondant plus à ses aspirations professionnelles. Bien entendu, le corollaire de cette nouvelle identité professionnelle est que la conciliation entre vie privée et vie professionnelle est devenue moins évidente, mais Christelle considère désormais faire « *ce qui lui plaît* » et elle accepte maintenant de devoir rogner sur son temps familial pour accomplir certaines tâches professionnelles.

Ah oui, alors là la préparation a repris du poids dans ma vie privée, c'est un peu dur, parce que cette fois-ci j'ai des enfants alors qu'avant j'en avais pas. Mais bon c'est un équilibre à trouver je pense. J'aime ce travail, donc je le fais pas à regret ce que je fais chez moi.

BG : Donc une surcharge de travail, mais satisfaisante.

Oui, parce que plaisant. Même le mémoire qui paraît un peu scolaire ou universitaire, j'ai bien aimé travailler là-dessus. (Christelle, entretien n°4, 2010)

Elle confie même s'être inscrite à une association de réflexion pédagogique tant elle a aimé remettre en question sa pratique, et trouver des pistes de travail qu'elle n'avait jamais envisagées jusqu'alors.

Si, j'exagère, je me suis inscrite à l'association qui s'appelle l'AGEEM, les enseignants de maternelle, depuis l'an dernier aussi. C'était la grosse remise en question, et oui là c'est intéressant aussi, chaque mois on se réunit, on discute sur des pratiques et justement c'était la numération le thème de l'an dernier, c'est ce qui a inspiré le mémoire. (Christelle, entretien n°4, 2010)

En sortant de sa routine et en se demandant pourquoi elle faisait son travail comme elle le faisait, Christelle a découvert qu'elle pouvait le faire autrement. Cela lui a permis de redonner du sens au travail réalisé et a généré une nouvelle dynamique dans sa carrière. Cette réorganisation subjective au bout de douze ans d'expérience lui a donc donné l'opportunité de prendre sa carrière au tournant.

3.3. *Vers une éthique du doute : mettre le travail en question*

Le choix de réunir les deux portraits de carrière ci-dessus doit être justifié et expliqué car ils se distinguent sur bien des points : le déroulement de la carrière de ces deux enseignantes, l'identité professionnelle qui y est construite au fur et à mesure du temps et les « choix de carrière » qui y figurent sont ainsi sur bien des points divergents voire opposés. Pour autant, ces deux enseignantes se rejoignent sur la prise de position qu'elles adoptent quant à leur travail en ce qu'elles poursuivent ce que nous appellerons une éthique du doute. Cette éthique du doute se traduit par une volonté de concilier la pratique professionnelle avec un idéal de travail qui se caractérise par le désir de mettre le travail en question. Le travail de l'enseignant consiste donc à questionner sa pratique afin de chercher à produire les principes de justification de celle-ci ; autrement dit, l'enseignant est amené à réfléchir sur les raisons de son action, d'en identifier la légitimité, et de procéder en quelque sorte à une extériorisation de son intériorité professionnelle. Or, ce travail de justification de la pratique le conduit nécessairement à devoir fonder rationnellement son action et il doit pour cela s'intéresser aux

recherches scientifiques (en sciences de l'éducation et en didactique notamment) qui vont lui permettre de dire pourquoi il fait son travail de telle façon et pas autrement. De fait, cette recherche le conduit à se questionner sur ce qu'il fait mais il découvre aussi tout ce qu'il ne fait pas, ce qu'il n'avait jamais pensé à mettre en œuvre dans sa classe mais qu'il pourrait faire. En outre, par ce questionnement sur leur travail, ces enseignants admettent que leurs élèves ne sont pas forcément responsables de leur réussite et de leur échec, et qu'ils se doivent donc de chercher des solutions pour les faire progresser. La réflexion qu'entreprennent les enseignants sur leur travail est donc liée au travail de leurs élèves, et notamment ceux qui sont en difficulté, ce qui est indispensable pour venir en aide aux élèves en difficulté et par là-même donner du sens à leur action. Cette éthique du doute, en induisant un travail de recherche et de questionnement du travail, est donc avantageuse pour les enseignants sur deux points. Elle leur permet d'abord de pouvoir justifier rationnellement leur pratique et les conforter ainsi dans leurs façons de faire qui reposent sur des bases scientifiques, mais elle leur permet aussi de découvrir tous les domaines de réflexion qui s'ouvrent à eux et de produire en quelque sorte leur propre travail de recherche à partir des situations problématiques auxquelles ils se confrontent régulièrement sur le terrain. De sorte que le terrain ne constitue pas un horizon indépassable pour leur pratique professionnelle, mais le point de départ qui va les conduire à adopter une posture de recherche-action. De ce point de vue, ces enseignants inscrits dans une éthique du doute se démarquent clairement du pragmatisme de leurs collègues en ce qu'ils désirent mettre à distance le contexte d'enseignement pour mieux en saisir les façons de l'appréhender à partir d'un « mode de connaissance théorique » de l'action. En objectivant leurs pratiques, en « sortant d'eux-mêmes » et en acceptant l'idée que leur expérience individuelle ne peut être aussi puissante que l'expérience collective qui est à l'origine des idéaux auxquels ils se réfèrent, ces enseignants voient ce qu'ils ne discernent pas plongés dans l'action et peuvent dès lors penser leurs manières d'agir à partir de perspectives qui constituent un horizon vers lequel leur travail doit tendre et par lequel il doit se renouveler en incitant à penser de nouveaux moyens d'action (Sembel, Léonard, Teruel & Gesson, 2009 ; Sembel, Gesson, Léonard & Teruel, 2012). Cette identité professionnelle conduit donc les enseignants à adopter une logique centripète vis-à-vis de leur travail, en ce qu'ils doivent en permanence revenir au cœur de leur activité pour la questionner et continuer leur travail de recherche s'ils désirent poursuivre leur dynamique de développement professionnel. En ce sens, ils conçoivent la dimension relationnelle de leur travail comme étroitement imbriquée et liée à l'apprentissage des savoirs ; cette imbrication est alors source de développement professionnel (Van Zanten, 2001) en ce que les enseignants voient dans l'interaction non une

finalité mais un moyen de mettre leurs élèves au travail (Ria, 2012). Leur objectif n'est donc pas tant de constituer un stock de dispositions que de chercher à élargir leur palette dispositionnelle en cherchant à toujours voir plus loin dans leur travail. Cependant, cette prise de position à l'égard du travail induit plusieurs types de contraintes qui obligent bien souvent les enseignants à devoir s'en écarter plus ou moins durablement. D'abord, il faut accepter de ne pas stabiliser sa pratique professionnelle et faire un effort constant de renouvellement afin de ne pas se satisfaire de ce qui est fait et de dépasser continuellement l'horizon des possibles du travail. Cela passe donc par un travail de préparation conséquent et par l'inscription régulière dans des formations et conférences diverses ainsi que par un intérêt affirmé pour les problématiques d'ordre pédagogique ou didactique. Aussi il faut être prêt à accepter les coûts de ce mode de travail ; la nécessité, pour maintenir vivante cette éthique du doute, de se confronter à l'incertitude et à l'insatisfaction peuvent engendrer à terme un décrochage professionnel si les coûts subjectifs de ce mode de travail deviennent plus élevés que les gains subjectifs qu'il procure. (Evans, 2008). Et ces coûts sont aussi pratiques en ce que le temps consacré au travail est relativement élevé par rapport à celui qui est donné au temps personnel ou familial. Or, les périodes de la carrière objective où le temps familial augmente de façon irréversible conduisent bien souvent à devoir s'écarter d'une éthique du doute qui devient intenable, comme le montre le cas de Samia qui a préféré se mettre en disponibilité – c'est-à-dire cesser temporairement son activité professionnelle tout en restant fonctionnaire de l'Etat et en se maintenant à disposition de l'Education Nationale en cas de besoin – plutôt que de renoncer à une habitude de travail qu'elle n'était pas prête à transformer. Ensuite, la deuxième contrainte à laquelle les enseignants doivent faire face est que le travail qu'ils accomplissent se situe bien souvent au-delà des attentes institutionnelles et ne conduit donc pas toujours à une forte reconnaissance institutionnelle malgré les efforts accomplis notamment en matière de recherche personnelle. En effet, l'avancement dans la carrière en matière de grade ou d'échelon dépend essentiellement de l'ancienneté et des notations administratives et pédagogiques qui ont lieu ponctuellement, mais elle est finalement peu liée à l'implication des enseignants en matière de recherche pédagogique – nous y reviendrons plus loin. De sorte que ces enseignants doivent aller à l'encontre d'une logique institutionnelle qui aurait tendance à freiner leur développement professionnel plutôt qu'à l'inciter. Ils doivent ainsi parfois avoir recours à des formations de façon informelle car celles proposées par l'institution ne correspondent pas aux attentes ou sont jugées insuffisantes, et ont régulièrement recours à des « adaptations secondaires » (Goffman, 1968) afin de pouvoir faire leur travail comme ils le veulent « malgré l'institution » qui ne leur donne pas tous les moyens d'y parvenir. Mais si les

enseignants continuent malgré tout à adopter cette prise de position, c'est parce qu'ils trouvent une reconnaissance au sein même de leur travail en ce qu'il leur permet de progresser et de donner du sens à ce qu'ils font par l'extériorisation permanente des principes de justification de leur pratique. Cela leur permet de s'inscrire dans une « efficacité dynamique », c'est-à-dire la capacité à atteindre les buts qu'ils se fixent dans leur travail tout en en générant de nouveaux par un travail de recherche qui les conduit sans cesse à élargir leur horizon des possibles (Clot, 1995 ; 2008). Ainsi, à l'instar des autres enseignants, ils accumulent des pratiques au fil de la carrière, ce qui leur permet de s'économiser en effectuant certaines tâches plus rapidement ; mais contrairement aux enseignants s'inscrivant dans une éthique pragmatique, cette plus grande stabilité dans une partie de leur travail les incite à s'interroger sur d'autres activités qui le composent de façon à tenter de les repenser et d'en développer la pertinence. Ce sens du travail en permanence renouvelé stimule en quelque sorte leur intérêt intellectuel pour le travail et leur permet de pleinement se réaliser par le biais d'une activité subjective qui procure une forte satisfaction professionnelle. De sorte que ces enseignants n'envisagent nullement de quitter leur métier tant ils ont conscience de tous les savoirs qu'il leur reste à aborder dans le cadre de leur fonction.

4. Quand la carrière prend le dessus sur le travail : les principaux enseignements de l'enquête

L'analyse et l'interprétation de notre matériau empirique nous ont donné l'opportunité de dégager trois profils de carrière qui se distinguent notamment par des types d'identité professionnelle divergents selon les enseignants interrogés. Les principes générateurs de la pratique enseignante sont ainsi variables en fonction des trajectoires professionnelles. Pour autant, nous aimerions maintenant nous interroger sur le repérage possible de tendances plus globales qui, quelle que soit l'identité professionnelle adoptée, sont redondantes parmi les portraits de carrière envisagés plus haut. Autrement dit, nous nous demanderons si l'on peut observer des régularités et des invariants dans les carrières enseignantes qui contribuent à déterminer et à rendre prévisibles les trajectoires suivies par les enseignants, mais aussi les identités professionnelles qu'ils développent au fil de leur parcours professionnel et personnel.

4.1. *Une carrière à plusieurs vitesses : les séquences de la carrière enseignante*

De manière générale, il ressort de notre enquête longitudinale que l'identité professionnelle adoptée par les enseignants au fur et à mesure de leur carrière dépend en grande partie des contraintes objectives qui pèsent sur eux, et qui ne sont pas nécessairement en lien direct avec leur métier. Plus précisément, les carrières enseignantes dont nous avons tenté de retisser le fil se présentent sous formes de séquences qui constituent autant d'étapes dans le processus de socialisation professionnelle. Ces séquences sont traversées par les enseignants que nous avons interrogés et les conduisent à procéder à des réorganisations subjectives quant au sens donné au travail. Nous avons ainsi pu dénombrer trois principales séquences au cours de la période durant laquelle nous avons suivi notre cohorte.

La première séquence se singularise par une période d'incertitude dont la durée varie de un à cinq ans, et au cours de laquelle les enseignants découvrent encore l'enseignement dans des conditions qui les obligent à devoir faire preuve d'adaptation pour parvenir à prendre progressivement position vis-à-vis de leur travail. En effet, les débuts de carrière sont marqués par une mobilité professionnelle « subie » pour des jeunes enseignants qui n'ont pas encore assez accumulé d'ancienneté pour parvenir à s'installer sur un poste fixe. Ils alternent ainsi souvent les établissements au cours des premières années – voire au cours de la même année lorsqu'ils complètent des temps partiels –, enchaînent des niveaux d'enseignement différents ce qui ne leur laisse pas le temps de développer de véritables repères professionnels et font donc en quelque sorte l'objet d'une forme de relégation professionnelle dans un système d'affectation des postes où l'expérience et l'ancienneté priment pour pouvoir amorcer une mobilité « choisie ». De plus, il est à signaler qu'à cette première forme « officielle » de relégation vient s'ajouter bien souvent une seconde forme plus officieuse de relégation, puisque les jeunes enseignants connaissent tardivement le poste sur lequel ils seront affectés à la rentrée suivante, et ils ne participent donc pas le plus souvent à la répartition des classes qui a lieu au niveau de l'équipe pédagogique de l'établissement. Aussi, les jeunes enseignants se retrouvent régulièrement dans les classes dont les autres professeurs n'ont pas voulu en raison de leur composition, et ils doivent donc faire avec les classes réunissant les élèves les plus en

difficulté scolairement[60]. La première séquence de la carrière enseignante conduit donc les enseignants à faire face au travail dans l'urgence et dans des situations sans cesse renouvelées, ce qui nuit évidemment à la constitution d'un « patrimoine pédagogique » sur lequel ils pourraient s'appuyer pour penser leur pratique (Lahire, 2007 [2005]). Le vécu de cette période est néanmoins variable auprès des enseignants puisque certains considèrent qu'elle a été fondatrice dans leur conception du travail, d'autres qu'elle les a renforcée dans leurs convictions, tandis que certains déplorent qu'elle a détruit tous les repères professionnels qu'ils s'étaient constitués. Une nouvelle fois, il faut se prémunir contre les lectures en négatif de ce moment de la carrière qui s'arrêtent souvent sur le malaise ressenti par les débutants sans s'apercevoir de l'aspect profondément fondateur que cette période peut avoir sur le sens donné au travail.

Une deuxième séquence se dessine ensuite nettement au travers de notre matériau empirique : c'est le temps de la stabilisation des repères professionnels. Cette séquence intervient lorsque les enseignants ont accumulé assez d'ancienneté pour amorcer une mobilité « choisie » qui les conduit à évoluer dans un établissement ou dans un secteur géographique qui leur convient. Ils ont alors réussi à amorcer une mobilité professionnelle horizontale qui les tient désormais éloignés des postes les moins prestigieux et de la relégation professionnelle. Ils affinent alors durant cette séquence leur rapport au travail en capitalisant sur les expériences d'enseignement vécues auparavant, ce qui leur permet de consolider et de s'approprier leurs manières de faire en développant des repères plus stables dans un établissement au sein duquel ils restent plus longuement, ou sur un niveau d'enseignement dans lequel ils se spécialisent afin de parfaire leur expertise professionnelle. Cette séquence a donc pour fonction d'ancrer une habitude de travail – « pratique » ou « réflexive » – dans les corps et les esprits des enseignants de façon à pouvoir aboutir à une forme de stabilité dans la sphère professionnelle, qui devient d'autant plus indispensable que la sphère privée leur demande de plus en plus de temps. Effectivement, c'est au cours de cette deuxième séquence que les enseignants entreprennent de réaliser des projets de vie qui dépassent le cadre professionnel, et ils sont donc amenés à se confronter au dilemme de la répartition du temps entre travail et vie privée. Jusqu'alors, le travail constituait le temps-pivot (Lallement, 2003) de la vie des enseignants, mais ils doivent désormais revoir

[60] On retrouve ici une cause fondamentale de la stratégie de fuite des établissements populaires mis en évidence par Léger (1981).

cette organisation de leur temps. Aussi, les habitudes de travail acquises dans un contexte professionnel plus stable leur permettent de réduire le temps consacré à la préparation de leur travail et de donner par conséquent davantage d'attention à leur sphère privée qui tend à devenir de plus en plus prépondérante.

Enfin, la troisième séquence prend forme lorsque les habitudes de travail et la stabilité acquises au fil des années par les enseignants ont tendance à devenir des routines inconfortables qui engendrent une forme de lassitude voire d'ennui professionnels. Face à cette situation, les enseignants doivent alors faire face à un dilemme particulièrement difficile : privilégier la satisfaction professionnelle en renouvelant leur travail en profondeur ou bien donner la priorité à la sphère familiale en se contentant de réaliser un travail qui « tourne » sans pour autant qu'il fasse sens. Face à ce dilemme, les enseignants choisissent le plus souvent un entre-deux qui les conduit à envisager de changer leur situation professionnelle sans pour autant remettre en question l'importance accordée à la sphère familiale. Ils vont ainsi plutôt choisir de changer de niveau d'enseignement tout en restant dans le même établissement, ce qui leur permet de faire leur travail autrement tout en gardant des repères relativement stables puisqu'ils n'ont pas à confronter leurs pratiques à de nouveaux contextes ou à de nouvelles manières de faire (portées par de nouveaux collègues par exemple). Cela conduit donc les enseignants à ne pas remettre en cause le cœur de leur travail, mais à changer les modalités dans lesquelles il se déroule de façon à élargir le champ d'application de leur travail. Dans l'ensemble, il s'agit donc d'éviter de changer trop brutalement les habitudes, ce qui est coûteux subjectivement et en termes de temps – tout en rompant avec une routine que la plupart des enseignants veulent éviter. Il s'agit alors de trouver un subtil équilibre entre le renouvellement de l'intérêt pour le travail et la préservation du temps à soi. Au regard de notre matériau, il existe des enseignants qui choisissent de ne pas se renouveler professionnellement pour se consacrer pleinement à leur vie familiale, mais aussi des enseignants qui désirent rompre avec leurs habitudes de travail quitte à sacrifier quelque peu le temps accordé à leur famille. En tout état de cause, cette troisième séquence oblige les enseignants à faire un choix, à prendre une décision qui va avoir son importance quant au rapport et au sens qu'ils vont donner à leur travail dans la suite de leur carrière.

4.2. *La force de l'institution biographique : quand le sens du travail dépend des contraintes biographiques*

Si les éléments objectifs présentés ci-dessus influencent de façon manifeste les choix des enseignants au fil de la carrière, il est important dans notre perspective de nous intéresser plus spécifiquement à l'évolution de l'identité professionnelle entretenue par les enseignants durant la période de notre enquête, c'est-à-dire les douze premières années de carrière. De fait, si l'on se base sur les portraits réalisés ci-dessus, le fait marquant de ce point de vue est le constat que l'identité professionnelle des enseignants est relativement stable au cours de cette période.

4.2.1. Une socialisation professionnelle continue

Un premier constat général peut être établi au regard des différents portraits de carrière que nous avons dressés plus haut : la socialisation professionnelle des enseignants se caractérise par sa continuité. On observe ainsi dans la plupart des portraits que nous avons pu observer, une forme de fil conducteur reliant socialisation professionnelle « primaire » et socialisation professionnelle « secondaire ». De sorte que l'on a le sentiment, pour paraphraser Berger et Luckmann, que le présent professionnel des enseignants est interprété de façon à être maintenu en relation constante avec leur passé professionnel (Berger & Luckmann, 2012 [1966]). A ce propos, on peut d'ailleurs dire que la socialisation professionnelle des enseignants est construite autour de deux emboîtements distincts. Le premier emboîtement peut être qualifié de diachronique et se situe entre la socialisation professionnelle primaire qui se déroule au sein de l'instance de formation initiale et la socialisation professionnelle secondaire qui prend forme au fil de la carrière et des expériences accumulées. Effectivement, il apparaît que les manières d'agir et de penser le travail « activées » au cours de la formation initiale ont une influence déterminante sur l'identité professionnelle adoptée par les enseignants au cours de leur début de carrière. Autrement dit, les prises de position opérées par les enseignants au cours de la formation initiale quant à leur façon de travailler et quant aux jugements opérés sur l'idéal de travail proposé par les agents de socialisation qui y évoluent affectent durablement l'identité professionnelle des enseignants. Ils ont ainsi d'autant plus de mal à rompre avec les habitudes développées en formation que celles-ci leur deviennent de plus en plus « naturelles » et que le coût subjectif d'une remise en question de

ces dispositions devient de plus en plus élevé à mesure que les années passent. En cela, on assiste à un emboîtement diachronique entre le passé professionnel des enseignants qui ressurgit de manière presque systématique dans les choix qu'ils doivent prendre dans le présent. Sur ce point, le rôle de la mémoire que les enseignants évoquent souvent lorsqu'ils parlent de la manière dont ils travaillent montre bien que leur façon d'appréhender leur travail dans l'action relève en grande partie des dispositions intériorisées dans un passé qu'ils n'ont de cesse de remobiliser dans le présent de façon à se donner des repères cognitifs stables. Ces habitudes, qu'elles soient « pratiques » ou « réflexives », contribuent ainsi à donner une forme de cohérence aux trajectoires professionnelles de ces enseignants qui ne peuvent jamais réellement rompre avec les dispositions héritées du passé au risque de perdre leurs repères professionnels. Pour autant, il arrive que des ruptures aient lieu dans les manières de faire ou de penser le travail des enseignants en cours de carrière. Mais là encore, ces tournants subjectifs doivent être appréhendés davantage comme l'activation de dispositions, jusque-là mises en veille, mais devenues indispensables pour répondre à de nouvelles attentes ou de nouveaux enjeux apparus dans le travail. D'ailleurs, les enseignants qui rompent avec certaines habitudes de travail pour en adopter de nouvelles modifient souvent leur point de vue sur leur formation initiale – soit pour juger idéalistes et inaccessibles les normes officielles qui y sont transmises, soit pour en souligner au contraire les aspects positifs – ce qui montre qu'ils remobilisent là aussi d'une certaine façon un passé professionnel qu'ils avaient jusque-là inhibé.

Un second emboîtement des socialisations peut également être identifié au travers de notre matériau, d'un point de vue synchronique cette fois-ci. En effet, l'enjeu qui se pose à l'ensemble des enseignants consiste, à un moment ou à un autre de leur carrière, à devoir concilier leur socialisation professionnelle et leur socialisation familiale. Cet enjeu est d'autant plus important pour les enseignants du premier degré que nous avons rencontrés qu'il s'agit d'un corps de métier extrêmement féminisé où la carrière professionnelle doit composer avec les caractéristiques singulières de la carrière féminine au sein de laquelle la dimension familiale tient une place centrale et particulièrement structurante. D'ailleurs, il faut souligner que ces tournants sont très largement liés au cycle de vie des enseignants (Huberman, 1989) – donc extrinsèques selon notre classification, et plus particulièrement des enseignantes puisque le métier de professeur des écoles est marqué par une féminisation constante : en 2000, on recensait 77,8 % de femmes dans le corps des professeurs des écoles alors qu'elles représentent, en 2014, 82,2 % de cette même population, soit une augmentation de 4,4 points

(MEN, 2014)[61]. Aussi, la dimension « genrée » de la carrière enseignante constitue un facteur explicatif de l'avènement des tournants objectifs et extrinsèques dans les trajectoires individuelles que nous avons retracées, et notamment lors du passage de la première à la deuxième séquence. On observe alors que la volonté de stabiliser les repères professionnels correspond à une plus grande importance du temps consacré à la vie privée, et cette décision intervient le plus souvent suite à l'arrivée d'un enfant qui contraint les enseignantes à devoir modérer leur engagement professionnel[62]. Ainsi, il est à noter que suite à une naissance, les enseignantes ont plus souvent recours que les hommes au travail à temps partiel pour continuer à s'occuper de leurs enfants les deux ou trois années suivantes : selon le Ministère de l'Education Nationale, 13,9 % des femmes professeurs des écoles sont à temps partiel contre 3,1 % pour leurs homologues masculins pour l'année 2013-2014, un chiffre relativement stable depuis une dizaine d'années désormais (MEN, 2014). L'avènement de cette « double carrière » les conduit alors à redéfinir le sens accordé au travail en faisant en sorte d'en alléger la charge sur leur emploi du temps[63]. De fait, les carrières enseignantes ne peuvent être comprises sans tenir compte du fait qu'elles sont aussi des carrières féminines marquées par des choix et des contraintes personnelles qui ont un impact conséquent sur les choix et les contraintes professionnelles (Maruani, 2000 ; Cacouault, 2007). De sorte que ces carrières féminines sont plus fréquemment marquées par une forme de contingence qui

[61] Cette évolution s'explique notamment par le poids démographique relatif de plus en plus important pris par les professeurs des écoles dans l'ensemble des enseignants du premier degré. En effet, le corps des professeurs des écoles apparaît plus féminisé que celui des instituteurs dont le nombre décroît à mesure des départs en retraite. Ainsi, les professeurs des écoles représentaient 46% des enseignants du premier degré en 2000 contre près de 98 % en 2014 (MEN, 2014).

[62] Dans son étude portant sur les carrières enseignantes, Huberman (1989) met en évidence l'approche différenciée de la carrière selon le genre, en indiquant que les femmes accordent généralement davantage de place aux activités extra-professionnelles que les hommes. Cela se vérifie auprès de notre échantillon.

[63] Dans son travail sur le métier d'ingénieur, Bouffartigue (1994) montre comment la féminisation de ce corps professionnel a entraîné une redéfinition de la nature même de l'activité exercée à partir de la contrainte représentée par la « double carrière » des femmes. Cette remarque semble tout à fait applicable au corps enseignant, bien qu'il faille affiner la manière dont cette redéfinition est établie selon les caractéristiques des trajectoires féminines.

contraint leur carrière professionnelle, contrairement aux hommes dont la carrière apparaît plus cohérente et plus conciliable avec leur vie privée (Testenoire, 2001). On peut d'ailleurs noter que dans notre cohorte, le fait d'avoir un enfant est suivi systématiquement d'un tournant objectif et extrinsèque qui conduit les enseignants à revoir leur rapport au temps professionnel mais aussi leur identité professionnelle, nous y reviendrons[64]. Le point d'équilibre entre vie privée et vie professionnelle est donc variable en fonction du moment de la carrière, mais il se révèle essentiel pour conserver un rapport positif au travail et assurer un équilibre psychique au « soi enseignant » (Blanchard-Laville, 2001). L'influence du cycle de vie sur la carrière enseignante se manifeste également au tournant des deuxième et troisième séquences lorsque les enseignants doivent faire un certain nombre de choix pour « se relancer » professionnellement. On voit que là encore la position dans le cycle de vie va influencer les choix qui vont être faits ; on note ainsi que les enseignants qui ont encore des enfants en bas-âge vont avoir tendance à privilégier leur vie familiale sur leur vie professionnelle, alors que les enseignants qui ont des enfants plus autonomes et scolarisés se permettent davantage de s'investir à nouveau plus intensément dans leur travail. De même, l'âge est un déterminant important des choix opérés à ce moment de la carrière, surtout pour ceux qui sont venus au métier tardivement : on note ainsi dans notre échantillon que les enseignants qui le sont devenus suite à une première expérience professionnelle ont tendance à éviter un changement trop brutal dans leur carrière et prêtent une attention particulière à se renouveler tout en s' « économisant » face à un travail où la fatigabilité est grande. La position dans le cycle de vie constitue donc de ce point de vue un déterminant objectif particulièrement influent sur les prises de décision que les enseignants peuvent opérer concernant leur façon de travailler.

Aussi, au fur et à mesure que les enseignants voient les obligations de la socialisation familiale se renforcer, ils doivent les prendre en considération pour ajuster et, dans un certain nombre de cas, redéfinir plus ou moins profondément leurs habitudes professionnelles. De manière systématique, les contraintes liées à la socialisation familiale finissent par empiéter sur la socialisation professionnelle des enseignants qui sont alors obligés de continuer à

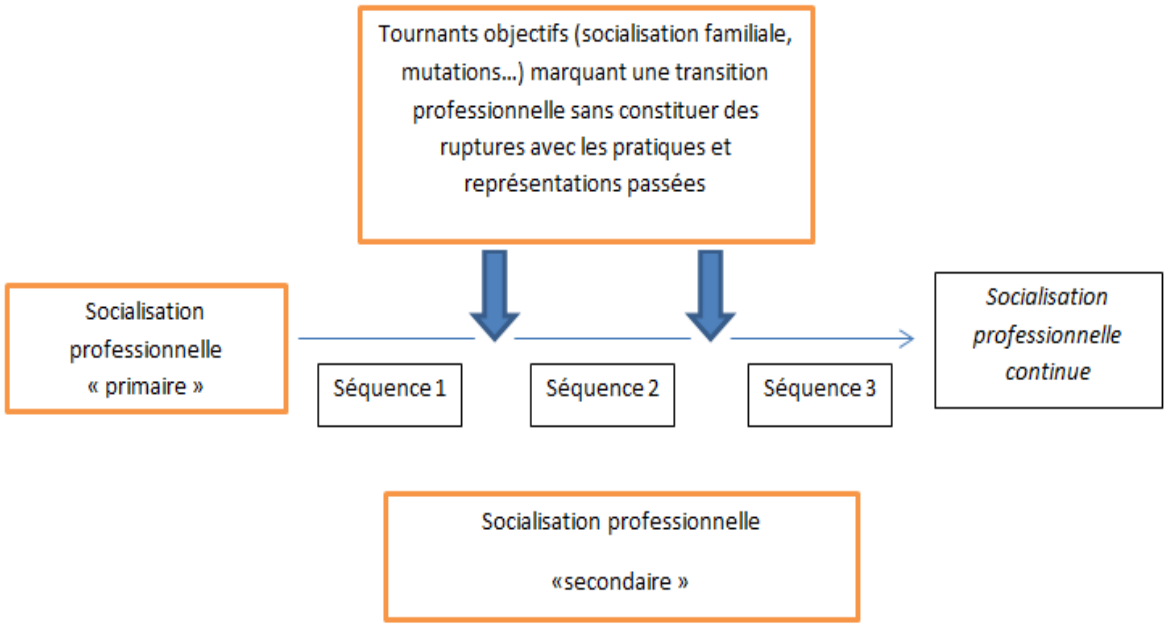
[64] Comme l'a démontré Geer (1966) dans une enquête consacrée aux enseignants, cette redéfinition du rapport au travail des enseignantes peut conduire à un déficit d'engagement professionnel de leur part lié principalement aux contraintes structurelles singulières qui bornent leur carrière (tâches familiales, absence de promotion…).

travailler en y consacrant moins de temps et d'énergie. Aussi, ce moment charnière de la carrière professionnelle où le temps familial s'impose de plus en plus conduit les enseignants à faire des choix professionnels qui vont dans le sens du renforcement et de la stabilisation des habitudes de travail, ce qui contribue donc à accentuer la continuité de la socialisation professionnelle. Plus que jamais, le passé professionnel devient alors le support préférentiel pour penser le présent. Il devient alors quasiment impossible de se départir des habitudes acquises au cours de la carrière, et si certains enseignants y trouvent leur compte, certains vivent mal le fait de devoir se contenter de constituer et d'être constitué par des habitudes qui sont ressenties comme autant de limites au développement professionnel. Ce nécessaire emboîtement entre socialisation professionnelle et socialisation familiale peut alors conduire à des réorganisations subjectives par rapport au travail chez certains enseignants, qui persisteront ensuite dans le temps.

Ce double emboîtement des socialisations, à la fois synchronique et diachronique, favorise donc une socialisation de renforcement des habitudes professionnelles au fil de la carrière, où les enseignants recherchent dans les expériences vécues des moyens de confirmer ou d'actualiser les dispositions accumulées de manière à préserver une forme de cohérence et de continuité dans leurs manières de faire, d'agir et de penser le travail qu'ils accomplissent. En effet, on s'aperçoit assez rapidement que la socialisation professionnelle des enseignants s'inscrit en continuité des repères cognitifs et dispositions héritées lors de leur année de formation, et que les expériences acquises au cours de la carrière ont davantage pour objectif de renforcer les pratiques et les convictions construites au cours des débuts dans le métier que de chercher à rompre avec elles. Aussi, les enseignants cherchent à intérioriser puis à capitaliser sur les dispositions acquises assez tôt dans leur carrière et vis-à-vis desquelles ils se sentent à l'aise afin de développer des habitudes de travail qui les conduisent à s'inscrire dans une éthique professionnelle qui finit par guider et définir le sens qu'ils accordent à leur travail. De sorte que l'intériorisation de ces manières d'agir et de cette éthique rend difficile toute tentative de rupture avec une pratique ou des manières de penser qui se révéleraient nécessairement destructrices des repères construits jusqu'alors, et qui engendreraient inexorablement un travail de reconstruction professionnelle coûteux subjectivement. Pour autant, le choix de rester dans des pratiques et des manières de penser le travail relativement continues au cours de la carrière possède également un coût subjectif, celui de l'acceptation du fait que les habitudes deviennent des routines, avec les risques de décrochage professionnel ou de lassitude que cela peut entraîner. Ainsi, les périodes de tournants objectifs entre deux

séquences de la carrière correspondent également à des moments particulièrement favorables à de potentiels tournants subjectifs pour nos enquêtés – ce que nous avons nommé un tournant biographique total. On observe alors que les enquêtés se questionnent sur leurs pratiques afin de savoir quelle identité professionnelle envisager pour stabiliser leur activité (au tournant des première et deuxième séquences) ou bien pour relancer leur carrière (au tournant des deuxième et troisième séquences). Lorsque leur carrière les conduit à devoir stabiliser leur travail, ils doivent alors arbitrer entre leur désir de continuer à attribuer le même sens à leur travail et à préserver certaines habitudes professionnelles, tout en concevant que le tournant objectif dans lequel ils se trouvent va les conduire inexorablement à devoir renoncer à certains aspects de leur travail qu'ils accomplissaient jusque-là. La plupart du temps, les enseignants doivent ainsi abandonner certaines tâches professionnelles, en repenser certaines et en préserver d'autres de manière à conserver le sens accordé au travail tout en s'adaptant aux nouvelles contraintes objectives inhérentes à la carrière. Cette opération apparaît comme un soulagement pour certains enseignants en ce qu'elle leur permet de délimiter pour la première fois les limites de leur travail, tandis qu'elle apparaît comme difficile à vivre pour d'autres qui voient dans la nécessité de donner des limites à leur activité une forme de renoncement à leur développement professionnel. De la même manière, lorsque les enseignants se retrouvent à la charnière entre la deuxième et troisième séquence, un dilemme subjectif apparaît de nouveau quant au rapport à adopter à l'égard de leur travail. Il leur faut trancher entre le fait de conserver les repères et les habitudes forgés jusque-là quitte à s'inscrire dans une routine professionnelle confortable mais peu satisfaisante professionnellement, ou bien accomplir cette rupture en se donnant les moyens d'introduire du mouvement dans leurs habitudes ce qui implique un fort engagement subjectif. Il est symptomatique de constater que, placés face à ces tournants objectifs, les enseignants ne sont pas spontanément portés à initier des tournants subjectifs radicaux et préfèrent au contraire garder une certaine cohérence dans leurs manières d'agir, de faire et de penser leur travail. Si ces décisions semblent logiques dans la mesure où les enseignants souhaitent ne pas détruire les pratiques accumulées depuis le début de leur carrière, elles les empêchent aussi de pouvoir développer d'autres conceptions du travail que celles dans lesquelles ils sont plongés depuis leurs premiers pas dans le métier. Autrement dit, la dimension subjective de la carrière telle qu'elle ressort de notre enquête montre que les enseignants ont une identité professionnelle constante au fil des premières années, et qu'ils ne parviennent que très rarement à donner un autre sens à leur travail quitte à s'inscrire dans des habitudes qui finissent par restreindre leur champ d'action et de réflexion. Il apparaît donc plus évident pour un enseignant de faire le choix de renoncer à modifier le périmètre de son

identité professionnelle même si cela engendre quelquefois une perte de sens, plutôt que de choisir de le changer en adoptant de nouveaux repères et de nouvelles habitudes professionnelles qui pourraient donner un sens nouveau à l'activité exercée. En synthèse, la socialisation professionnelle des enseignants apparaît comme étant structurée par des contraintes objectives qui orientent de manière déterminante les choix subjectifs opérés par les enseignants.



4.2.2. Contraintes objectives et réorganisations subjectives

Le constat général que nous venons de dresser de la continuité de la socialisation professionnelle ne doit néanmoins pas conduire à penser qu'il ne se produirait jamais de ruptures dans les carrières enseignantes. De ce point de vue, notre point précédent apparaît sûrement trop radical, mais il avait pour but de rendre visible le fait que les carrières enseignantes sont profondément structurées par des mécanismes de socialisation qui contribuent grandement à orienter les choix subjectifs effectués par les enseignants. Pour autant, s'il est certain que les contraintes de la carrière objective des enseignants engendrent

des réorganisations subjectives chez ces derniers, celles-ci ne se traduisent pas nécessairement par les mêmes décisions et les mêmes choix selon les trajectoires professionnelles suivies par les enseignants. L'étude empirique que nous avons menée nous a ainsi donné l'opportunité de repérer quatre types de réorganisations subjectives que les enseignants peuvent mener lorsqu'ils sont confrontés à un tournant objectif qui les contraint à revoir leur identité professionnelle.

La première forme de réorganisation subjective que nous avons identifiée se traduit par une forme de « décrochage professionnel », c'est-à-dire un renoncement à trouver dans le travail une source de sens et de reconnaissance suffisante pour continuer à y trouver de l'intérêt. Ce décrochage peut apparaître dans plusieurs situations : d'abord, lorsque les habitudes pratiques développées avec l'expérience ne sont plus renouvelées et interrogées de manière à pouvoir faire en sorte que le temps professionnel se restreigne au profit du temps familial. Ensuite, on trouve ce type de décrochage lorsque les enseignants ont le sentiment d'avoir fait le tour de leur travail et que leur maîtrise pratique est à ce point développée qu'ils ne voient plus d'horizon de progression. Tout se passe alors comme si le fil qui les relie à leur activité était rompu (Clot, 1995), empêchant à nouveau ces enseignants de lui donner sens et d'y trouver un intérêt suffisamment fort pour renouer avec elle. Enfin, ce décrochage peut se manifester dans le cas d'enseignants s'inscrivant dans une habitude de travail « réflexive » et qui doivent la remettre en question lorsque les contraintes biographiques se font plus pesantes ; il peut alors être préférable de renoncer à opérer ce changement plutôt que de s'éloigner de son idéal de travail. Dans ces trois configurations, les enseignants décrochent de leur travail, soit parce qu'ils trouvent davantage d'intérêt dans une autre sphère de leur vie, soit parce que celui-ci perd de son sens, ou parce qu'ils craignent que ce soit le cas en en modifiant les contours. La réorganisation subjective entreprise a alors pour vocation de rechercher une forme de sens et de reconnaissance en dehors d'un travail qui n'en apporte plus suffisamment.

Ensuite, une deuxième forme de réorganisation subjective peut être identifiée lorsque les enseignants doivent se résigner à accepter une manière de travailler qui ne correspond pas à leur idéal de travail. Il faut de suite préciser que cette résignation à l'idéal de travail n'est pas nécessairement vécue comme un échec par les enseignants, mais plutôt comme le meilleur moyen de faire avec les contraintes objectives avec lesquelles ils doivent composer. Ainsi, on observe que cette réorganisation subjective intervient souvent chez des enseignants qui visent un idéal de travail proche du modèle professionnel transmis en formation initiale, basé sur une

habitude « réflexive » de travail. A mesure qu'ils entrent dans la carrière, ils sont contraints d'observer que l'habitude « pratique » de travail est beaucoup plus adaptée à leurs besoins, en ce qu'elle leur permet de faire leur travail efficacement tout en conservant du temps à consacrer à leur vie familiale. Aussi, il est difficile d'envisager par la suite de rompre avec ces habitudes « pratiques » pour adopter des habitudes « réflexives » parce que ce changement engendrerait des coûts subjectifs et des contraintes bien plus élevées que de devoir renoncer à un idéal au profit d'une approche plus pragmatique du travail. Au final, la résignation à l'idéal est donc souvent un choix subjectif qui est considéré comme le meilleur moyen par les enseignants de continuer à donner du sens à leur travail tout en l'accommodant à leurs contraintes biographiques. Ainsi, s'ils renoncent à douter de leur travail, c'est pour mieux s'investir dans des tâches périphériques à la classe, et qui ont davantage l'objectif d'inscrire les enseignants dans une équipe éducative ou dans un établissement. Autrement dit, le travail de ces enseignants se déplace et ne porte plus tant sur ce qui se passe en classe que sur le rôle qu'ils peuvent avoir dans leur établissement. La dimension collective du travail apparaît alors essentielle pour ces enseignants qui trouvent dans la reconnaissance horizontale de leurs pairs un véritable moteur pour continuer à porter de l'intérêt au métier.

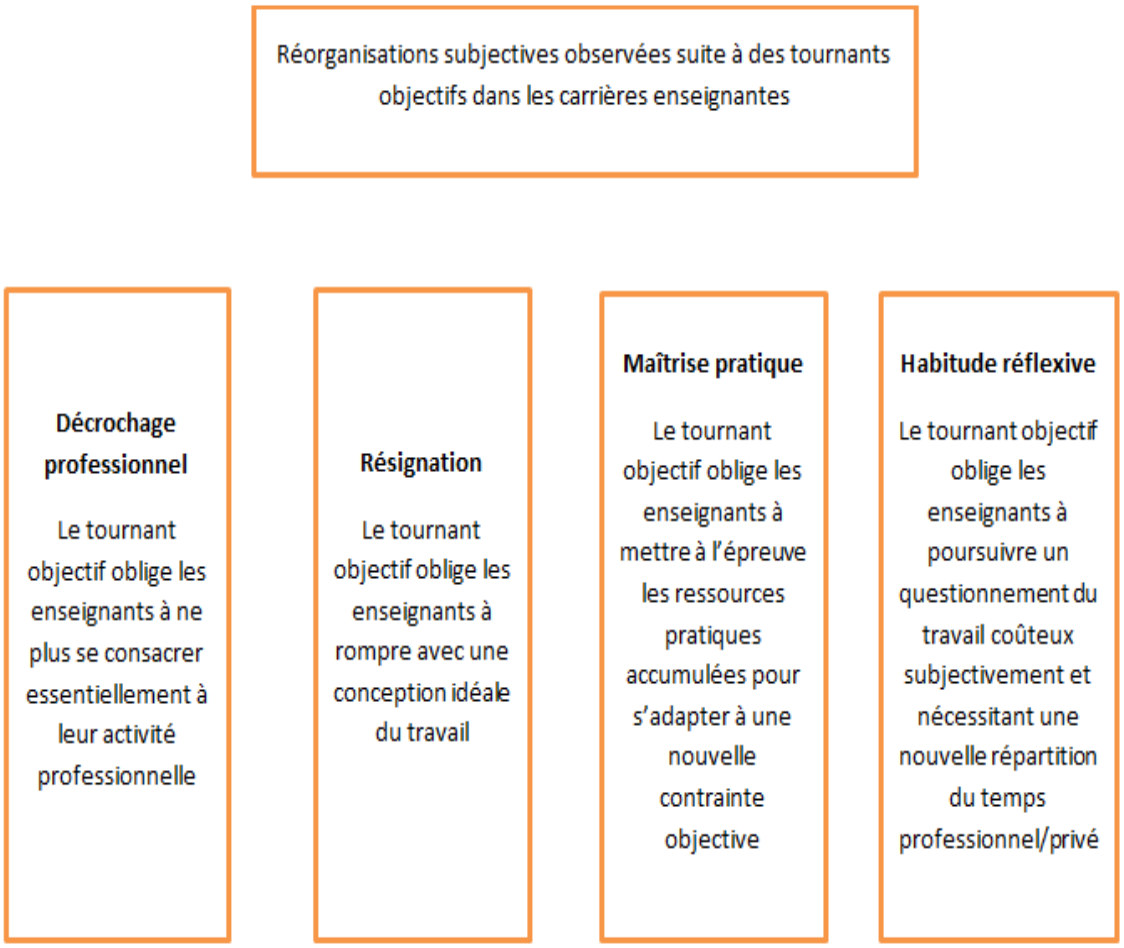
On peut également repérer une troisième forme de réorganisation subjective qui a pour fonction de maintenir une maîtrise pratique du travail enseignant quelles que soient les contraintes objectives qui se présentent durant la trajectoire professionnelle. Ces enseignants voient dans les contraintes objectives un moyen de renforcer ou de renouveler une maîtrise pratique qui donne sens à leur travail. Aussi, les contraintes objectives et biographiques apparaissent davantage comme des opportunités pour ces enseignants qui y voient une situation idéale pour tester leurs réflexes professionnels et tenter de transférer leur savoir-faire professionnel à d'autres contextes d'enseignement ou dans d'autres situations. De fait, ces enseignants font de leur capacité à faire et à penser leur travail sur le tas une véritable compétence pour gérer les contraintes biographiques qui vont émailler leur carrière professionnelle. D'ailleurs, certains enseignants, pour actualiser régulièrement leur maîtrise pratique, se posent de nouvelles contraintes objectives pour s'obliger à s'y adapter et à faire avec de nouvelles situations de travail. Ces enseignants ne trouvent ainsi pas nécessairement le sens de leur travail dans l'acte d'enseignement en tant que tel, mais plutôt dans le fait de pouvoir maîtriser le contexte dans lequel il se déroule et atteindre les objectifs fixés quelles que soient les conditions dans lesquelles ils enseignent. Ils sont en quelque sorte devenus des spécialistes de l' « adaptation contextualisée » et ils peuvent en retirer une certaine

reconnaissance par le regard que portent leurs collègues sur cette maîtrise, mais aussi une satisfaction professionnelle en voyant qu'ils ont profondément intériorisé l'art d'enseigner. Ils trouvent donc une forme de reconnaissance dans ce travail d'adaptation et peuvent s'y épanouir en l'exerçant régulièrement.

Enfin, une quatrième forme de réorganisation subjective peut intervenir dans une carrière enseignante au regard de notre enquête. Elle a pour fonction de maintenir une habitude « réflexive » malgré les contraintes objectives qui jalonnent les trajectoires professionnelles. Il s'agit pour ces enseignants de conserver une éthique du doute dans leur travail même si le coût subjectif d'une telle prise de position est important lorsque de nouvelles contraintes biographiques pèsent sur l'activité professionnelle. Malgré ces contraintes, ces enseignants décident néanmoins de se concentrer sur leur travail en classe afin de continuer à améliorer leur pratique et à se développer professionnellement. Cela passe par un travail de justification et de questionnement de la pratique, qui aboutit à l'identification de difficultés professionnelles et, au final, à la recherche de solutions légitimes pour trouver des moyens pour résoudre ces difficultés. Maintenir ces habitudes « réflexives » est évidemment coûteux pour ces enseignants, mais elles sont à l'origine de leur engagement dans le travail et ils ne sont pas prêts à céder trop de leur temps professionnel à leur temps familial. Aussi, ils conçoivent qu'il est dans leur intérêt de se donner dans leur travail puisque c'est cet engagement qui leur permet d'avoir le sentiment de bien faire ce travail, ce qui leur procure une véritable satisfaction. De plus, ces habitudes « réflexives » deviennent également plus maîtrisées à mesure que la carrière avance et que les enseignants savent quelles questions ils doivent se poser et quelles recherches ils doivent entreprendre pour y trouver une issue satisfaisante. Ces enseignants trouvent donc une reconnaissance dans leur travail par la remise en question permanente de leur savoir-faire et l'innovation constante de leur pratique, et cette innovation est d'autant plus recherchée que ses procédures sont de plus en plus fluides et maîtrisées au fil du temps, ce qui permet de pouvoir maintenir cette habitude de travail malgré les contraintes objectives.

Nous avons observé ces quatre formes de réorganisations subjectives dans les portraits d'enseignants dressés un peu plus haut dans notre raisonnement. Bien entendu, les enseignants peuvent faire appel à plusieurs formes de réorganisation subjective au cours de leur carrière, même si l'aspect continu de la socialisation professionnelle rend certaines d'entre elles peu compatibles. En tout état de cause, notre volonté n'est pas ici de lier

systématiquement un type de carrière « subjective » à un type de carrière « objective », mais de montrer les multiples possibilités de réorganisations subjectives auxquelles les enseignants peuvent faire appel lorsqu'ils sont confrontés à des contraintes biographiques similaires durant leur trajectoire professionnelle, en tenant compte de leur rapport au travail et du sens qu'ils lui accordent.



4.2.3. Quand la logique administrative va à l'encontre de la logique pédagogique…

Dès leurs premiers pas dans le métier et durant toute leur carrière, les enseignants sont soumis à de multiples injonctions pédagogiques qu'ils doivent être en mesure de traduire concrètement dans leur pratique quotidienne. Ces injonctions pédagogiques prennent forme dans le modèle professionnel transmis aux enseignants-stagiaires lors de leur formation initiale et préconisent notamment une forte réflexivité professionnelle des enseignants qui doit leur permettre d'améliorer leurs façons de faire et de trouver des solutions aux problèmes qu'ils peuvent rencontrer dans leur classe. Cette injonction pédagogique repose donc sur un contrat implicite passé avec les enseignants selon lequel l'adoption de ce modèle professionnel procurerait une plus grande efficacité professionnelle, générerait dans le même mouvement une satisfaction professionnelle assurée et induirait par conséquent une forte reconnaissance « verticale » exprimée par la hiérarchie pédagogique. Bien que la plupart des enseignants s'en défendent, ce cadre pédagogique hérité de la socialisation professionnelle primaire contribue largement à définir les contours de leurs manières de faire et de penser leur travail, et ils attendent légitimement de cette conformation aux attentes pédagogiques exprimées par leur hiérarchie une forme de reconnaissance. Or, les enseignants que nous avons rencontrés disent ne jamais avoir éprouvé une quelconque forme de reconnaissance de la part de leur hiérarchie pédagogique, qu'ils ne rencontrent que très occasionnellement au cours d'inspections qui sont ressenties par les enseignants comme des moments d'évaluation davantage que comme des moyens de reconnaissance du travail accompli. D'ailleurs, il existe une telle distance entre les instances hiérarchiques en matière pédagogique et les enseignants que ces derniers continuent au cours de leur carrière à craindre ces moments qu'ils préparent à tel point que les séances proposées à l'inspecteur sont généralement éloignées de celles qui sont réalisées au quotidien. Néanmoins, on peut considérer que l'évaluation pédagogique des enseignants à l'issue des inspections pédagogiques peut aboutir à une forme de reconnaissance verticale dans la mesure où cette notation possède une influence sur l'avancement de leur carrière. En effet, un enseignant qui obtient une bonne note pédagogique sera amené à évoluer plus rapidement dans sa carrière que d'autres qui n'obtiendront pas une aussi bonne note. Mais cela serait minimiser l'aspect conventionnel et rigide des modalités d'avancement formelles et informelles dans la carrière enseignante qui limitent en réalité les possibilités pour un enseignant de bénéficier d'un avancement à la hauteur de son engagement pédagogique. De sorte qu'il existe, sinon une déconnexion, du moins une faible connexion

entre l'engagement pédagogique des enseignants et leur avancement dans la carrière qui est largement défini par des règles prédéterminées donnant une primauté à l'ancienneté dans le métier. Ainsi, il existe deux moyens pour un enseignant d'obtenir une reconnaissance de son engagement professionnel par sa hiérarchie : le premier réside en la possibilité d'amorcer une mobilité professionnelle, le second consiste à envisager une promotion professionnelle. Or, pour chacune de ces formes de reconnaissance « verticale », la dimension pédagogique de la carrière est quelque peu phagocytée par la dimension administrative de celle-ci.

De fait, les choix de mobilité professionnelle que peuvent faire les enseignants sont principalement déterminés par des critères familiaux et d'ancienneté, et ils ne tiennent par conséquent pas compte de la notation pédagogique, ce qui aboutit à la situation bien connue selon laquelle les jeunes enseignants qui débutent dans le métier sont « relégués » dans les établissements dont les autres enseignants ne veulent pas ou désirent fuir. Mais précisons comment se déroulent ces affectations en ce qui concerne l'école primaire : contrairement à leurs homologues du secondaire, les professeurs des écoles débutants sont affectés dans le département où ils ont obtenu le concours. Ils formulent alors des vœux préférentiels en fonction de critères qui leur appartiennent et plusieurs mouvements d'affectation ont alors lieu pour traiter l'ensemble des demandes de mutations formulées au niveau départemental. Il y a donc un premier mouvement où sont étudiés les demandes de mutation et les caractéristiques de ceux qui en sont à l'origine, et les postes vacants dans le département qui constituent en quelque sorte l'offre sur ce « marché des affectations ». Dès lors, des commissions dans lesquelles sont représentés des membres de l'administration et des représentants du personnel sont chargés de faire coïncider les offres et les demandes. Pour cela, ces commissions examinent d'abord les vœux des enseignants qui disposent du plus de points, ces points dépendant principalement de la situation familiale et de l'ancienneté. Aussi, ce sont donc les profils d'enseignants qui disposent d'une situation familiale stabilisée et d'une forte ancienneté dont les vœux sont traités en priorité, et qui se voient attribuer les établissements les plus prestigieux ou les plus recherchés. Réciproquement, les enseignants qui disposent d'un faible nombre de points doivent attendre que toutes les demandes soient examinées avant que leur dossier soit consulté ; aussi, ils ne connaissent pas leur poste suite au premier mouvement, ni au deuxième mouvement mais bien souvent au troisième mouvement qui intervient généralement quelques jours avant la rentrée. Ces jeunes enseignants se retrouvent alors sur des postes dont personne n'a voulu avant eux, ou bien sont affectés en remplacement sur plusieurs établissements. Certains peuvent également bénéficier de créations de classe à la

dernière minute pour se voir affecter en urgence pour occuper le poste créé. De sorte que le système administratif d'affectation des postes accorde une prime à l'ancienneté et au cycle de vie, ce qui n'offre que peu de perspectives pour les enseignants si ce n'est celle d'entreprendre une mobilité horizontale dès qu'ils ont accumulé assez de points. Sans rentrer dans les détails d'un débat qui déborde quelque peu les frontières de cette thèse, on peut sans doute estimer que ce mode d'affectation des postes en tenant principalement compte de l'ancienneté et de la situation familiale est le meilleur pour respecter les contraintes biographiques des enseignants, mais que l'incitation implicite à fuir les établissements les moins prestigieux dès que l'on possède assez de « points » qui en est le corollaire est pour le moins très discutable.

Néanmoins, il existe une autre manière pour les enseignants – et notamment les plus jeunes – de satisfaire leur désir de reconnaissance verticale qui consiste à recevoir une promotion professionnelle qui va leur permettre de gravir les échelons administratifs et de disposer pour chacun d'entre eux d'une hausse salariale. La promotion professionnelle des enseignants est liée à leur engagement pédagogique dans la mesure où la notation délivrée par l'inspecteur lors de ses visites possède une influence directe sur la rapidité d'avancement dans les échelons qui composent la carrière enseignante. Ainsi, il existe pour les professeurs des écoles onze échelons et différentes possibilités pour un enseignant de passer de l'un à l'autre ; par exemple, pour passer du sixième au septième échelon, l'enseignant peut prendre la voie la plus rapide (1 an et 3 mois) du choix dans le cas où sa notation pédagogique est très bonne, il peut prendre la voie un peu moins rapide (1 an et 6 mois) du petit choix dans le cas où sa notation pédagogique est moins bonne, ou bien il existe l'avancement à l'ancienneté (2 ans et 6 mois) qui permet à un enseignant de gravir les échelons quelle que soit sa notation. Chaque passage d'un échelon à un autre possède ainsi une durée minimale (l'avancement au choix) et une durée maximale (l'avancement à l'ancienneté). Bien entendu, il est beaucoup plus valorisant pour un enseignant de « passer au choix » dans la mesure où cela signifie que son travail est reconnu par sa hiérarchie. Néanmoins, les enseignants s'interrogent souvent sur ces promotions dont les tenants et les aboutissants ne sont pas toujours clairement explicités et lisibles. De plus, ils ne comprennent pas toujours que la notation pédagogique ait autant de poids sur leur avancement dans la carrière alors même que celle-ci intervient très ponctuellement au cours de leur carrière. Certains déplorent par ailleurs que le fait de s'engager dans des démarches de recherche ou de qualification pour se développer professionnellement ne soit pas toujours reconnu par leur hiérarchie et ne pèse pas dans leur

avancement professionnel. Là encore, on voit comment la carrière enseignante est balisée par des points de passage et des gradations prédéterminées qui, si elles font intervenir la dimension pédagogique, l'insèrent néanmoins dans un carcan qui visent moins à développer l'activité subjective des enseignants qu'à justifier un système de classification professionnelle. De sorte que ce système de promotion tend davantage à détourner les enseignants de leur travail qu'à les inciter à le questionner et à chercher à le développer[65].

Face à ce constat de la force de la dimension administrative sur la carrière enseignante, en ce qu'elle en détermine principalement les orientations, on peut trouver paradoxal que la dimension pédagogique n'ait pas plus d'emprise sur le processus qui est à l'origine d'une reconnaissance professionnelle verticale. On pourrait ainsi penser que la hiérarchie pédagogique puisse susciter une forme de reconnaissance qui prennent d'autres formes que des gratifications matérielles et salariales, comme la mise à disposition d'une véritable formation continue de qualité au sein de laquelle chaque enseignant pourrait trouver un moyen de progresser, et qu'il pourrait mettre en évidence en l'appliquant au sein de sa classe afin de le faire reconnaître par sa hiérarchie au moment de l'inspection, ceci pouvant aboutir au final à une promotion professionnelle. Or, actuellement, il n'existe pas de formation continue digne de ce nom à disposition des enseignants, et ceux-ci doivent se rendre dans des conférences pédagogiques organisées par leur hiérarchie pédagogique où ils ne sont que trop rarement mis en situation de penser et de réfléchir leur travail autrement. Elles se résument trop souvent à des interventions de conférenciers desquelles les enseignants ressortent frustrés, soit parce que cela ne correspondait pas à leurs attentes ou bien parce qu'ils n'ont pas eu l'occasion de réfléchir à comment appliquer concrètement ce qu'ils y ont entendu. Aussi, il s'instaure une forme de cynisme chez les enseignants dès lors qu'ils vont à ce type de formation continue où ils sont persuadés qu'ils n'apprendront rien, ce qui est le meilleur moyen de ne rien apprendre. La question n'est pas ici de savoir si les enseignants ont raison ou non de tenir de telles positions, mais de savoir comment faire en sorte que ces interventions pédagogiques puissent être perçues comme une forme de reconnaissance verticale, comme un juste retour de leur engagement sur le terrain de façon à ce qu'ils puissent continuer à progresser et, par conséquent, d'avancer dans leur carrière. Il semble que

[65] Cette incitation à se détourner du travail est d'autant plus marquée chez les femmes dans la mesure où leur carrière « trouée » par les arrêts et les mi-temps empêche toute perspective de promotion rapide (Geer, 1966).

cette connexion entre les dimensions administrative et pédagogique de la carrière enseignante devrait être renforcée de manière à ce que les enseignants ne perçoivent plus l'avancement statutaire comme un simple procédé administratif justifié par des inspections ponctuelles, mais comme la reconnaissance d'un engagement pédagogique plus ou moins intense au quotidien dans la classe et en dehors. Il s'agit alors de lutter contre l'injustice ressentie par certains enseignants qui voient leur engagement professionnel non reconnu ou qui sont obligés pour se développer professionnellement d'avoir recours à des formations qui se déroulent en dehors du circuit ordinaire sans que cela soit reconnu et valorisé pour leur avancement professionnel.

Au final, il apparaît paradoxal que la carrière enseignante soit à ce point déterminée par des règles de mobilité et d'avancement professionnels qui n'incitent pas véritablement à s'engager pédagogiquement tandis qu'on incite au même moment les enseignants débutants à adopter un modèle professionnel fondé sur l'engagement pédagogique et la réflexivité professionnelle. De ce point de vue, une analogie peut être opérée avec l'analyse de Cousin concernant les cadres (Cousin, 2008) ; ces derniers sont en effet soumis à ce que l'auteur appréhende comme une « épreuve » : celle-ci prend notamment forme autour d'une organisation qui apparaît centrale dans la définition de leur statut et leur avancement professionnel alors qu'elle se fait remarquer par son absence dans l'organisation de leur travail. Sans vouloir pousser cette analogie trop loin, on peut néanmoins constater que les maîtres d'école vivent une situation proche dans la mesure où une organisation scolaire définit strictement leurs conditions d' « avancement statutaire » alors même qu'elle est pour le moins absente dans la définition des conditions de leur « avancement pédagogique » au fil de la carrière. Ainsi, La faiblesse de la prescription dans l'organisation du travail pédagogique des enseignants constitue une spécificité du métier, revendiquée sous l'expression de « liberté pédagogique ». Pour autant, cette liberté pédagogique qui laisse aux enseignants le soin de donner une orientation singulière à la transmission des contenus d'enseignement définis par l'institution scolaire (les programmes) empêche paradoxalement toute forme de reconnaissance institutionnelle liée aux formes de transmission des savoirs – plus ou moins recherchées et approfondies – mises en place par les enseignants. La logique administrative de la carrière enseignante contrevient donc à la logique pédagogique, et celles-ci ont tendance à s'éloigner l'une de l'autre, laissant le sentiment aux enseignants que leur avancement professionnel est relativement déconnecté de leur engagement pédagogique. Or, cet état de fait est préoccupant dans un métier où le don et la gratuité de l'engagement détient une importance dans l'accomplissement du travail

(Hénaff, 2010). En l'absence d'une véritable reconnaissance de ce don et d'une réception de celui-ci par la hiérarchie – sans que cela passe d'ailleurs nécessairement par des gratifications matérielles[66] –, les enseignants peuvent ne pas avoir intérêt à poursuivre leur engagement initial[67]. Il ne s'agit donc pas de dénoncer le fait que les carrières enseignantes soient structurées par des règles administratives, mais de questionner le fait que celles-ci soient prépondérantes et ne laissent pas davantage de place à l'aspect pédagogique du travail enseignant – en incitant les enseignants à se développer sur ce point tout au long de leur carrière – pour (re)penser la reconnaissance verticale.

[66] Larré (2009) montre que l'incitation monétaire peut être tout à fait contre-productive dans le cas du travail enseignant. Il peut en effet créer un effet d'opportunité conduisant les enseignants à se consacrer aux tâches les plus rémunératrices, délaissant par conséquent celles qui ne donnent pas lieu à des gratifications financières. Dans un métier où l'ensemble des tâches réalisées tiennent ensemble (les relations avec les parents conditionnent les relations avec les élèves, et possèdent donc une influence sur le climat de la classe et de l'école…), inciter à une hiérarchisation des tâches paraît donc aggraver le problème plutôt que le résoudre.

[67] Alter (2009) montre bien comment le fait que les divers dons des salariés à leur entreprise ne soient plus reçus et reconnus en tant que tels génère une dégradation de la confiance et du lien social au sein de ces organisations, induisant par conséquent un moindre engagement des travailleurs dans leur tâche.

Conclusion générale

Pour conclure notre travail, on identifiera de manière la plus explicite possible ce que nous considérons comme les limites et les apports inhérents à notre travail. Nous procéderons d'abord à l'identification d'un certain nombre de points que cette thèse n'aborde que trop peu ou de manière partielle et qui auraient pourtant permis une compréhension encore plus exhaustive de notre objet d'étude. Ensuite, nous reviendrons sur plusieurs enseignements de notre travail en les resituant dans le débat sociologique, ce qui nous permettra d'en relever les apports et les perspectives qui en découlent.

1. De la recherche des limites aux limites de la recherche

Tout travail de recherche expose son auteur à se situer au sein d'un débat scientifique, ce qui l'amène bien souvent à prendre position par rapport aux recherches existantes, en les discutant, en s'y appuyant ou en les critiquant, pour mieux les compléter. De ce point de vue, tout chercheur voit son travail déterminé *a priori* par l'état de la recherche au moment où il s'engage à étudier un objet. Toutefois, un chercheur ne doit pas se borner à se complaire dans l'identification des faiblesses théoriques et méthodologiques des autres écrits, mais il doit également être capable de prendre conscience et accepter les limites de son propre travail. Ce travail d'autocritique est important car les faiblesses inhérentes à toute recherche peuvent être vues comme les voies par lesquelles le travail scientifique peut se développer et s'améliorer. Aussi, identifier les lacunes de son propre travail peut donner quelques clés aux autres chercheurs – et à soi-même – en les aidant à identifier les points qui doivent être retravaillés ou approfondis pour permettre aux idées avancées dans le travail initial de gagner en scientificité par les travaux qui suivront. De sorte que prendre conscience des limites de son travail peut aider à les dépasser en invitant d'autres chercheurs – ou en s'invitant soi-même – à s'y confronter, ce qui favorise au final l'émulation scientifique et la scientificité des analyses produites. Si ce prologue paraît teinté de bon sens – scientifique – et que ce que nous venons d'avancer va sans dire, nous estimons que cela va toujours mieux en le disant clairement. Mais tentons donc maintenant de nous prêter à cet exercice de repérage des limites de notre travail qui, s'il n'est sûrement pas exhaustif, ouvre néanmoins des pistes de réflexion à engager pour traiter les questions laissées en suspens dans ce travail. Nous insisterons sur

trois aspects qui, nous semble-t-il, manquent particulièrement pour donner plus de pertinence à notre recherche.

Nous commencerons par présenter une limite analytique, dans le sens où elle est liée à la conceptualisation retenue dans notre recherche. En utilisant la notion d'*identité professionnelle*, nous avons pris le parti d'étudier la façon dont se constituait et perdurait dans le temps des manières de faire et de penser le travail enseignant. Pour cela, nous nous sommes donc appuyés sur des éléments qui, par agrégation empirique, nous permettaient de constater des différences et des similitudes chez nos enquêtés dans la façon dont ils percevaient et concevaient leur pratique professionnelle. Nous nous sommes donc focalisés sur l'identification de ce qui faisait sens pour ces enseignants dans leur travail, en nous concentrant sur ce qu'ils considéraient comme leur « vrai boulot » à tel ou tel moment de leur carrière, et nous en avons déduits qu'ils adoptaient des postures face au travail plus ou moins proches. Cependant, notre volonté de dégager des styles de pratique, correspondant à des modes d'appropriation des dispositions accumulées lors de la socialisation professionnelle, nous a conduits trop souvent à saisir le travail enseignant comme un ensemble de pratiques et d'activités relativement homogènes à partir desquelles on pourrait déduire une identité professionnelle elle-même homogène. Or, si nous avons précisé que le travail enseignant est composé de diverses activités que les enseignants hiérarchisent en fonction de leur identité professionnelle, nous n'avons pas beaucoup insisté sur le détail de ces activités qui se voient accordées une importance particulière selon les enseignants. Autrement dit, en axant notre réflexion sur les conditions de production et de réalisation d'un rapport au travail au sens large, nous n'avons sûrement pas suffisamment assuré la description de la façon dont les différentes tâches inhérentes à ce travail sont envisagées par les enseignants que nous avons interrogés lors de nos différentes enquêtes. Nous aurions pu par exemple isoler une activité du travail enseignant, comme la relation avec les collègues ou avec les parents, afin de mettre en évidence les éventuelles différences dans leur accomplissement en fonction des styles de pratique que nous avons pu mettre en évidence. En élargissant notre définition du travail à l'ensemble des repères cognitifs et des interactions qui participent à la socialisation professionnelle, nous avons procédé à une forme de généralisation qui a eu pour conséquence de nier le caractère multiforme du travail enseignant, et l'analyse plus spécifique de certaines de ses composantes. Cela nous aurait pourtant permis de faire potentiellement naître des relations entre des styles de pratique et la manière d'envisager la relation avec les élèves, le travail en équipe, etc. Autant de relations qui, du fait de notre parti-pris conceptuel et

méthodologique, restent inexplorées. On pourra alors regretter que notre travail ne se soit penché que sur la dimension identitaire et symbolique du travail enseignant sans en explorer de façon plus approfondie la réalité quotidienne, mais nous considérons que cette dimension symbolique du travail enseignant nécessitait une analyse s'inscrivant dans une nouvelle approche théorique et méthodologique. De plus, l'analyse de cette dimension identitaire et symbolique nous semble d'autant plus indispensable que l'hypothèse selon laquelle le rapport au travail possède un effet non négligeable sur le travail lui-même est assez largement vérifiée (Bidet, 2011).

Notre travail peut également être l'objet d'une critique d'ordre temporel, celle de tirer des conclusions et des enseignements anachroniques sur une structure de formation initiale des enseignants qui a été réformé à plusieurs reprises depuis le début de notre recherche en 2009. En effet, nous avons débuté notre recherche sur la formation initiale alors que celle-ci était assurée dans les IUFM, constituant à l'époque une structure autonome des universités, avec un curriculum et des modalités de formation en grande partie standardisés à l'échelle nationale. Depuis lors, une première réforme dite de « masterisation » a consisté en 2010 à élever le niveau de qualification requis pour devenir enseignant de la licence (Bac +3) au master (Bac +5). Outre la modification de ce niveau de qualification, l'originalité de cette réforme consistait à désynchroniser le moment de la formation disciplinaire et pédagogique – effectuée dans le cursus du master – et le moment de la formation pratique – effectuée dès l'année suivant l'obtention du concours à temps complet ou quasi-complet. De sorte que l'on a assisté avec cette mesure à un double mouvement d' « universitarisation », puisque les IUFM ont progressivement perdu leur autonomie et sont devenus des écoles rattachées directement aux universités, et de « compagnonnage » puisque la formation pratique des néo-enseignants se déroule alors « sur le terrain » en lien avec un tuteur chargé de les guider dans leurs premiers pas professionnels[68]. En instaurant ce système de formation consécutif, on instaurait alors une exception culturelle française en matière de formation des enseignants puisque l'on séparait clairement la formation purement « scolaire » et la formation dite

[68] Cette évolution est venue brouiller la lecture simplifiée et dichotomique entre d'un côté un modèle professionnel de « compétence minimale » (enseignant comme exécutant) et de l'autre un modèle de « professionnalisme ouvert » (enseignant comme expert et créatif) (Danvers, 2008). On notera en passant la rigidité de ces catégorisations ainsi que leur hiérarchisation explicite dans la dénomination employée.

« pratique », tandis que la plupart de nos voisins européens arboraient au même moment un système de formation simultané où se croisent ces deux types de formation (Ostinelli, 2009 ; Boissinot, 2010). Néanmoins, à la faveur d'un changement de majorité politique, ce système de formation a été revu depuis en 2013, sans revenir néanmoins sur le point de la « masterisation » des enseignants et de l'universitarisation de la formation. La réforme a consisté à réintroduire après l'année de master et l'obtention du concours, une année de transition où coexistent des temps de formation disciplinaire et pédagogique d'une part, et des temps de formation pratique d'autre part sous la forme de stages en classe. Cette mesure a donné naissance aux Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education (ESPE), instances multipartites regroupant les intérêts universitaires, professionnels et administratifs, chargées de définir les maquettes de formation au niveau local en fonction de lignes conjointes définies nationalement. La structure de la formation initiale des enseignants a donc considérablement évoluée au cours de notre recherche, et nous concédons le fait que nous n'en avons tenu que trop peu rigueur dans le développement de notre réflexion. Il aurait ainsi pu être intéressant de mener des entretiens auprès d'enseignants-stagiaires ayant suivi une formation dans le cadre de l'ESPE afin de pouvoir en comparer les effets par rapport à celle que nous avons observé au sein des IUFM. Néanmoins, permettons-nous ici d'observer que si la structure de la formation a évolué au cours de ces années, ses contours et son contenu ne se quant à eux pas énormément transformés. Ainsi, l'ESPE regroupe des logiques qui apparaissaient déjà au moment de notre enquête, et les modalités de formation n'ont que peu changé puisque le temps dévolu aux aspects pratiques, disciplinaire et pédagogique est à peu près équivalent dans cette nouvelle instance à celle qui prévalait au moment de notre enquête au sein des IUFM. De plus, notre trajectoire personnelle et professionnelle nous a conduits à intégrer et à suivre au cours de notre thèse la formation donnée dans l'ESPE, et nous y avons retrouvé des formateurs et des professeurs que nous avions rencontré quelques années plus tôt au sein des IUFM lors de notre phase d'observation. Ceux-ci étaient chargés des mêmes cours et, au fil de discussions, ils nous ont confié que leur travail n'avait pas considérablement évolué dans ces nouvelles structures par rapport à ce qu'ils pouvaient faire dans les IUFM. De sorte que si nous admettons ne pas avoir suffisamment pris en considération les changements structurels connus par la formation initiale qui auraient pu consolider notre thèse, il n'en reste pas moins que les enseignements que nous en avons retiré sont très largement transférables à ce qui se fait actuellement dans les ESPE, tant les modalités de « fabrication » des enseignants des IUFM sont proches de celles que nous avons pu rencontrer par notre expérience au sein des ESPE.

On peut enfin considérer qu'il manque une dimension comparative à notre travail, dans la mesure où il aurait pu gagner en profondeur en développant une comparaison systématique avec les professeurs du second degré et la façon dont ils sont eux-mêmes « fabriqués ». En effet, nous avons choisi de travailler sur les maîtres d'école pour plusieurs raisons : d'abord, les travaux portant sur la socialisation professionnelle des enseignants en école primaire sont relativement plus rares que ceux portant sur les enseignants du secondaire. Ensuite, nous avions à cœur d'interroger le fait paradoxal de la stabilité de l'identité professionnelle des professeurs des écoles alors même que celle-ci a été sujette à de profonds bouleversements sociologiques. Enfin, le matériau empirique que nous avons traité en « seconde main » nous a également conduits à vouloir privilégier ce public au détriment d'un autre. Ces raisons nous ont paru suffisamment légitimes pour orienter notre travail uniquement vers les maîtres d'école, mais nous avons conscience que ce choix nous a dans le même temps privé d'une source de comparaison avec les professeurs de lycée et collège qui aurait pu être elle aussi tout à fait intéressante. Cette comparaison aurait été effectivement pertinente pour au moins deux motifs : le premier est qu'elle aurait pu contribuer au débat sur la socialisation professionnelle des enseignants du secondaire, en élargissant notamment la portée de ce concept, dans un débat fourni ces dernières années. Si nous avons cité certains de ces travaux pour positionner notre propre recherche, il n'en reste pas moins que notre positionnement sur le premier degré limite la transférabilité de nos idées au niveau d'un enseignement secondaire qui possède des caractéristiques et des dynamiques professionnelles spécifiques et singulières (Maroy, 2006). Le second motif de la pertinence d'une telle comparaison aurait été de montrer si l'uniformisation des conditions de production des enseignants au sein d'une même structure avait eu des effets de synergie concernant la constitution des identités professionnelles et des rapports au travail des enseignants. Ce dernier point nous semble le plus dommageable en ce qu'il aurait pu nous permettre de tracer les similitudes et les différences dans la fabrication des enseignants du premier et du second degré, ce qui est un travail qui n'a jamais véritablement été réalisé dans la perspective théorique et méthodologique dans laquelle nous avons conduits notre recherche. Il s'agit donc sans conteste d'une perspective de recherche qu'il faudrait développer afin de tester la transférabilité de nos résultats dans un contexte professionnel différent de celui que nous avons considéré dans cette thèse.

2. Une formation initiale sans enseignants : les limites d'un modèle fonctionnaliste de socialisation professionnelle

La formation initiale des enseignants s'inscrit, du point de vue des prescripteurs, dans une conception fonctionnaliste de la socialisation professionnelle, en ce qu'elle repose sur l'idée que celle-ci doit s'apparenter à un fait social qui s'impose aux individus. Ainsi, des normes et des règles professionnelles définies « de l'extérieur » doivent être transmises au sein d'une instance de socialisation aux futurs enseignants, lesquels sont évalués et titularisés en fonction de leur capacité à se conformer à ces attentes. Comme nous l'avons mis en évidence, les « penseurs » de la formation initiale des enseignants désirent, en définissant un ensemble de compétences précises que les enseignants doivent maîtriser, fabriquer des « experts » de l'enseignement conformes à un *modèle de professionnalisation*. Ce modèle est transmis aux futurs enseignants dans un cadre de socialisation où domine la forme scolaire, tant dans l'organisation matérielle que dans les contenus d'enseignement : les enseignants stagiaires reçoivent un enseignement dans des salles de classe, sont tenus de rendre des « devoirs » régulièrement, doivent analyser leur pratique en recourant à l'objectivation orale et écrite, etc. Cette « scolarisation » de la socialisation professionnelle fait d'ailleurs preuve d'une certaine efficacité si l'on considère que les stagiaires que nous avons rencontrés sont très fortement « marqués » par cette expérience dans leurs manières d'agir, de faire et de penser. A l'issue de la formation, des caractéristiques et des représentations communes sont patentes chez ces futurs enseignants qui partagent alors des traits professionnels (langage, rhétorique, rapport au temps…) qui sont autant de symboles de leur (bonne) intégration professionnelle. Pour autant, si cette empreinte de la socialisation professionnelle initiée par la structure de formation est indéniable, il faut également reconnaître qu'elle fait l'objet de critiques récurrentes qui conduisent une majorité de nos enquêtés à se détourner de ses recommandations et à construire leur identité professionnelle en bonne partie « malgré » ce qui leur est enseigné en formation initiale. Il ne s'agit pas ici de conclure à l'inefficacité de la formation, mais bien davantage de constater que celle-ci contient deux conceptions relativement opposées de l'apprentissage professionnel : d'un côté un apprentissage axé sur l'objectivation des pratiques, l'abstraction et la formalisation, et de l'autre un apprentissage conçu comme le résultat de l'expérience et de la pratique où domine l'informel. Il n'apparaît pas problématique en soi que ces registres normatifs coexistent au sein de l'instance de socialisation professionnelle, la contestation et l'opposition aux prescriptions formelles et officielles avec l'apparition de normes alternatives étant la règle au sein des organisations

plutôt que l'exception. En revanche, le fait que ces deux manières d'envisager l'apprentissage du métier d'enseignant doivent se résoudre à une « coexistence forcée » pose davantage de problèmes dans la mesure où cela induit une certaine forme de défiance réciproque entre les stagiaires et leurs formateurs. En effet, les formateurs ne veulent pas mâcher le travail de stagiaires qu'ils jugent bien souvent utilitaristes car agissant selon leurs intérêts et préoccupations du moment, tandis que dans le même temps les stagiaires vivent comme une forme de « mépris » le peu de cas que les formateurs accordent aux problèmes qu'ils peuvent rencontrer durant leurs stages et leur réticence – ou leur incapacité – à leur apporter des solutions efficaces pour y faire face. Aussi, des négociations informelles ont lieu entre formateurs et stagiaires afin de « pacifier » leurs relations ; elles aboutissent souvent à une résignation des formateurs qui revoient le contenu de leur enseignement dans une perspective plus proche des souhaits des stagiaires et, dans le cas où ceux-ci s'y refusent, ils font alors l'objet d'une forme de « freinage » organisé par les stagiaires. De fait, la scolarisation systématique de l'expérience vécue par les stagiaires renforce le ressentiment des futurs enseignants à l'égard de leur formation initiale. S'ils conçoivent que celle-ci leur permet de s'intégrer professionnellement, ils ont du mal à comprendre les raisons pour lesquelles elle possède une conception de l'apprentissage professionnel où la forme scolaire et le mode de connaissance théorique sont prépondérants. Il existe donc bien un malentendu entre la structure de formation qui souhaite imposer un modèle professionnel à partir d'un « apprentissage scolarisé », et les stagiaires pour qui l'aspect pratique tient une place importante dans le vécu et l'identification professionnels. La question qui se pose alors est celle de savoir comment faire coexister de manière plus harmonieuse ces deux sources de normativité de façon à limiter la conflictualité entre ceux qui en sont à l'origine. Pour faire en sorte que ce conflit soit générateur d'un intérêt réciproque et donne lieu à une forme d'unité entre les deux parties (Simmel, 1992 [1908]), il est essentiel que le déroulement de la formation continue accorde une reconnaissance équivalente à la dimension formelle et à la dimension informelle de l'apprentissage du travail. Pour emprunter une sémantique employée par Dewey, l'éducation se caractérise par essence par une dimension informelle qui se constitue au contact de la vie sociale, et par une dimension formelle organisée au sein d'une structure qui oriente ce qui doit être appris et transmis (Dewey, 2011). Or, au regard de notre enquête, cette dernière dimension domine la façon dont la formation des enseignants est pensée par souci d'imposer un modèle professionnel particulier, même dans les domaines qui apparaissent a priori les plus tournés vers la pratique enseignante. Cela a pour conséquence de soumettre la dimension informelle de l' « éducation professionnelle », qui joue pourtant un

rôle important dans la socialisation des jeunes générations d'enseignants, à une logique formelle qui en étouffe dès lors les aspects les plus formateurs. La reconnaissance insuffisante de l'informel dans la formation initiale est contre-productive puisqu'elle attire l'attention de jeunes enseignants qui constatent qu'ils ne peuvent s'en passer, et qui ont ensuite le beau rôle lorsqu'ils se plaignent du caractère trop formel d'une structure de formation qui nie la possibilité de l'existence d'un mode de connaissance pratique du métier. Il ne s'agit pas de donner à l'informel un caractère dominant sur l'apprentissage formel, mais de rééquilibrer le rapport de force entre ces deux logiques de socialisation afin d'éviter le conflit stérile qui les oppose. Il paraît donc fondamental de sortir d'une méfiance réciproque pour entrer dans un intérêt mutuel, en promouvant une « éducation professionnelle » qui pense aussi la formalisation à partir de l'informel et non plus seulement l'inverse.

3. De la mémoire collective à la constitution d'identités professionnelles

L'existence d'une mémoire collective structurante du corps professionnel enseignant est en grande partie confirmée par notre enquête, qui montre la manière dont la reproduction professionnelle s'opère par l'intermédiaire d'un processus de socialisation qui transmet aux futurs enseignants des manières d'agir, de faire et de penser propres au groupe social qu'ils s'apprêtent à rejoindre, facilitant en cela leur intégration professionnelle. Pour autant, s'ils intériorisent de façon plus ou moins consciente les traits caractéristiques de leur « corporation », les nouveaux enseignants ne peuvent être décrits comme formant un groupe social homogène dans ses représentations du métier et dans ses pratiques professionnelles. De même, la mise en évidence d'une critique largement répandue de la formation initiale et du développement d'une culture étudiante qui s'appuie sur une conception pragmatique du travail enseignant ne doit pas conduire à penser que chaque enseignant définirait individuellement sa façon de travailler, bricolant sa pratique selon son expérience individuelle en dehors de tout cadre collectif. On ne peut donc pas saisir le processus de socialisation professionnelle uniquement comme le produit de l'intériorisation d'une mémoire collective, ni complètement comme le résultat d'expériences individuelles qui s'agrégeraient et formeraient un système de pratiques constitué au fil des expériences vécues. Nous avons ainsi souligné l'importance dans la socialisation professionnelle « primaire » des perspectives collectives tracées durant la formation initiale qui constitue un pont essentiel entre les prescriptions

officielles et les pratiques individuelles. Ces différentes sources de normativité sont intériorisées par les futurs enseignants, avec toutes les incohérences et les contradictions que la référence à des repères cognitifs et pratiques parfois opposés peut engendrer. La compréhension de la construction identitaire des nouveaux enseignants passe donc inexorablement par le constat de la diversité des normes avec lesquelles ils doivent composer pour donner du sens à leur expérience et aux situations qu'ils rencontrent. Dès lors, la question est de savoir comment ces individus s'emparent de ces multiples registres normatifs, les hiérarchisent et les traduisent afin de composer ce qui va être une forme d'identité professionnelle singulière. Pour y répondre, nous avons choisi, à partir d'observations et d'entretiens individuels et collectifs, d'identifier les modes d'appropriation de ces normes par les enseignants-stagiaires en prenant en considération trois variables : la trajectoire d'accès au métier, le rapport au travail et le rapport à la formation. Il est alors apparu que ces variables détiennent un caractère déterminant dans la constitution de l'identité professionnelle des enseignants débutants. Effectivement, nous avons observés que les normes activées ou mises en veille parmi celles intériorisées au cours de la socialisation professionnelle « primaire » ne sont pas les mêmes selon le positionnement des stagiaires en fonction de ces variables, induisant une variation interindividuelle assez nette dans la construction identitaire. Ainsi, quatre formes d'identité professionnelle se sont clairement distinguées au cours de notre enquête : une identité « déstabilisée » qui apparaît chez les débutants dont l'écart entre les attentes liées au métier et le vécu de celui-ci est particulièrement important, accentué de surcroît par des conditions de découverte du travail particulièrement difficiles. Cela engendre par conséquent un rapport au travail et à la formation négatif. Ensuite, une identité par « frustration relative » regroupant des enseignants qui adhèrent au modèle professionnel véhiculé en formation initiale sans pour autant parvenir à le mettre en œuvre dans le travail quotidien. Nous avons également repéré une identité « pragmatique » qui se constitue chez des stagiaires qui vivent leur découverte du travail comme une confirmation de leur prédisposition au métier d'enseignant. Ils valorisent un apprentissage du travail par « adaptation contextuelle » permettant à terme la constitution d'un stock de dispositions professionnelles à partir duquel se forme une maîtrise pratique du travail ; cette maîtrise pratique se traduit par la capacité des enseignants à « faire face » aux problèmes qui émergent dans leur contexte d'enseignement, à ne pas être déstabilisé par celui-ci. Aussi, ces enseignants concentrent souvent leur attention sur la dimension relationnelle de leur travail qui est selon eux la clé pour gérer au mieux les situations d'enseignement. Ils montrent donc une grande attention au « terrain » qui constitue une source de problèmes auxquels il faut

savoir répondre rapidement de façon quasi-instinctive. La maîtrise pratique intervient alors lorsque les certitudes prennent le pas sur les incertitudes liées au contexte de travail. Le contexte de travail constitue donc la principale source de connaissance pour ces enseignants, et maîtriser ce contexte revient en quelque sorte à maîtriser le travail. Aussi, ces enseignants se montrent très critiques à l'égard d'une formation initiale qui, en incitant à prendre de la distance vis-à-vis du « terrain », les écarte de leur « vrai travail ». Enfin, une identité « autonome » s'est dégagée de notre matériau : elle concerne des débutants ayant souvent connu une expérience professionnelle antérieure, qui se montrent relativement convaincus par le modèle professionnel proposé en formation initiale et qui parviennent à s'en approprier les contours de manière à pouvoir l'exploiter librement pour appréhender leur travail. Ils développent une habitude « réflexive » qui les conduit à mettre leur travail en question, de manière à lier les difficultés rencontrés en classe avec des problématiques pédagogiques et éducatives plus larges qui permettent d'envisager le travail avec une perspective plus large que celle de l'expérience singulière et isolée de la salle de classe. Il s'agit donc pour ces enseignants de douter de ce qu'ils font pour mieux penser ce qu'ils ne font pas ou ce qu'ils pourraient faire ; de sorte qu'ils s'inscrivent dans une logique professionnelle où l'incertitude prévaut sur la certitude en ce qu'elle est la véritable source de connaissance.

En mettant en évidence ces modes d'appropriation différenciés des normes intériorisées au cours de la socialisation professionnelle « primaire », nous désirions rompre avec des descriptions sociologiques de l'apprentissage du métier d'enseignant soit trop « homogénéisante », soit trop « atomisante ». Nous soutenons au contraire que la formation de l'identité professionnelle se noue au carrefour d'influences normatives diverses qui, loin de s'exclure, coexistent au sein de l'esprit de chaque enseignant débutant. L'inscription dans une identité professionnelle est ensuite notamment déterminée par les variables que nous avons testées au cours de notre enquête, aboutissant à l'existence de variations interindividuelles conséquentes dans la façon de devenir enseignant.

4. L'identité professionnelle à l'épreuve du temps

L'identité professionnelle des enseignants est souvent étudiée dans une perspective synchronique qui se concentre très souvent sur les premiers pas dans le métier. Il s'agit alors de mettre en évidence la spécificité de l'entrée dans la carrière pour les jeunes enseignants ou bien pour montrer les arrangements identitaires auxquels procèdent les enseignants pour faire face à leur travail lorsqu'ils sont un peu plus avancés dans leur parcours professionnel. Aussi, nous avons voulu étudier la manière dont les formes d'identité professionnelle que nous avons repérées chez les nouveaux enseignants évoluaient au fil du temps et de la carrière enseignante. Pour cela, nous avons pu compter sur un matériau empirique très riche puisqu'il s'agit du suivi qualitatif d'une cohorte de dix enseignants de leur sortie de formation jusqu'à leur douzième année d'enseignement, à raison de trois à quatre entretiens réalisés avec chaque enseignant au cours de la période. Au final, notre analyse nous a permis d'aborder la carrière enseignante dans une dimension diachronique, ce qui nous a conduits à formuler quatre principaux enseignements.

Le premier enseignement est la confirmation de la robustesse de la typologie établie à partir de notre première enquête, puisque nous avons retrouvé chez les enseignants appartenant à notre cohorte issus d'une génération plus ancienne des profils identitaires similaires et reprenant des aspects particulièrement semblables au niveau du rapport au travail et à la formation notamment. Cet échantillon-témoin nous a donc conforté dans notre enquête et a contribué d'emblée à procurer à notre interprétation une assise empirique plus importante.

Dans une perspective plus analytique, le deuxième enseignement de notre travail sur l'aspect diachronique des carrières enseignantes est l'importance de la dimension objective et biographique des trajectoires professionnelles dans le sens et l'orientation qu'elles prennent au fil du temps. En effet, les enquêtes qui s'intéressent aux enseignants insistent généralement sur l'aspect subjectif des choix opérés par les enseignants pour donner du sens à ce qu'ils font, et pour justifier leurs façons d'agir. Or, nous nous sommes rendus compte qui si cette dimension subjective est bien entendu fondamentale pour comprendre le travail des enseignants, il ne faut néanmoins pas laisser dans l'ombre l'influence des aspects biographiques que ces derniers ne maîtrisent pas mais qui ont pour autant un poids déterminant dans leur manière d'appréhender le métier. Les individus que nous avons suivis lors de notre enquête sont certes des enseignants, mais ils sont aussi des hommes et – surtout – des femmes qui évoluent au cours de leur existence, et dont le cycle de vie possède un

impact essentiel sur l'identité professionnelle. D'ailleurs, le fait que le corps professionnel soit extrêmement féminisé a tendance à renforcer ce phénomène qui voit les obligations du cycle de vie prendre le pas sur les ambitions ou les idéaux professionnels. Aussi, des ruptures biographiques telles que le fait d'être enceinte ou bien de devoir élever des enfants impliquent une redéfinition importante des contours du travail effectué à un moment donné de la carrière. De sorte que la carrière des enseignants connaît des variations intraindividuelles qui font qu'un même enseignant peut voir les frontières de son identité professionnelle fluctuer considérablement selon la séquence de son cycle de vie et de sa carrière professionnelle. De fait, si des changements subjectifs peuvent modifier l'appréhension que les enseignants ont de leur travail et de leur identité, il apparaît néanmoins que c'est le plus souvent une modification biographique ou un changement objectif dans la carrière (changement d'établissement par exemple) qui impulse cette modification ou cette transformation identitaire.

Malgré ces évènements biographiques, le troisième enseignement de notre enquête réside en la relative continuité de la socialisation professionnelle des enseignants de notre cohorte. Effectivement, même si l'ensemble de nos enquêtés s'inscrit dans un cycle de vie qui a modifié plus ou moins en profondeur les contours de leur identité professionnelle, nous avons relevé chez la grande majorité d'entre eux une « continuité identitaire » qui se traduit par la conservation au cours du temps des repères et des modèles constitutifs de l'identité professionnelle construite au sortir de la socialisation professionnelle « primaire ». Les réorganisations subjectives qui font généralement suite à des tournants objectifs ne remettent pas fondamentalement en question une vision du travail et du métier, mais apparaissent davantage comme des modes d'adaptation des manières d'agir, de faire et de penser à une situation biographique qui change. De sorte que l'on peut conclure à une forme de cohérence identitaire chez nos enquêtés, puisque leur socialisation professionnelle « secondaire » s'inscrit dans la même perspective que leur socialisation professionnelle « primaire ». Nous n'avons ainsi relevé qu'un cas atypique de « transfuge identitaire » où l'identité professionnelle du début de carrière a été profondément modifiée et transformée en cours de trajectoire professionnelle. De sorte que la socialisation professionnelle des enseignants s'inscrit globalement dans une logique de renforcement des dispositions et des manières de faire, de voir et de penser le travail qui sont acquises au cours de leur formation initiale.

A l'issue de ce travail, nous aimerions avoir contribué à mieux comprendre la socialisation professionnelle des enseignants et leur construction identitaire en apportant aux nombreux

travaux existants des perspectives peu explorées jusqu'alors. Au niveau méthodologique d'abord, par l'usage d'une enquête ethnographique et d'un suivi qualitatif de cohorte peu usités dans les recherches sur cette question. Au niveau analytique ensuite, par l'identification de registres normatifs pluriels à partir desquels les enseignants en formation s'inscrivent dans des profils identitaires singuliers, mais aussi par la mise en avant de l'importance de la dimension diachronique et objective de la carrière dans la détermination du sens qui est accordé par les enseignants à leur travail. Cette recherche apporte donc une réponse claire à notre question de départ : nous n'avons pas observé l'émergence d'une identité professionnelle singulière et caractéristique d'une nouvelle génération d'enseignants formée sous l'égide de la professionnalisation. Au contraire, nous avons mis en évidence que se développe une pluralité d'influences et d'injonctions normatives provenant de diverses origines et s'inscrivant dans une temporalité longue à partir de laquelle les individus doivent composer pour trouver une voie par laquelle ils peuvent se définir en tant qu'enseignants. Ce travail de traduction et d'appropriation normative dépend alors notamment de leur histoire personnelle et du sens qu'ils accordent à leur formation initiale et, plus largement, au travail et au métier. Concevoir qu'il existerait une nouvelle identité professionnelle homogène générée par l'émergence d'un mouvement de professionnalisation relève donc à la fois d'une simplification du processus de socialisation professionnelle, mais aussi de la négation du processus d'appropriation et de traduction forcément singulier, car relatif aux trajectoires individuelles, auquel les futurs enseignants se prêtent pour devenir enseignants.

Bibliographie

ABBOTT Andrew, « A propos du concept de *Turning point* », in Marc BESSIN, Claire BIDART & Michel GROSSETTI (éd.), *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'évènement*, Paris, La Découverte, coll. Recherches, 2010.

ABRAHAM Yves-Marie, « Du souci scolaire au sérieux managérial, ou comment devenir un « HEC » », *Revue Française de Sociologie*, 2007/1 vol.48, p.37-66.

ALTER Norbert, *L'innovation ordinaire*, Paris, PUF, 2001.

—, *Donner et prendre. La coopération en entreprise*, Paris, La Découverte, coll. Textes à l'appui, 2009.

ALTET Marguerite, *La formation professionnelle des* enseignants, Paris, PUF, 1994.

—, « Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM : un processus de formation professionnalisante en héritage », *Recherches en éducation*, n°8, Janvier 2010.

BARBIER Jean-Marie, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 1996.

BARRERE Anne, *Les enseignants au travail*, Paris, L'Harmattan, 2002.

—, *Travailler à l'école. Que font les lycéens et les enseignants du secondaire*, Rennes, PUR, 2003.

BAUTIER Elisabeth, GOIGOUX Roland, « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue Française de Pédagogie*, vol.148 n°1, 2004, p.89-100.

BAZSANGER Isabelle, « Socialisation professionnelle et contrôle social. Le cas des étudiants en médecine futurs généralistes, *Revue Française de Sociologie*, 1981, 22-2, p.223-245.

BEAUD Stéphane, *80 % d'une classe d'âge au bac… et après ?*, Paris, La Découverte, 2002.

BECKER Howard S., GEER Blanche, HUGUES Everett C. et STRAUSS Anselm L., *Boys in white : Student culture in medical school*, New Brunswick, N.J., Transaction Publishers, 1977 [1961].

BECKER Howard S., GEER Blanche, « Latent culture : a note on the theory of latent social roles », *Administrative Science Quarterly,* 1960, n°5, p.304-313.

—, « La culture étudiante dans les facultés de médecine » in FORQUIN Jean-Claude, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes*, Bruxelles, De Boeck, 1997.

BECKER Howard S., « Problems of inference and proof in participant observation », *American Sociological* Review, vol.23 n°6, Dec.1958, p.652-660.

—, *Outsiders. Etudes de sociologie de la* déviance, Paris, Métailié, 2012 [1985].

—, *Le travail sociologique. Méthode et substance*, Fribourg, Academic Press Fribourg, 2006.

BERGER Ida, *Les instituteurs d'une génération à l'autre*, Paris, PUF, 1979.

BERGER Jean-Louis, D'ASCOLI Yannick, « Les motivations à devenir enseignant : revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière », *Revue Française de Pédagogie*, 175, avril-juin 2011.

BERGER Peter, LUCKMANN Thomas, *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin, 2012 [1966].

BESSIN Marc, BIDART Claire, GROSSETTI Michel (éd.), *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'évènement*, Paris, La Découverte, coll. Recherches, 2010.

BIDET Alexandra, *L'engagement dans le travail. Qu'est-ce que le vrai boulot ?*, Paris, PUF, coll. Le lien social, 2011.

BLANCHARD-LAVILLE Claudine, *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, PUF, 2001.

BOISSINOT Alain (éd.), « Former des enseignants », *Revue Internationale d'Education,* Sèvres, n°55, Décembre 2010.

BOLTANSKI Luc, *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*, Paris, Gallimard, 2009.

BORAITA Fanny, CRAHAY Marcel, « Les croyances des futurs enseignants : est-il possible de les faire évoluer en cours de formation initiale et, si oui, comment ? », *Revue Française de Pédagogie*, 183, avril-mai-juin 2013.

BOUFFARTIGUE Paul, « Ingénieurs débutants à l'épreuve du modèle de carrière. Trajectoires de socialisation et entrée dans la vie professionnelle », *Revue Française de Sociologie*, 1994, 35-1, p.69-100.

BOURDIEU Pierre & PASSERON Jean-Claude, *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Editions de Minuit, 1970.

BOURDIEU Pierre, « Les rites comme actes d'institution », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol.43, Juin 1982, p.58-63.

—, « L'illusion biographique », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1986, n°62-63, p.69-72

—, *La noblesse d'Etat. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Editions de Minuit, 1989.

—, *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris, Points/Seuil, 1994.

—, *Esquisse d'une théorie de la pratique,* Paris, Points/Seuil, 2000.

BOURDONCLE Raymond, « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines », *Revue Française de Pédagogie*, vol.94, 1991, p.73-91.

—, « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *Revue Française de Pédagogie*, vol.105, 1993, p.83-119.

BOURDONCLE Raymond, DEMAILLY Lise (ed.), *Les professions de l'éducation et de la formation*, PUS, 1998.

BRESSOUX Pascal, « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres », *Revue Française de Pédagogie*, vol.108, 1994, p.91-137.

CACOUAULT-BITAUD Marlaine, *Professeurs…mais femmes. Carrières et vies privées des enseignantes du secondaire au XXème siècle,* Paris, La Découverte, 2007.

CAILLE Alain, *Don, intérêt et désintéressement*, Paris, La Découverte/MAUSS, 2005.

CAREIL Yves, *Instituteur des cités HLM. Radioscopie et réflexion sur l'instauration progressive de l'école à plusieurs vitesses*, Paris, PUF, 1994.

CASTORIADIS Cornelius, *L'institution imaginaire de la société,* Paris, Seuil/Essais, 1999 [1975].

CEFAI Daniel, « Comment généralise-t-on ? Chronique d'une ethnographie de l'urgence sociale » in DESVEAUX Emmanuel, DE FORNEL Michel (éd.) *Faire des sciences sociales. Généraliser,* Paris, Editions de l'EHESS, 2012.

CHAMPY Florent, *La sociologie des professions,* Paris, PUF « Quadrige Manuels », 2009.

CHAPOULIE Jean-Michel, « La compétence pédagogique des professeurs comme enjeu de conflits », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales,* vol.30, 1979, p.65-85.

—, *La tradition sociologique de Chicago (1892-1961),* Paris, Seuil, 2001.

—, *L'Ecole d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, PUR, 2010.

CHARLES Frédéric, « Les différents types de socialisation à l'œuvre dans le recrutement des professeurs du secondaire en Angleterre et en France », in GUIBERT Pascal, PERIER Pierre (ed.) *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. Parcours, expériences, épreuves,* PUR, 2012.

CHARLES Frédéric, CIBOIS Philippe, « L'évolution de l'origine sociale des enseignants du primaire sur la longue durée : retour sur une question controversée », *Sociétés contemporaines*, 2010/1 n°77, p.31-55.

CHARLOT Bernard, BAUTIER Elisabeth, ROCHEX Jean-Yves, *Ecole et savoir dans les banlieues… et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992.

CHARLOT Bernard, *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Poche Education, Anthropos, 1997.

CLOT Yves, *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie,* Paris, La Découverte, 1995.

—, *Travail et pouvoir d'agir,* Paris, PUF, coll. « Le travail humain », 2008.

COMPAGNON Béatrice, THEVENIN Anne, *Histoire des instituteurs et des professeurs de 1880 à nos jours,* Paris, Perrin « tempus », 2010 [2001].

CONDETTE Jean-François, *Histoire de la formation des enseignants en France (XIXè-XXè siècles),* Paris, L'Harmattan, 2007.

COUSIN Olivier, DUBET François, GUILLEMET Jean-Pierre, « Mobilisation des établissements et performances scolaires : le cas des collèges », *Revue Française de Sociologie*, 1989, vol.30, n°2, p.235-256.

COUSIN Olivier, « L'effet établissement. Construction d'une problématique », *Revue Française de Sociologie*, 1993, vol.34, n°3, p.395-419.

—, « Construction et évaluation de l'effet-établissement : le travail des collèges », *Revue Française de Pédagogie*, 1996, n°115, p.59-77.

—, *Les cadres à l'épreuve du travail,* Rennes, PUR, 2008.

CRAHAY Marcel, « Contraintes de situation et interactions maître-élève. Changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ? », *Revue Française de Pédagogie,* vol.88, 1989, p.67-94.

CRAHAY Marcel, WANLIN Philippe, ISSAIEVA Elisabeth, LADURON Isabelle, « Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants », *Revue Française de Pédagogie*, 172, 2010, p.85-129.

CRAWFORD Matthew B., *Eloge du carburateur. Essai sur le sens et la valeur du travail,* Paris, La Découverte, 2010.

CRINON Jacques, GUIGUE Michèle, « Ecriture et professionnalisation », *Revue Française de Pédagogie,* 156, Juillet-Septembre 2006.

CROZIER Michel, FRIEDBERG Erhard, *L'acteur et le système,* Paris, Seuil/Points, 1981 [1977].

CUCHE Denys, *La notion de culture dans les sciences sociales,* Paris, La Découverte, coll. Grands repères, 2010 [1996].

DAGUZON Marc, GOIGOUX Roland, « Apprendre à faire classe. Les apprentissages professionnels des professeurs des écoles en formation par alternance », *Revue Française de Pédagogie,* 181, 2012.

DANVERS Christophe, *Réformes des IUFM. Vers une nouvelle professionnalisation enseignante ?*, Paris, L'Harmattan, 2008.

DARMON Muriel, *La socialisation*, Paris, Armand Colin « 128 », 2012 [2006].

—, « La notion de carrière : un instrument interactionniste d'objectivation », *Politix*, 2008/2 n°82, p.149-167.

—, *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*, Paris, La Découverte/Poche, 2015 [2013].

DE CONINCK Frédéric, GODARD Francis, « L'approche biographique à l'épreuve de l'interprétation. Les formes temporelles de la causalité », *Revue Française de Sociologie*, 1990, 31-1, p.23-53.

DEMAILLY Lise, « La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants », *Sociologie du travail*, 1987, vol.29 n°1, p.59-69.

DEMAZIERE Didier, DUBAR Claude, *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*, Paris, Nathan, 1997.

DEWEY John, *Démocratie et education*, Paris, Armand Colin, 2011.

—, *La quête de certitude. Une étude de la relation entre connaissance et action*, Paris, Gallimard, 2014.

DOUGLAS Mary, *Comment pensent les institutions ?*, Paris, La Découverte/Poche, 2004.

DUBAR Claude, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1991.

—, « Formes identitaires et socialisation professionnelle », *Revue Française de Sociologie*, 1992, 33-4, p.505-529.

—, « Trajectoires sociales et formes identitaires : clarifications conceptuelles et méthodologiques », *Sociétés contemporaines*, 1998 n°29, p.73-85.

—, *La crise des identités*, Paris, PUF, 2010 [2000].

DUBET François, MARTUCCELLI Danilo, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, coll. « L'épreuve des faits », 1996.

DUBET François, *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil, coll. L'épreuve des faits, 2002.

—, *Le travail des sociétés*, Paris, Seuil, 2009a.

—, *Faits d'école*, Paris, Editions de l'EHESS, 2009b.

DUBOIS Patrick, GASPARINI Rachel, PETIT Gérard, « Professeurs des écoles novices : formes collectives et individuelles du « passage à travers le miroir » », *Revue Française de Pédagogie*, 155, avril-juin 2006.

DURKHEIM Emile, *De la division du travail social*, Paris, PUF « Quadrige », 2013 [1893].

—, *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, PUF « Quadrige », 2013 [1895].

—, *Education et sociologie*, Paris, PUF « Quadrige », 1995 [1922].

—, *Sociologie et philosophie*, Paris, PUF « Quadrige », 1996 [1924].

—, *Pragmatisme et sociologie*, Paris, Vrin, 1955.

EHRENBERG Alain, *La fatigue d'être soi. Dépression et société*, Paris, Odile Jacob/Poches, 2010 [1998].

ELIAS Norbert, *Du temps*, Paris, Fayard, 1996.

EVANS Linda, « Professionalism, professionality and the development of educational professional », *British Journal of Educational Studies*, Mars 2008, vol.56 n°1, p.20-38.

FARGES Géraldine, « Le statut social des enseignants français », *Revue Européenne des Sciences Sociales*, 49-1, 2011.

FELOUZIS Georges, *L'efficacité des enseignants,* Paris, PUF, 1997.

FILLIEULE Olivier, « Post scriptum : propositions pour une analyse processuelle de l'engagement individuel », *Revue Française de Science Politique*, 51 n°1-2, 2001, p.199-215.

FREIDSON Eliot, *La profession médicale*, Paris, Payot, 1984.

FREYMOND Nicolas, « La redécouverte de l'institution par les sociologues », in LAGROYE Jacques, OFFERLE Michel, *Sociologie de l'institution*, Paris, Belin, 2011.

GASPARINI Rachel, « La « fabrication » des professeurs du primaire et du secondaire », *Recherche et formation*, 57, 2008.

GEAY Bertrand, *Profession : instituteur*, Paris, Liber, 1999.

—, « Les néo-enseignants face à l'utilitarisme », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 2010/4 n°184, p.72-89.

GEER Blanche, « Occupational commitment and the teaching profession », *The school review*, 1966, vol.74 n°1, p.31-47.

GEORGE Jacques, « Deux cents ans d'Écoles normales » in LETHIERRY Hugues (ed.), *Feu les Écoles normales (et les IUFM ?)* Paris, L'Harmattan, 1994.

GOFFMAN Erving, *Asiles. Etudes sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, Editions de Minuit, 1968.

—, *La présentation de soi. La mise en scène de la vie quotidienne I,* Paris, Editions de Minuit, 1973.

GOLD Raymond, « Jeux de rôles sur le terrain. Observation et participation dans l'enquête sociologique » in CEFAI Daniel, *L'enquête de terrain,* Paris, La Découverte/MAUSS, 2003.

GROSSETTI Michel, « Imprévisibilités et irréversibilités : les composantes des bifurcations » in BESSIN Marc, BIDART Claire, GROSSETTI Michel (éd.), *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'évènement*, Paris, La Découverte, coll. Recherches, 2010.

HALBWACHS Maurice, *La mémoire collective,* Paris, PUF, 1997 [1950].

HENAFF Marcel, « Salaire, justice et don. Le travail de l'enseignant et la part du gratuit. », *Revue du MAUSS*, n°35, 2010, p.215-234.

HUBERMAN Michael, « Les phases de la carrière enseignante », *Revue Française de Pédagogie*, vol.86, 1989, p.5-16.

HUGUES Everett C., *Men and their work*, Glencoe, The Free Press 1955.

—, *Le regard sociologique,* Paris, Editions de l'EHESS, 1996.

JORRO Anne, DE KETELE Jean-Marie (éd.), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?,* Bruxelles, De Boeck, coll. Perspectives en éducation & formation, 2011.

KARSENTI Thierry, COLLIN Simon, DUMOUCHEL Gabriel, « Le décrochage enseignant : état des connaissances », *Intern,ational review of Education,* 2013, 59-5, p.549-568.

LAGROYE Jacques, OFFERLE Michel, *Sociologie de l'institution*, Paris, Belin, 2011.

LAHIRE Bernard, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action,* Paris, Fayard/Pluriel, 2011 [2001].

—, *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles,* Paris, Nathan, coll. Essais et recherches, 2002.

—, *L'esprit sociologique,* Paris, La Découverte/Poche, 2007 [2005].

—, *Dans les plis singuliers du social. Individus, institutions, socialisations,* Paris, La Découverte, 2013.

LALLEMENT Michel, *Temps de travail et modes de vie,* Paris, PUF, 2003.

—, *Le travail. Une sociologie contemporaine,* Paris, Gallimard, Folio/Essais, 2007.

LANG Vincent, *La professionnalisation des enseignants*, Paris, PUF, 1999.

LANTHEAUME Françoise, HELOU Christophe, *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant,* Paris, PUF, coll. Education & société, 2008.

LAPREVOTE Gilles, *Les Ecoles Normales primaires en France, 1879-1979. Splendeurs et misères de la formation des maîtres*, Lyon, PUL, 1985.

LARRE Françoise, « La mise en incitation des enseignants : solution théorique ou solution pragmatique ? », *Revue Française de Pédagogie*, 166, janvier-mars 2009, p.27-43.

LEGER Alain, « Les déterminants sociaux des carrières enseignantes », *Revue Française de Sociologie*, vol.23 n°4, octobre-décembre 1981, p.549-574.

LESSARD Claude, BOURDONCLE Raymond, « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l'université et formation professionnelle », *Revue Française de Pédagogie*, 139, 2002, p.131-153.

LEVI-STRAUSS Claude, *La pensée sauvage*, Paris, Plon, 1962.

MALET Régis, « De l'acculturation à la subjectivation : approche de la formation des enseignants », *Ethnologie française*, 2007, n°4, p.663-670.

MAROY Christian, « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire », *Revue Française de Pédagogie*, n°155, Avril-Juin 2006, p.111-142.

MARTUCCELLI Danilo, *Grammaires de l'individu,* Paris, Gallimard/Folio, 2002.

MARUANI Margaret, *Travail et emploi des femmes*, Paris, Repères/La Découverte, 2000.

MAUSS Marcel, *Essai sur le don*, Paris, PUF « Quadrige », 2012 [1902-1903].

—, *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF, 1968.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Repères et références statistiques*, 2014.

MERLE Pierre, « L'efficacité de l'enseignement », *Revue Française de Sociologie*, 1998, 39-3, p.565-589.

MERTON Robert K., *Eléments de méthode sociologique*, Paris, Armand Colin, 2001 (1953).

MILBURN Philip, « La compétence relationnelle : maîtrise de l'interaction et légitimité professionnelle. Avocats et médiateurs », *Revue Française de Sociologie*, 2002, 43-1, p.47-72.

MINGAT Alain, « Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école », *Revue Française de Pédagogie*, 95, 1991, p.47-63.

MONTJARDET Dominique, « La culture professionnelle des policiers », *Revue Française de Sociologie*, 1994, 35-3, p.393-411.

NIQUE Christian, *L'impossible gouvernement des esprits : Histoire politique des Ecoles Normales primaires*, Paris, Nathan, 1991.

NISBET Robert A., *La tradition sociologique,* Paris, PUF « Quadrige », 2012 [1984].

OSTINELLI Giorgio, « Teacher Education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland », *European Journal of Education*, Vol.44-2, June 2009, p.291-308.

OZOUF Jacques, OZOUF Mona, *La République des instituteurs,* Paris, Seuil/Points, 2001 [1992].

PAQUAY Léopold, ALTET Marguerite, CHARLIER Evelyne, PERRENOUD Philippe, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?,* Bruxelles, De Boeck, 2012 [1996].

PASSERON Jean-Claude, « Biographies, flux, itinéraires, trajectoires », *Revue Française de Sociologie,* 31-1, 1990, p.3-22.

PENEFF Jean, *Le goût de l'observation. Comprendre et pratiquer l'observation participante en sciences sociales*, Paris, Grands Repères/La Découverte, 2009.

PEREZ-ROUX Thérèse, Salane Fanny, « Identités professionnelles en crise(s) ? », *Recherche et formation,* 74, 2013.

PEREZ-ROUX Thérèse, « Professionnalisation et construction identitaire durant la formation initiale : le cas des enseignants-stagiaires du second degré » in WITTORSKI Richard, BRIQUET-DUHAZE Sophie, *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?,* Paris, L'Harmattan, coll. Action & Savoir, 2008.

PERIER Pierre, « Une crise des vocations ? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire », *Revue Française de pédagogie,* n°147, avril-juin 2004, p.79-90.

—, *Professeurs débutants. Les épreuves de l'enseignement,* Paris, PUF, coll. Education & société, 2014.

PERRENOUD Philippe, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan, 1994.

—, *Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris, ESF, 1996.

—, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*, Paris, ESF, 2001.

PEYRONIE Henri, *Instituteurs : des maîtres aux professeurs des écoles. Formation, socialisation et « manière d'être au métier »,* Paris, PUF, 1998.

POSTIC Marcel, LE CALVE Georges, JOLY Serge, BENINEL Farid, « Motivations pour le choix de la profession d'enseignant », *Revue Française de Pédagogie,* vol.91, 1990, p.25-36.

PROST Antoine, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation*. *IV. Depuis 1930*, Paris, Perrin, coll. Tempus, 2004 [1981].

—, *Eloge des pedagogues*, Paris, Seuil/Points, 1990 [1985].

RAYOU Patrick, VAN ZANTEN Agnès, *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?*, Paris, Bayard, 2004.

ROBERT André D., TERRAL Hervé, *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*, Paris, PUF, 2000.

SCHON Donald A., *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Editions logiques, 1994.

SEMBEL Nicolas, LEONARD Franck, TERUEL Boris, GESSON Benjamin, « L'entrée dans la carrière d'une cohorte de professeurs des écoles en Gironde. La construction de l'identité au travail entre adaptation et autonomie » in GOIGOUX Roland, RIA Luc, TOCZEK-CAPELLE Marie-Christine, *Les parcours de formation des enseignants débutants*, Clermont-Ferrand, PUBP, 2009.

SEMBEL Nicolas, GESSON Benjamin, « Deux logiques de la spécialisation du travail « altruiste » des professeurs des écoles : adaptation « intégrée » ou autonomie « distanciée » », in JACQUOT Lionel, *Travail et dons*, Nancy, PUN, Coll. Salariat et transformations sociales, 2011.

SEMBEL Nicolas, GESSON Benjamin, LEONARD Franck, TERUEL Boris, « La professionnalisation des enseignants en IUFM entre idéal et critique : de l'utilitarisme à la satisfaction intellectuelle » in QUENSON Emmanuel, COURSAGET Solène (éd.), *La professionnalisation de l'enseignement supérieur. De la volonté politique aux formes concrètes*, Toulouse, Octarès, 2012.

SIMMEL Georg, *Le conflit*, Strasbourg, Circé/Poche, 1992 [1908].

—, *Sociologie. Etude sur les formes de socialisation*, Paris, PUF, 1999 [1908].

SPIRE Alexis, « Les effets politiques des transformations du corps enseignant », *Revue Française de Pédagogie*, 170, janvier-mars 2010.

STRAUSS Anselm L., *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, L'Harmattan, 1992.

TARDIF Maurice, LESSARD Claude, *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Québec, PUL, 1999.

TESTENOIRE Armelle, « Les carrières féminines : contingence ou projet ? », *Travail, genre et sociétés*, 1/2001, n°5, p.117-133.

THIN Daniel, « L'autorité pédagogique en question. Le cas des collèges de quartiers populaires », *Revue Française de Pédagogie*, vol.139, 2002, p.21-30.

VAN ZANTEN Agnès, GROSPIRON Marie-France, KHERROUBI Martine & ROBERT André D., *Quand l'école se mobilise,* Paris, La Dispute, 2002.

VAN ZANTEN Agnès, *L'école de la périphérie,* Paris, PUF, coll. Le lien social, 2001.

VINCENT Guy, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles,* Lyon, PUL 1994.

—, *Recherches sur la socialisation démocratique,* Lyon, PUL, 2004.

WEBER Max, *Le savant et le politique,* Paris, 10/18, 2002 [1919].

—, *Economie et société 1. Les catégories de la sociologie,* Paris, Pocket, 1995 [1921].

WHITE Jane J., « Student teaching as a rite of passage », *Anthropology and Education Quarterly,* vol.20-3, Septembre 1989, p.177-195.

WITTORSKI Richard, *Professionnalisation et développement professionnel,* Paris, L'Harmattan, coll. Action & Savoir, 2007.

WOODS Peter, *L'ethnographie de l'école,* Paris, Armand Colin, 1990.

ZAKARIA Houssen, *Que font les maîtres ? Pour un bilan de la rénovation pédagogique à l'école,* Paris, La Dispute, 2012.

Annexes

Tableau n°1 : récapitulatif des 36 entretiens menés auprès de professeurs stagiaires (Avril-Juin 2010) puis débutants (Septembre-Décembre 2010).

	Prénom	**Lieu de formation**	**Mode de socialisation professionnelle**	**Entretien n°1 Avril-Juin 2010**	**Entretien n°2 Septembre-Décembre 2010**
1	Sylvie	Périgueux	Déstabilisé	Oui	Oui
2	Lauriane	Périgueux	Déstabilisé	Oui	Non
3	Thomas	Bordeaux	Déstabilisé	Oui	Oui
4	Aude	Bordeaux	Déstabilisé	Oui	Oui
5	Gaëlle	Périgueux	Pragmatique	Oui	Oui
6	Céline	Périgueux	Pragmatique	Oui	Oui
7	Frédéric	Périgueux	Pragmatique	Oui	Non
8	Adeline	Périgueux	Pragmatique	Oui	Non
9	Lucie	Périgueux	Pragmatique	Oui	Oui
10	Angélique	Périgueux	Pragmatique	Oui	Non
11	Laure	Bordeaux	Pragmatique	Oui	Oui
12	Marion R.	Bordeaux	Pragmatique	Oui	Oui
13	Elodie	Bordeaux	Pragmatique	Oui	Oui
14	Muriel	Bordeaux	Pragmatique	Oui	Non
15	Isabelle	Bordeaux	Pragmatique	Oui	Non
16	Amélie	Périgueux	Hésitant	Oui	Oui
17	Hélène	Bordeaux	Hésitant	Oui	Oui
18	Marion P.	Bordeaux	Hésitant	Oui	Non
19	Olivia	Bordeaux	Hésitant	Oui	Oui
20	Natacha	Périgueux	Autonome	Oui	Non
21	David	Périgueux	Autonome	Oui	Non
22	Carole	Périgueux	Autonome	Oui	Oui
23	Alice	Bordeaux	Autonome	Oui	Oui

Tableau n°2 : Caractéristiques sociale et scolaire des enseignants de la cohorte 2010.

	Prénom	**Etudes suivies**	**Profession du père**	**Profession de la mère**
1	Sylvie	Maîtrise Lettres Modernes	Artisan	Educatrice spécialisée
2	Lauriane	Licence Maths	NR	NR
3	Thomas	Licence Anglais	Ingénieur	Assistante maternelle
4	Aude	Maîtrise Anglais	NR	NR
5	Gaëlle	NR	Ouvrier	Employée
6	Céline	Maîtrise Anglais	Ouvrier	Inactive
7	Frédéric	Reconversion	NR	NR
8	Adeline	Licence Psychologie	Cadre public	Employée public
9	Lucie	NR	Employé privé	Institutrice
10	Angélique	NR	NR	NR
11	Laure	Maîtrise Géographie	Ingénieur	Artiste-sculpteur
12	Marion R.	Licence Géographie	Agent de maîtrise privé	Assistante sociale
13	Elodie	Licence Lettres Modernes	Cadre privé	Employée privée
14	Muriel	Licence STAPS	Privé	Privé
15	Isabelle	Maîtrise Arts Plastiques	Technicien privé	Institutrice
16	Amélie	NR	Artisan	Inactive
17	Hélène	Licence Psychologie	Cadre privé	Inactive
18	Marion P.	Licence Sciences	NR	NR
19	Olivia	Licence Sciences de l'éducation (Reconversion)	Journaliste	Agent de maîtrise privé
20	Natacha	Licence FLE	Infirmier	ATSEM
21	David	Reconversion	NR	NR
22	Carole	Licence Sciences de l'éducation (Reconversion)	Cadre privé	Inactive
23	Alice	Licence Sciences de l'éducation (Reconversion)	Viticulteur	Viticulteur

Tableau n°3 : récapitulatif du suivi de cohorte mené auprès de 10 enseignants entre le moment de leur entrée dans la carrière (1998) et le moment de la dernière série d'entretiens (2010)

Portrait n°	***Prénom***	***Etudes suivies***	***Mode de socialisation professionnelle***	***Entretien n°1 1998/1999***	***Entretien n°2 1999/2000***	***Entretien n°3 2005***	***Entretien n°4 2010***
1	Claire	Licence FLE	Pragmatique	Oui	Oui	Oui	Oui
2	Frédéric	Maîtrise Biochimie	Pragmatique	Oui	Oui	Oui	Oui
3	Nathalie T.	Licence Biologie	Pragmatique	Oui	Oui	Oui	Oui
4	Thierry	Master Psychologie	Pragmatique	Oui	Oui	Non	Oui
5	Isabelle	Maîtrise Muséologie	Hésitant	Oui	Oui	Oui	Oui
6	Gwendoline	Maîtrise Français	Hésitant	Oui	Oui	Oui	Oui
7	Nathalie L.	Maîtrise MIAGE	Hésitant	Oui	Oui	Oui	Oui
8	Christine	Maîtrise LEA	Hésitant	Oui	Oui	Non	Oui
9	Samia	Licence Sciences de l'Education	Autonome	Oui	Oui	Oui	Oui
10	Christelle	Licence Maths	Déstabilisé/Pragmatique/ Autonome	Oui	Oui	Oui	Oui

Extrait d'entretien n°1 : « Y'a des élèves, tu ne pourras pas »

Cet extrait est issu d'un entretien collectif réalisé avec cinq enseignants-stagiaires en Avril 2010. Nous nous retrouvons sur la terrasse d'un café du centre-ville de Périgueux, et le thème de la gestion des élèves en difficulté fait émerger un débat intéressant qui démontre que les « élèves difficiles » le sont d'abord parce qu'ils mettent les enseignants face à leur propre difficulté. De plus, il met en évidence aussi le peu de bagage sociologique dont disposent ces jeunes professeurs pour décrypter des situations scolaires fortement imbriquées dans des configurations sociales particulières. Ils se retrouvent alors dans un entre-deux où ils doivent à la fois tenir compte des différences sans pour autant « mettre des élèves dans des cases », oscillant entre la conviction de la capabilité des élèves et la résignation devant leur faible motivation face au savoir.

« L : Moi j'ai une classe un peu particulière, parce que moi c'est plutôt un milieu social assez défavorisé, donc y'a tout le côté culturel qu'il faut travailler, et du coup comme disait Sylvie, on leur propose musique, on leur propose Mozart, ben eux ils disent l'opéra-rock.

N : Ah mais tous, moi les miens ils sont pas défavorisés ils pensent ça aussi.

L : Mais c'est pas qu'ils pensent ça moi, c'est qu'ils ne connaissent que ça.

N : Ben moi aussi.

L : Certains ils savaient pas que Mozart c'était le compositeur...

N : Ben moi non plus.

L : ... donc y'a tout le côté culturel à travailler qui fait que du coup, on fait l'impasse, au contraire de Natacha, sur des choses du programme pour revenir sur des fondamentaux qui permettront après de développer ces compétences-là. Les élèves ils lisent pas de livres chez eux donc ben allez prenez des livres à l'école, ramenez les chez vous, on va à la bibliothèque, on va à la piscine, on est obligé de faire tout ça, j'crois encore plus que dans des écoles un peu plus... où disons les enfants sont plus sensibilisés culturellement chez eux, parce que il faut leur faire découvrir une nouvelle façon de voir les choses, une nouvelle façon de penser, voilà.

D : ***Moi j'ai l'impression qu'il y a plein de paramètres qui entrent en jeu qui demanderaient limite une étude sociologique assez poussée quoi, enfin moi du moins j'ai vraiment du mal à déterminer quels sont tous les paramètres, et quelle est leur influence sur la facilité ou non du public****, je mettrais comme paramètre l'aspect social évidemment, sachant que c'est pas parce que les niveaux sociaux sont bas que...*

L : J'ai pas dit ça.

D : J'ai pas dit que t'avais dit ça. Par exemple y'a aussi le niveau auquel on enseigne, et qui est en lien avec le social, parce que j'avais fait un stage d'observation en ZEP, donc milieu social pas vraiment favorisé, et pour eux du coup l'école était vraiment une bouffée d'air et ils étaient à fond dedans, mais ils étaient aussi en maternelle. Peut-être que de manière générale, quels que soient les niveaux sociaux, en maternelle les élèves sont plus motivés, probablement que avec une maturité plus grande en CM, ils sont un petit peu plus blasés, ça dépend, encore une fois, des niveaux, et y'a aussi la personnalité de l'enseignant, je pense à Fred qui est un collègue de PE2, qui a un contact assez facile avec des enfants de milieux plus défavorisés et un peu loulous entre guillemets puisqu'il a été animateur en banlieue parisienne, et je pense qu'il y a des gens qui se sentent mieux dans des classes avec des enfants un peu plus dynamiques, et qui du coup se feraient chier et un contact moins facile avec des enfants plus calmes et inversement. Donc je pense vraiment qu'il y a plein de paramètres qui entrent en jeu, dont ceux-là, et c'est assez compliqué de définir tout ça.

S : Pour avoir discuté avec Fred, qui a beaucoup travaillé en banlieue, il trouve justement que c'est plus difficile pour lui d'être dans une classe en milieu campagnard, alors d'accord il était pas instit... Alors après pour revenir, parce que moi aussi j'ai été intervenante dans des cités, à Bordeaux, notamment à Saige, sur Pessac, et j'ai rencontré beaucoup moins de difficultés en CE2, en CM, qu'avec mes élèves. Alors c'est vrai que j'avais pas le même contact avec eux mais y'a des choses que j'ai entièrement reproduites telles quelles et qui ont pas du tout marchés quand j'étais dans ma classe, qui ont très bien marché quand j'étais en stage PRAC, et qui ont très bien marché quand j'étais en ZEP, ***donc c'est vrai qu'à un moment donné aussi, et c'est vrai que pourtant je suis dans une école, c'est la campagne, alors oui j'en ai dans ma classe qui sont pas favorisés mais j'en ai aussi qui sont favorisés, et même dans mes perturbateurs c'est plutôt les favorisés, donc voilà, à savoir que j'essaie pas de rentrer les gens dans des cases, je me dis que ça dépend tellement de plein de choses, voilà****.*

Laurianne : En fait tu rentres pas les gens dans des cases, mais inévitablement des enfants qui ont pas de livres chez eux t'es obligée de les faire lire à l'école.

Sylvie : Oui d'accord mais s'ils sont curieux...

David : Oui le problème dont on débat a priori c'est de savoir quelles sont les classes avec des enfants où c'est difficile de faire la classe ou pas.

L : Ben je dis que c'est difficile pour moi parce que je dois faire l'impasse sur des choses...

D : D'accord, c'est difficile de remplir le contrat du bulletin officiel.

L : Tout à fait.

D : Par contre du point de vue de l'autorité, de l'ambiance de classe...

S : Mais si ils sont curieux, même si ils partent avec un handicap parce qu'ils ont pas lu, ils connaissent pas, juste s'ils sont curieux ça va deux fois plus vite que quelqu'un qui a déjà une base et qui franchement n'a pas envie.

Adeline : C'est sûr l'envie c'est beaucoup, des élèves motivés ça change tout. ***Un public un peu difficile mais qui a envie d'apprendre, qui est motivé par l'école, ce sera tout à fait différent d'un public blasé qui a tout qui lui tombe sous le nez.***

L : Notre challenge des fois il est difficile, c'est d'arriver à motiver les élèves. ***Et y'a des élèves, quoi qu'on propose eh ben ils seront jamais motivés.***

D : C'est parce qu'on est encore jeunes. On y arrivera.

L : Non, tu peux pas dire ça. Y'a des élèves, tu ne pourras pas.

S : Tu discutes avec des collègues qui ont 50 balais, ils vont te le dire. Y'a des élèves maintenant qui ont plus envie, l'école ils ne savent même plus à quoi ça sert, Fred il va te le dire un jour il a posé une question à un gamin, il lui a dit : à ton avis, pourquoi tu vas à l'école? Il lui a dit parce que papa et maman m'obligent. Et donc Fred qui lui dit: attends, l'école c'est important, c'est pour avoir un métier et tout. Qu'est-ce qu'il lui dit: tu sais maître, moi mon père il braque des voitures, il pique des autoradios, il se fait 2000 euros par mois, plus que toi. Qu'est-ce que tu veux qu'il lui réponde.

D : Ben un jour il va se faire prendre et il ira en prison.

S : Bien sûr, mais un jour, peut-être.

D : Oui mais peut-être demain.

S : C'est ça et est-ce que les gamins ils s'en rendent compte, moi je suis pas sûre. »

Extrait d'entretien n°2 : « Elle est pas mal la formation finalement ! »

Cet extrait d'un entretien avec deux professeurs des écoles stagiaires a été réalisé en Mars 2010 au sein du foyer de l'IUFM. Il est intéressant car il permet de révéler une fonction essentiel de la méthode de l'entretien semi-directif, à savoir conduire les acteurs à réfléchir et à penser leur quotidien en le mettant à distance et en le questionnant d'un point de vue qu'ils n'adoptent pas « naturellement ». Ce travail réflexif mené par les acteurs dans le cadre de l'entretien les conduit à voir leur expérience de formation avec un autre regard, et ce d'autant que la politique de formation des enseignants sont alors sérieusement remises en cause dans le cadre de la réforme dite de « masterisation ».

« BG : Pour finir, j'ai l'impression finalement que malgré cette formation qui ne paraît pas satisfaisante, vous avez une représentation assez précise de l'enseignant que vous voulez être, ou du moins celui que vous ne voulez pas être.

Olivia : Oui parce que c'est vrai qu'on voit, on a pas parlé de ça mais y'a aussi les stages PRAC, les jours d'observation qui font qu'on voit quand même… On brasse quand même quelques classes et du coup on voit des modèles ou des choses un peu modèles…

Aude : ***Finalement avec du recul je me dis qu'on a une formation qui est correcte. C'est pas mal finalement. Non c'est vrai, d'en parler sérieusement comme ça, y'a des choses qui sont très positives dans la formation, c'est nécessaire.*** *Et puis les petits moments de cours où on s'ennuie ça fait du bien quand même (sourires).*

O : Oui ça permet de souffler un peu ouais.

A : Ca rappelle l'ancien statut étudiant. ***Non mais ouais on a une bonne formation finalement, on voit beaucoup de choses finalement en une année. On voit tous les niveaux, ça nous permet de voir tous les niveaux.***

O : Après y'a des choses qui sont pas utiles dans cette formation, c'est plus ça.

A : ***C'est pour ça elle est bien, faut pas l'enlever.***

O : C'est trop tard.

BG : A priori c'est mal barré.

O : A priori oui, pour les futurs PE là ça va être…

A : Ils vont avoir des arrêts maladie en masse quoi.

O : ***Mais moi maintenant quand j'entends des gens qui me disent j'veux être PE, j'vais passer le concours, je suis presque étonnée quoi.*** *Je me dis « ah bon, mais t'es sûr ? ». Enfin dans le sens où ça me paraît tellement fou la façon dont ça va être fait, j'me dis ben dis donc ils ont vraiment du courage quoi.*

[…]

A : ***Et j'ai l'impression que la formation qu'on a, elle essaie de faire en sorte qu'à l'avenir on se pose sans arrêt des questions, on nous fait réfléchir sur les tâches de l'élève, sur les difficultés, sur les différentes étapes d'un apprentissage, sur comment les intéresser.*** *J'ai pas l'impression, enfin je sais pas comment c'était véritablement avant mais ils devaient peut-être pas réfléchir à fond là-dessus quoi. Y'a une différence de formation, on apprend à former des jeunes gens motivés et performants mais enfin voilà on nous fait beaucoup réfléchir. Voilà si on se dit on va avoir le concours pour avoir les vacances, rapidement, avoir la sécurité de l'emploi ça tient pas. »*

Extrait d'entretien n°3 : « Y'en a plein qui sont pas syndiqués ça les empêche pas d'avoir une carrière qui est vachement bien »

Lors de cet entretien, je rencontre trois professeurs stagiaires au sein du foyer de l'IUFM. A la toute fin de notre entrevue, nous évoquons un point d'actualité concernant le refus de certains enseignants du premier degré de faire remonter à leur hiérarchie le résultat des nouvelles évaluations nationales menées auprès des élèves de CM2. Cette mesure controversée nous amène à parler du positionnement des syndicats enseignants sur le sujet : on se rend compte alors que nos interlocutrices sont très peu informées de la position syndicale sur le sujet, et des syndicats en règle générale. Cela illustre bien le pragmatisme de ces jeunes enseignants pour qui les syndicats n'ont de légitimité que du fait de la place qu'ils occupent dans la détermination des affectations et des carrières enseignantes.

« Marion : L'année dernière quand je préparais le concours en oral pro, l'inspecteur qui nous faisait cours, il nous avait quand même dit que ces évaluations le but premier c'était pour que le ministère ait un retour sur investissement. Mais si c'est ça le but c'est de mettre en place des évaluations, merci quoi.

Laure : Mais c'est sûr et certain.

M : Y'a aucune préoccupation pédagogique derrière ça.

L : Pour le ministère non, après c'est à toi d'en faire ce que tu veux quoi. C'est pour ça que ça peut être intéressant, à la limite tu les fais pas remonter mais bon après tu as un devoir d'enseignant.

BG : Et les syndicats enseignants sur ce point là ils se prononçaient comment ?

L : J'pense que…

M : On est pas syndiquées donc…

L : On devait le faire depuis le début de l'année et…

BG : Se syndiquer ?

M : Ouais, on va l'faire.

BG : C'est important de se syndiquer quand on est enseignant ou ça a plus l'importance que ça a pu avoir ?

L : Ca a peut-être plus l'importance que ça a pu avoir…

M : Mais ça aide toujours. Si t'as un petit problème quel qu'il soit, c'est quand même plutôt pas mal de se syndiquer. Après, y'en a plein qui sont pas syndiqués ça les empêche pas d'avoir une carrière qui est vachement bien, mais ça peut aider.

L : Disons que voilà, l'information, juridiquement, administrativement, ils ont quand même pas mal de ficelles que nous en tant que jeunes enseignants…

BG : Donc ça c'est un signe de communauté qui est en train de s'effriter…

L : Non, non j'sais pas…

Elodie : Y'a plus vraiment de grand syndicat…

BG : Et puis ça représente peut-être plus…

L : Ouais et puis disons qu'avec toutes les réformes peut-être qu'on essaie plus de se protéger ou j'en sais rien que de penser à avant…

E : Oui et puis avant ils étaient contre toutes les réformes donc… »

Extrait d'entretien n°4 : « Avant d'arriver à la démocratie, tu ne dois pas espérer faire l'économie de la monarchie »

Je rencontre Samia au mois de Septembre 2010 au cours d'un entretien qui se déroule dans un café du centre-ville de Bordeaux. Cet entretien est le quatrième d'une série débutée en 1998 dans le but de retracer les trajectoires professionnelles de dix enseignants, dont Samia. Lorsque nous abordons le thème de l'entretien consacré à la méthode utilisée pour faire cours, nous sommes étonnés de la montée en généralité à laquelle procède Samia, et du degré de maîtrise théorique atteint pour justifier sa pratique, que nous n'avons retrouvé dans aucun autre entretien. Cela s'explique par une trajectoire singulière et une volonté de comprendre théoriquement son travail qui a conduit Samia à concevoir son métier comme une action militante. C'est pour partager ce moment que nous avons choisi de retenir cet extrait en annexe de la thèse.

« BG : Et est-ce qu'au final cette méthode n'est pas incompatible avec le fait d'imposer son autorité ? C'est-à-dire qu'à un moment on peut penser que de donner trop de place à l'action de l'élève, ça peut être au détriment de l'autorité du maître.

SC : Eh ben là tu vois, j'ai vraiment appris d'Eric Debarbieux, qui nous avait raconté que lui quand il était arrivé, il avait mis en place des situations d'enseignement alternatives, etc., et qu'ensuite il était tombé dans le rouge quoi, très vite c'était devenu ingérable, ensuite après réflexion il était revenu sur la représentation que les élèves et les parents d'élèves pouvaient avoir, et qu'il s'était conformé à cette représentation, et que ***la condition sine qua non pour pouvoir passer au plan B, c'était d'être passé à l'étape A quoi. Eh ben j'y déroge pas, c'est-à-dire que quand j'arrive dans une nouvelle année, dans une nouvelle école, j'ai l'air d'une maîtresse tellement sévère, d'une maîtresse qui donne tellement de devoirs, qui a tellement d'exigences presque old school, qu'après je peux tout me permettre.*** *C'est royal.*

BG : Donc c'est tactique finalement.

SC : Eh oui, c'est de la stratégie éducative ! Je sais où je veux aller. Alors c'est vrai que par exemple, force est de constater que les CM quand ils arrivent en CM2, c'est des petits, mais y'a des garçons et des filles qui font la même taille que moi, c'est des petits bouts d'adolescents quoi, et donc ils ont d'autant plus besoin de limites, symboliques et symbolisées par moi-même. ***Et je joue le jeu, et vraiment je joue le jeu. J'ai les bras croisés, pas un sourire, j'exige qu'ils me répondent « oui maîtresse », qu'ils s'excusent, qu'ils soient debout dans la classe quand je rentre, qu'ils s'asseyent seulement quand je leur ai demandé, qu'ils ne s'adressent pas à moi en disant autre chose que « maîtresse », c'est des trucs old school tu vois, mais ça fonctionne tellement bien.***

BG : Mais ce mode de fonctionnement, tu l'as mise en place dès le début ou après t'être aperçu que d'autres ne marchaient pas ?

SC : C'est une douce conjugaison de ma vie de maman et de ma vie de maîtresse. Quand je me suis rendue compte que le tout dialogue avec mon petit garçon devenait juste insupportable à vivre, je suis passé après quelques conférences… (rires). Ah oui, j'ai rencontré un gars qui m'a dit un truc un jour, et que je n'oublierais jamais de ma vie, et que je ne cesse de répéter à mes collègues qui me disent « mais pourquoi tu as l'air aussi sévère alors que tu rigoles avec tes élèves, tu fais de la pâtisserie, pourquoi tu donnes cette impression-là ? ». ***Et je garde vraiment cette phrase, je crois que c'est un sociologue d'ailleurs, et lui m'avait dit « tu vois je suis convaincu que l'histoire de la structuration d'un individu doit se conformer, ou doit être identique à celle de l'histoire de la construction d'une humanité ». Alors tu passes par les archaïsmes de base, les découvertes, et puis avant d'arriver à la démocratie, tu ne dois pas espérer faire l'économie de la monarchie. Et tu dois jouer le jeu quoi, à un moment donné tu dois être le surmoi tout puissant de ton groupe d'élèves, de ton élève qui est en face de toi, et seulement après qu'il aura expérimenté ça, il aura la possibilité de passer à la démocratie.*** *Et tant que tu soustraies à sa capacité de penser, sa capacité de mettre en lien sa vie sociale, sa vie psychologique, sa vie scolaire, sa vie émotionnelle, tant que tu lui soustraies la possibilité d'être dirigé à 100%, il ne pourra pas accéder au fait d'être dans l'auto-direction, dans le jugement critique, etc.* ***Et c'est une condition sine qua non, mais c'est pas agréable à faire, ça correspond pas à mon tempérament. Et pourtant je joue le jeu parce que je suis désormais profondément convaincue que c'est nécessaire pour la construction d'un enfant.***

BG : Alors c'est marrant parce que ça me fait penser aux premiers entretiens réalisés avec vous en 98, où l'IUFM était beaucoup critiqué pour son côté très théorique. Et là je m'aperçois que finalement dans ton travail tu fais beaucoup appel à la théorie. Alors ça c'est quelque chose que tu fais depuis le départ ou c'est venu plus tard ?

SC : Alors moi cette critique de l'IUFM, je la ressentais pas du tout. C'est-à-dire que pour moi, je m'étais déjà beaucoup occupée d'enfants avant l'IUFM, donc tu vois ce côté… J'en étais à la phase où j'avais besoin qu'on mette des mots sur les questionnements que je m'étais posés quand j'avais 16 ans et que j'étais face à un groupe tu vois, et du coup pour moi ça tombait à point nommé cette théorie. Donc du coup c'était une espèce d'aller-retour, et qui me va bien. Mais par contre si tu veux, j'entendais bien les copines et les copains qui disaient « oulala je sais pas de quoi on me parle », et qui ont mis du sens à ces théories là que bien après, et qui je pense ont perdu une dimension de ce sens parce que tu entends bien que ce que tu conçois bien quoi. ***Je veux dire c'est quand t'as passé des plombes devant un groupe d'enfants et que tu te demandes « bon sang mais comment je vais résoudre ce problème », et que t'as Eric Debarbieux qui vient te dire « vous voyez, la notion de représentation elle est fondamentale ». Et là tu te dis, mais c'est ça bien sûr ! Et on passe par la représentation, et après on passe par la forme, et ensuite on rentre dans le fond, c'est évident quoi tu vois.*** *»*