


---



Saggi  
Essays





# Les répercussions du contexte scolaire et social sur la formation des enseignants du secondaire

## L'impatto della scuola e del contesto sociale sulla formazione degli insegnanti della scuola secondaria

---

Pascal Guibert

CREN, Université de Nantes - pascal.guibert@univ-nantes.fr

Vincent Troger

CREN, Université de Nantes - vincent.troger@univ-nantes.fr

### ABSTRACT

In France we passed of 5 % of holders of high school graduates by age group in the fifties, in 79 % today. These figures illustrate the strength of the transformation that underwent the French secondary sector in fifty years. In this context, the roles of the actors are less clearly defined and pre-given and the knowledges are less recognized to justify the authority and legitimacy of the teacher in charge of passing on them. It is some reasons which were originally, at the end of 1980s, of the reflection on teachers' job and on transformation of training. Having approached the transformations of the training of the teachers in France, we try to understand what are today expectations towards the future devices of training. Then we shall analyze the ways to make teachers professionals of the education in this nex social and institutional context.

En France on est passé de 5 % de bacheliers par classe d'âge dans les années cinquante, à 79% aujourd'hui. Ces chiffres illustrent à eux seuls la force de la transformation qu'à subi en l'espace de deux générations le secondaire français. Dans ce contexte, les rôles des acteurs sont moins clairement définis et pré-accordés et les savoirs ne possèdent plus la force d'évidence qui conférait autorité et légitimité à l'enseignant chargé de les transmettre. Ce sont là quelques raisons qui ont été à l'origine, à la fin des années 1980, de la réflexion sur le métier d'enseignants et sur la transformation de la formation. Après avoir abordé les transformations de la formation des enseignants en France, nous essayons de comprendre quelles sont les attentes à l'égard de cette formation et leurs transpositions dans des dispositifs de formation. Puis nous analyserons les répercussions de ce contexte social et institutionnel sur les enseignants en formation et sur les moyen de faire des enseignants des professionnels de l'éducation.

### KEYWORDS

Training, Teacher, Professionalisation.  
Formation, Enseignant, Professionnalisation.

## Introduction

De 5 % de bacheliers par classe d'âge dans les années cinquante, on est passé aujourd'hui en France à 79%. Ces chiffres illustrent à eux seuls la force de la transformation qu'a subi en l'espace de deux générations le secondaire français. La massification et la transformation des publics scolarisés en collèges et lycées, l'émergence d'une société qui prend plus en compte les individus, les besoins de l'économie, les ambitions des familles, ont à la fois multiplié les attentes à l'égard de l'école et considérablement compliqué le travail des enseignants. Ces exemples des évolutions de l'enseignement secondaire en France témoignent d'une mutation qui fait passer d'un métier longtemps conçu et pratiqué quasi uniquement dans une logique de transmission des savoirs à une logique dans laquelle l'enjeu de gestion de la classe et de mobilisation des élèves dans les activités d'apprentissage jouent un rôle incontournable. Dans ce contexte, les rôles des acteurs sont moins clairement définis et pré-accordés et les savoirs ne possèdent plus la force d'évidence qui conférait autorité et légitimité à l'enseignant chargé de les transmettre (Périer, 2009). Les élèves sont moins soumis à l'ordre symbolique de l'institution et moins préparés à la socialisation scolaire. De même, les professeurs débutants sociologiquement plus éloignés culturellement et socialement de leurs élèves, découvrent un métier et des univers dont ils ignoraient tout ou presque (Guibert & Périer, 2010).

Ce sont là quelques raisons qui ont été à l'origine, à la fin des années 1980, de la réflexion sur le métier d'enseignants et sur la transformation de la formation. C'est d'ailleurs en grande partie sur la base de ces constats que sera rédigé, à la fin des années 80, le rapport Bancel qui est l'ultime étape conduisant à la fin des écoles normales (pour les instituteurs ou les professeurs de l'enseignement professionnel) et des Centres pédagogiques Régionaux (pour les professeurs des lycées et collèges) jugés trop centrés sur une vision académique et traditionnelle du métier d'enseignant. La création, en 1990, des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) affiche la volonté politique d'une nouvelle professionnalité enseignante reposant sur un constat : il ne suffit plus de réformer l'institution scolaire et il est nécessaire de développer de nouvelles façons d'exercer le métier d'enseignant, les anciennes formes de travail apparaissant inadéquates aux transformations de la société et de la scolarisation (Lang, 1999). Dans cette nouvelle professionnalité, la pédagogie tient une place égale avec la discipline à enseigner : l'enseignant est pensé comme un praticien réfléchi, voire réflexif, adaptant, après diagnostic, ses compétences aux situations rencontrées. Ainsi se dessine une redéfinition de l'enseignement construite à partir de « nouvelles compétences » professionnelles (Altet, 1994, 2010; Lang, 1999).

Dans un premier temps, nous reviendrons dans une approche socio-historique sur les transformations de la formation des enseignants en France. Puis nous essayons de comprendre quelles sont les attentes à l'égard de cette formation et leurs transpositions dans des dispositifs de formation. Puis nous nous interrogerons sur les répercussions de ce contexte social et institutionnel sur les enseignants en formation.

### 1. Les aléas de la réforme de la formation des enseignants

En France, ces constats initiaux pourtant assez bien acceptés par tous ne font pas l'unanimité lorsqu'ils sont transposés dans le domaine de la formation des enseignants. « *Il faut abolir les IUFM* » proclamaient en 2005 les animateurs d'un

colloque intitulé « Pas de société du savoir sans école ». Dès leur création les IUFM ont été l'objet de critiques du même ordre, parfois exprimées sur le mode de l'anathème, et qui ont été assez largement relayées dans l'opinion publique.

S'appuyant sur des cultures professionnelles souvent antagonistes entre primaire et secondaire, les critiques ont dénoncés de manière souvent outrancière une "primarisation du secondaire", "nivelant le niveau académique par le bas", "pédagogisant inutilement la relation entre enseignant et élèves"...

D'autant qu'en cherchant à professionnaliser la formation des enseignants, les équipes responsables des IUFM ont créé de nouvelles formations qui n'existaient pas auparavant et pour lesquelles il a fallu recruter en fonction des disponibilités locales, des compétences universitaire disponibles ou des bonnes volontés des anciens formateurs. Lorsque les premiers IUFM sont ouverts, le corpus scientifique qui aurait pu servir de référence à une formation professionnelle universitaire des enseignants est encore embryonnaire et dispersé dans de multiples instances de formation. Les écoles normales d'instituteurs ou les écoles normales de l'enseignement professionnel étaient des univers clos dans lesquels les formateurs avaient développé des enseignements de didactique de leurs disciplines ou de psychopédagogie. Mais ils n'avaient que très rarement donné à leur enseignement une dimension universitaire qui l'aurait rendu susceptibles d'alimenter une réflexion plus large. Dans l'enseignement secondaire, de nombreuses réflexions de didactique des différentes disciplines étaient menées depuis longtemps, mais là aussi, elles demeuraient dans le giron des associations disciplinaires de professeurs ou au sein de l'institut national de recherches pédagogiques (INRP). Elles n'étaient de ce fait que rarement prises en compte à l'université, qui se cantonnait à une préparation des contenus académiques des concours. Seuls les départements de sciences de l'éducation pouvaient contribuer à aider les IUFM. Mais leurs créations étaient récentes (1967), et ils n'existaient pas dans toutes les académies. Leur potentiel de production de recherches était donc encore limité. En outre, ces départements, comme les autres départements universitaires, ne souhaitaient pas nécessairement collaborer trop étroitement avec les IUFM : « *Localement, les universités n'ont pas vu d'un bon œil l'implantation de ces structures nouvelles qui allaient empiéter sur leurs prérogatives (...). Peu à peu, dans la plupart des cas, les tensions se sont apaisées. Tellement apaisées que chacun travaille dans son coin sans se soucier du voisin* » (Demailly, Zay, 1997).

Ainsi à l'inverse de certains pays, la France ne disposait pas en 1989 d'un capital de recherches en éducation suffisamment solide et institutionnalisé pour fonder une formation universitaire qui aurait été capable d'étayer et de valider scientifiquement la réflexion de futurs professionnels sur les pratiques qu'ils allaient mettre en œuvre. Cela a contribué à alimenter les reproches du « niveau intellectuel » insuffisant de la formation dénoncé par les jeunes professeurs (principalement les agrégés).

Cela explique en partie pourquoi, les premières critiques des IUFM ont souvent été les utilisateurs eux-mêmes. Critiques d'autant plus virulents qu'outre le reproche d'inefficacité de la formation, ces jeunes professeurs stagiaires se sont aussi souvent plaints de subir un « *contrôle infantilisant* » : « *C'est d'abord l'infantilisation qui est dénoncée. L'obligation de présence au cours, l'évaluation délicate de certains aspects de la formation (en particulier les formations générales et communes), un certain « chantage » à la certification sont particulièrement visés*<sup>3</sup>. » Là encore, les critiques sont certainement excessives, d'autant qu'il était normal que les professeurs stagiaires, qui étaient rémunérés, fassent l'objet d'un contrôle d'assiduité, comme n'importe quel fonctionnaire. Mais ces critiques

rendaient compte à leur manière de l'ambiguïté du mode de titularisation mis en œuvre avec les IUFM. Auparavant la formation dans les écoles normales ou dans les centres pédagogiques régionaux était dissociée de la certification finale des professeurs stagiaires. Les formateurs de ces institutions ne décidaient pas de la titularisation : écoles normales et CPR dispensaient des formations, puis instituteurs et professeurs stagiaires étaient titularisés par une inspection en classe. Avec les IUFM est instaurée une évaluation par les formateurs qui a théoriquement priorité sur celle des inspecteurs. Un tel système a évidemment été très mal vécu par les corps d'inspection, ainsi privés d'une de leur principale fonction. Surtout, il renvoyait les jeunes professeurs stagiaires à un statut d'étudiant dépendant de l'évaluation de leurs maîtres, alors même qu'ils pensaient en être sortis : ils avaient été reçus à un concours, ils étaient rémunérés, considérés comme des collègues à part entière au cours de leurs stages en établissements. Pourtant, ils devaient sans cesse remplir des feuilles d'émargement comme des élèves, et ils se sentaient obligés de souscrire sans réserve aux jugements de leurs formateurs par crainte d'une évaluation négative. *« L'IUFM ne permettrait pas, malgré ses intentions affichées, le développement d'une véritable autonomie professionnelle »* écrit Michel Fabre (2009).

Par la suite, la formation peine à se stabiliser. La mise en œuvre de la réforme dite de « la mastérisation », appliquée à partir de la rentrée 2010, est une remise en question des acquis des IUFM. Elle diminue fortement le temps de formation pratique en établissement et rend difficile la formation par alternance au profit d'une formation plus théorique. Les jeunes enseignants ont massivement dénoncé leur manque de préparation au métier et une immersion professionnelle précipitée et mal encadrée (Guibert, Troger, 2016). Depuis la rentrée 2012, la formation fait une place plus importante à l'alternance mais ne parvient pas pour autant à faire des débuts une expérience positive. La situation n'est pas nouvelle car les problèmes rencontrés en début de carrière sont nombreux et ils ne concernent pas seulement la dimension de l'activité de travail. En effet, un mode d'affectation qui envoie souvent les débutants dans les établissements et sur des postes difficiles renforce l'idée d'un manque de préparation à affronter les épreuves du métier (Guibert, Périer 2012): « Plus du tiers des sortants d'IUFM est nommé en zone de remplacement tandis qu'un quart se retrouve dans des établissements présentant des difficultés répertoriées (ZEP, zone sensible,...). Au total ce sont donc plus de 60% des stagiaires IUFM qui démarrent leur carrière sur les postes les plus difficiles » (Obin, 2003). Débuter, c'est donc souvent affronter des conditions de travail qui demandent une habileté et une expérience professionnelles qu'ils n'ont pas encore acquises. Des ajustements sont alors à opérer sur un temps court par de jeunes professeurs plus ou moins « déstabilisés » par la découverte du travail enseignant (Guibert, Lazuech, 2010) et qui devront « faire face » à des situations complexes sans toujours disposer des ressources (de formation, de conseil ou d'accompagnement) ou des compétences les plus adaptées. Dans ces conditions, « faire un cours est pour le professeur une démonstration de son savoir qui peut échouer et qui est chaque fois, en ce sens, une épreuve » écrivent Luc Boltanski et Alain Thévenot (1991).

## 2. Des attentes professionnelles et de formation excessives

La formation des enseignants ne peut pas tout. Dans la plupart des pays se sont développées des politiques de gestion des personnels enseignants afin à la fois,

d'augmenter la qualité de l'enseignement, mais aussi, de rendre attractif le métier. Depuis les années 2000, ce plus fort contrôle du travail des acteurs peut aussi prendre la forme d'obligation de résultats et de réédition de compte. Les politiques d'accountability s'invitent alors dans le débat sur la professionnalisation. L'évaluation des acquis des élèves est dans cette perspective pensée comme un outil permettant de professionnaliser les enseignants notamment par l'incitation à recourir à des « bonnes pratiques » (best practices ou good practices) i.e. le plus souvent des pratiques qui ont donné de bons résultats lors de tests d'évaluation standardisés. Les politiques d'accountability peuvent être qualifiées de douces (modèle européen continental) ou de fortes (modèle anglo-saxon) selon la manière dont elles incitent les professionnels à la modification de leurs pratiques et du sens de leur action: dans le premier cas l'incitation est peu directive alors que dans le second elle est fondée sur un système de sanctions et de récompenses. Dans tous les cas, elle contribue à l'instauration d'une « professionnalité managériale » (Demailly, Dembinski, 2000)

Dans un contexte de renouvellement massif des professionnels (en France comme dans de nombreux pays européens), cet enjeu est majeur pour la plupart des pays. Les réponses politiques ont été formulées sous le registre de la professionnalisation par la volonté affichée d'améliorer la formation (initiale et continue) tant au niveau supranational (OCDE, Unesco, Banque mondiale, Commission européenne,...) qu'à celui des états (Malet, 2015).

Ces réponses s'organisent autour d'un autre objectif : rendre les systèmes éducatifs plus performants au regard des comparaisons internationales. Pour cela, les propositions de modification des formations et de contrôle du métier d'enseignant reposent sur le postulat qu'une meilleure formation des enseignants améliorera la qualité des professeurs, ce qui aura des retombées positives sur le niveau des élèves et bénéficiera in fine aux systèmes éducatif (rapport Carnegie, 1986, OCDE 2005, commission européenne 2012). Comme on peut le constater, l'idée directrice n'est pas nouvelle et s'appuie sur une conception de la formation où la professionnalisation est le moyen le plus rationnel (y compris économiquement) pour améliorer la qualité de l'enseignement. Ainsi, cette rhétorique de la professionnalisation au niveau mondialisée s'accompagne d'une recherche d'efficacité et d'équité mais aussi de rendement de l'école.

Cette conception du rôle de la formation est à la fois juste et porteuse de résultats mais aussi certainement un peu surévalué dans la mesure ou on en attend trop.

Et ceci d'autant plus que dans le même temps, les missions des enseignants se diversifient et se complexifient se qui rend leur formation elle aussi plus difficile voire impossible ; les exemples sont ici nombreux : la recherche d'une relation plus étroite entre l'école et le marché du travail ont instauré l'éducation à l'orientation comme une mission de l'école qui doit s'exercer sur le temps scolaire. Mais dès lors que la formation professionnelle et l'orientation deviennent de la responsabilité de l'école dans un contexte de croissance du chômage, l'échec scolaire change de nature. Ainsi le principe d'égalité des chances, un des piliers de l'école républicaine, prend aussi un sens différent : il ne s'agit plus seulement d'égalité devant l'accès à une culture générale et scientifique commune, il s'agit d'égalité devant l'accès au marché du travail. Comme le disent avec ironie les sociologues François Dubet et Marie Duru-Bellat (2000), l'école est devenue «le pompier de service de la société».

Ainsi, la transmission des savoirs et savoir-faire nécessaires pour enseigner est complexe et la consignation des gestes professionnels les plus adaptés et les plus



efficaces est soumise à controverse (Perrenoud, 2010) et la question des résistances à la formation est aussi celle de la légitimité et de la reconnaissance sociale et professionnelle des savoirs et savoir-faire permettant de faire de l'enseignant un professionnel (Guibert, 2013). Dès lors, le doute s'installe et la formation des enseignants tant dans ses programmes que dans sa structure peine à se stabiliser. La question de comment former les enseignants d'aujourd'hui et de demain reste posée.

### 3. Quelle conséquence sur la formation?

Pour accompagner ces transformations, il était nécessaire de développer de nouveaux dispositifs de formation. Prenant appui sur la notion d'enseignant professionnel, défini comme un enseignant sachant identifier et analyser les problèmes complexes qu'il rencontre afin d'être en capacité de s'adapter à des situations nouvelles, les IUFM ont décliné cette définition en objectifs et méthodes de formation. Deux dispositifs sont emblématiques de cette nouvelle façon de penser la formation et son évaluation : le mémoire professionnel et l'analyse de pratique.

Le mémoire professionnel, inspiré de pratiques courantes dans la formation d'adultes, a été considéré comme l'outil central de la nouvelle formation délivrée par les IUFM jusqu'à la réforme de la mastérisation. Dans un premier temps, sa mise en place a été plutôt difficile car elle heurtait trop fortement (surtout dans le second degré) une conception de la formation basée sur la qualification où seuls les savoirs disciplinaires étaient jugés indispensables. Longtemps perçu comme une perte de temps par les étudiants, le mémoire professionnel avait finalement été accepté comme un outil de formation même si là encore de grandes disparités existaient entre les établissements. Dans la majorité d'entre eux, l'objectif assigné au mémoire professionnel était de mobiliser les acquis de la recherche pour améliorer sa pratique professionnelle (Altet, 2006). Pour cela, il était souvent attendu que la réflexion soit étayée par des données recueillies sur les terrains d'exercice. Ce faisant, le mémoire avait aussi vocation à sensibiliser les étudiants aux travaux de recherche, notamment en sciences sociales et humaines. Les professeurs stagiaires pouvaient par exemple élaborer avec leur formateur de l'IUFM une séquence d'enseignement dans une classe en tenant compte des recherches en didactique de leur discipline, puis une fois la séquence accomplie en classe devant les élèves, en analyser les résultats dans leur mémoire.

Ces objectifs ambitieux n'ont été qu'en parti remplis et pour les formés, l'exercice était encore trop souvent perçu comme un exercice scolaire imposé, relevant davantage de l'évaluation que de la formation. Néanmoins, ce dispositif de formation a construit des ponts entre les différents lieux d'apprentissage et a permis aussi d'introduire une réflexion construite sur des cas concrets et sur les apports de la recherche.

Systématisée à partir de 2002, l'analyse de pratiques fait aussi parti des dispositifs structurant la formation en IUFM. Indissociablement liée à l'alternance, elle permet l'analyse *a posteriori* des situations vécues. C'est une démarche de formation collective, encadrée par des formateurs, qui doit aider les stagiaires à décrire et formaliser leurs expériences pratiques. Cette analyse est développée à l'aide de concepts issus de travaux de recherche dans les domaines de la pédagogie, de la didactique et des champs universitaires tels que la psychologie, la sociologie, la philosophie ou parfois l'ergonomie. L'objectif final étant, là encore, d'aider collectivement les stagiaires à trouver les gestes professionnels



qui leur semblent les plus adaptés à leur façon de concevoir et d'exercer le métier d'enseignant. Souvent, ces séances ont permis aux stagiaires, grâce aux questionnements de leurs collègues et du formateur, de réaliser qu'il existe d'autres manières plus efficaces de faire face aux difficultés relationnelles ou cognitives rencontrées en classes que leurs réactions spontanées.

Ainsi, les IUFM ont élaboré une conception plus précise des objectifs de formation en proposant des outils permettant de les atteindre. D'ailleurs on peut noter que ces modèles et dispositifs de formation (par exemple, l'analyse de pratique) se sont imposés comme étant la référence dans de nombreux pays d'Europe. Il est paradoxal que ces modèles, tels qu'ils étaient proposés avant la « mastérisation », soient considérés comme des références à l'étranger alors qu'aujourd'hui ils peinent à être reconnus en France.

#### 4. Quelles conséquences pour les enseignants en formation initiale?

La mutation d'une école structurée autour d'un corps de normes et de règles partagés vers un monde scolaire soumis au jeu des acteurs en présence exige davantage des enseignants qu'ils opèrent selon une logique plus individuelle que collective obligeant à abandonner ou à réinterpréter les modèles professionnels existants (Guibert & Lazuech, 2010). Les enseignants développent des stratégies personnelles d'adaptation qui peuvent se révéler efficaces mais qui sont parfois vécues comme des formes de renoncements. En ce sens, l'engagement de soi constitue à la fois une ressource et un risque. En effet, un engagement trop fort dans l'action peut conduire à moins protéger sa personne voire aboutir au désengagement lorsque l'enseignant éprouve une perte de maîtrise de son travail ou un sentiment diffus d'inefficacité. Les épreuves de l'enseignement s'accompagnent d'une exigence d'auto-évaluation, requérant une réflexivité professionnelle, au plus près du temps de l'action chez les débutants (Lang, 1999). L'engagement de soi constitue une ressource et un risque pour des enseignants confrontés à des élèves dont ils comprennent et contrôlent plus difficilement les comportements. Ils témoignent pour certains d'un sentiment d'« insécurité » pédagogique quant au déroulement des cours et au comportement inattendu voire inédit des élèves.

La socialisation professionnelle implique un travail sur soi, c'est-à-dire la gestion de son rôle et de son identité par laquelle l'enseignant devient sujet de sa socialisation. Ce travail des acteurs sur eux-mêmes (Dubet, 2002) accentue la dimension affective, personnelle et émotionnelle dans l'exercice du métier. Elle risque ce faisant d'altérer la possibilité de rationaliser l'action, d'accéder à une distanciation et maîtrise de l'expérience et, par conséquent, d'expliquer les raisons des réussites comme des difficultés ou échecs rencontrés. Nombre de professeurs débutants admettent ainsi devoir « bricoler », « faire leur sauce » et se félicitent parfois de constater que « ça marche » (Périer, 2014). Ce rapport personnel voire « secret » à la pratique témoigne d'une difficulté à anticiper les situations sur la base d'une formation ou d'une préparation didactique, certes rigoureuse, mais de moins en moins suffisante face à la variété et à l'imprévisibilité des situations. En effet, les apports de la formation font le plus souvent l'objet de critiques, hormis tout ce qui se rapporte au stage en responsabilité (Guibert & Lazuech & Rimbart, 2008 ; Rayou & van Zanten, 2004).

Le détachement ou mécontentement qui s'exprime s'attaque à plusieurs aspects de la formation: thèmes trop peu articulés aux questions concrètes soulevées par l'expérience, forme pédagogique inadaptée (surtout sur le mode de l'intervention magistrale), absence de participation et d'implication directe du

stagiaire, formalisme sinon dogmatisme des méthodes enseignées, cours jugés inutiles parce portant sur des notions déjà abordées dans le cursus antérieur,.... Plusieurs stagiaires ont mentionné que des apports intéressants intervenaient trop tardivement dans l'année et leur utilité s'en trouvait diminuée. C'est le cas des enjeux auxquels ils sont rapidement confrontés, tels que la prise de la classe, l'autorité et la discipline, la manière de gérer sa voix et qui nécessiteraient d'être abordés très tôt dans l'année scolaire afin de leur procurer en temps utile les éléments pour l'action. De même, la cohérence ne semble pas toujours opérer entre d'un côté, la formation en didactique ou dans la préparation des séquences et, de l'autre, les rythmes et contenus effectifs des apprentissages en classe.

C'est donc une logique pragmatique et expérientielle à visée d'efficacité immédiate qui semble dominer, car elle seule semble en mesure, par le jeu des essais et des erreurs, des tâtonnements plus ou moins improvisés, d'apporter la preuve empirique d'une certaine efficacité. Dans ce contexte, l'idée que le métier s'apprend en l'exerçant tend à s'imposer, en privilégiant une logique individuelle fondée sur l'expérience et l'ancienneté. Ce rôle déterminant accordé au « terrain » renforce le mode de socialisation pratique, où chacun possède ses « trucs » et autres « recettes ».

Mais la difficulté à mettre en place un accompagnement en début de carrière réside aussi dans l'absence de continuité entre les espaces de formation. En effet, en France, les stagiaires en formation sont nommés en fonction des besoins en potentiel enseignant des établissements (remplacement de titulaires absents, postes non pourvus, ...). Cette gestion des personnels rend difficile le suivi des stagiaires car elle ne permet pas d'inscrire dans la durée les collaborations entre formateurs et tuteur en établissement. Il est donc rare d'avoir des tuteur « professionnels » i.e. formés : ils reçoivent une information plus qu'une formation sur le rôle qui est attendu d'eux. Et ceci d'autant plus que les « mentors » sont en France très peu reconnus et valorisés dans leur mission de conseils aux débutants. Ceci explique que les volontaires soient peu nombreux et que le turn-over des conseillers soit important. On ne peut donc pas parler d'une formation en alternance mais plutôt d'une juxtaposition des espaces de formation.

La coupure entre lieux de formation et d'activité professionnelle reste très marquée. Pourtant comme le montrent nos analyses, les enseignants en formation éprouvent le besoin de bénéficier d'un temps de formation suffisamment long pour assimiler, modifier, incorporer les savoirs et savoir-faire nécessaires pour diminuer l'engagement de soi et le risque de la confrontation aux élèves.

Cela signifie que l'aide à la résolution des épreuves rencontrées en situation ne peut se faire sans une préparation des équipes au niveau des établissements et par conséquent sans en amont la mise en place d'une politique d'affectation des stagiaires qui ne soit pas uniquement pilotée par la recherche du remplacement des enseignants titulaires du poste. Pour cela, les nominations des professeurs en formation devraient se fonder prioritairement sur la formation et non pas, comme c'est souvent le cas aujourd'hui, sur des besoins en enseignants des établissements (Guibert, 2017).

### **Pour conclure**

Aujourd'hui, ni les modèles professionnels traditionnels, ni le statut professionnel ni la formation n'apparaissent suffisamment forts et structurés pour garantir aux enseignants une insertion professionnelle apaisée. Les enseignants sont confrontés à des situations complexes qu'ils ne peuvent plus régler seulement avec un haut

niveau de formation universitaire. Dans ce contexte, la tentation du repli sur soi, du retour vers la tradition est forte. Pourtant, face aux nouvelles attentes de la société en matière de scolarisation, les enseignants ne peuvent plus être seulement des « bricoleurs du savoir » se contentant soit de reproduire des façons de faire anciennes, soit d'expérimenter le plus souvent de manière très isolée.

Le retour du passé est illusoire. La singularité des modes d'accès au métier, la complexité actuelle des contextes d'enseignement, des programmes et des héritages génèrent trop de diversité pour que la réponse aux épreuves puisse être univoque. Dès lors, seul la mise en place, en contexte d'enseignement, d'une réflexivité professionnelle peut permettre d'aider les débutants dans leurs premiers pas. Cela ne signifie pas pour autant que la formation initiale doit se situer uniquement du côté du terrain et se construire sur une sorte de compagnonnage qui ferait de l'enseignant au mieux un technicien des apprentissages scolaires. C'est plutôt un travail sur soi, un travail sur la dimension relationnelle de l'activité qui est attendu. C'est la connaissance du contexte qui peut éclairer les stagiaires sur ce chemin en associant étroitement les professionnels de terrain à la formation.

Par ailleurs, pour que les enseignants soient reconnus comme des professionnels disposant de compétences et de savoir-faire spécifiques, il faudrait qu'ils définissent davantage ce qui fait la spécificité de ce métier et des individus qui l'exercent. Ce travail de définition de la profession ne peut être totalement délégué au ministère de tutelle ou aux syndicats (comme ce fut longtemps le cas), voire même aux universitaires. Il y a là un enjeu important, notamment pour la démarche de refondation actuellement en cours dans de nombreux pays et notamment en Italie: construire les savoirs professionnels des enseignants et les faire reconnaître à l'extérieur du groupe professionnel... mais aussi à l'intérieur du groupe lui-même. En effet, pour de nombreux enseignants, le fait d'avoir des techniques, des outils et des savoir-faire identifiés et validés est synonyme de diminution de la liberté pédagogique de l'enseignant.

Dans toutes les professions, il existe des outils, des techniques et des méthodes de travail qui sont au service de ceux qui les ont créés afin justement qu'ils puissent les utiliser (ou non) selon l'appréciation et l'analyse qu'ils se font de la situation (Margiotta, 2010). Dans l'école d'aujourd'hui, le danger d'une limitation de l'autonomie pédagogique tient plus à l'absence de savoirs et savoir-faire spécifiques et reconnus par la profession qu'à la consignation de l'activité dans des référentiels ou des méthodes de formation qui viendraient la normaliser et la réduire. L'enjeu n'est pas de simplifier le métier mais au contraire d'en montrer la complexité de faire en sorte que celle-ci soit prise en compte et reconnue afin de mieux définir la profession (comme l'ont fait par exemple les infirmières ou au Québec les enseignants). En effet, l'incertitude, la difficulté à reproduire certains gestes professionnels constituent aussi une des caractéristiques de l'expertise et par conséquent du professionnel. Or aujourd'hui cette capacité à gérer les difficultés n'est reconnue ni par les pouvoirs publics, ni par les parents et de façon surprenante pas non plus par les enseignants eux-mêmes.

Cela explique en partie que les enseignants ont, majoritairement en Europe, le sentiment d'une insuffisante considération de leur activité. Ils énoncent « une dégradation de leur image dans la société » et « un manque de prise en compte des difficultés concrètes du métier » par leur autorité de tutelle. Le constat d'un écart considérable entre la satisfaction que les enseignants expriment à l'égard de leur travail et le sentiment d'être peu valorisés et considérés est manifeste : selon une enquête TALIS (2013), 86% se déclarent satisfaits de leur travail alors

que seulement 5% pensent que le métier est valorisé contre 31 % en moyenne dans les autres pays. Les enseignants sont aussi nombreux à dénoncer une incompréhension et une remise en cause de leur travail par les parents d'élèves. Ce manque de reconnaissance professionnelle associé à une difficulté à exercer débouche, de plus en plus souvent, sur une souffrance au travail (Lantheaume, Hélou, 2008). Ainsi, on le voit bien la formation permet peut-être d'atténuer les difficultés ressenties mais ne peut en aucun cas les effacer. La recherche de solutions permettant d'avoir le sentiment d'être mieux formé et de mieux vivre son métier est à penser globalement : à la fois en formation mais aussi dans une réflexion en amont sur la(les) définition du (des ?) métiers de l'enseignement.

Quelles sont les dimensions qui peuvent permettre la consolidation de l'autorité et la légitimité professionnelle des enseignants ? Les sociologues s'accordent sur le fait que ces dimensions sont nombreuses (Perrenoud 2010). Mais trois d'entre-elles semblent fondamentales pour garantir aux enseignants un statut social leur permettant d'imposer des choix pédagogiques et de se sentir reconnus comme professionnels de l'enseignement.

La première consiste à faire reconnaître que les enseignants sont les mieux placés pour diagnostiquer et réaliser les actes et gestes professionnels nécessaires pour transmettre des connaissances dans les contextes singuliers auxquels ils sont confrontés. Car c'est dans la possibilité d'adaptation des réponses aux problèmes concrets rencontrés que se mesure le jugement professionnel.

Pour légitimer cette reconnaissance, les enseignants doivent aussi être capables d'expliquer leurs actions en les rapportant à l'état des connaissances et des savoirs professionnels. Sans référence à ces savoirs et à ces compétences spécifiques, il leur sera de plus en plus difficile de préserver leur autonomie professionnelle.

Enfin, ces actions se décident et s'effectuent en référence à une conception éthique du travail. Les enseignants doivent connaître les enjeux de leurs actes et se référer à des valeurs qui guident leurs actions. Ils doivent aussi accepter la responsabilité de leurs actes. C'est la condition nécessaire pour qu'une alliance avec les usagers de l'école permette de reconnaître, de comprendre et d'accepter leur action et la pertinence des choix proposés.

Ces dimensions qui peuvent apparaître comme des évidences restent aujourd'hui encore largement à intégrer à l'exercice du métier dans de nombreux pays et à être davantage intégrées dans la formation.

## Bibliographie

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- Altet, M. (2006). *La ricerca sulle pratiche d'insegnamento in Francia*. Brescia: La Scuola.
- Altet, M. Guibert, P. Perrenoud, P. (Rédacteurs invités) (2010). «Formation et professionnalisation des métiers de l'éducation et de la formation», Numéro thématique de « *Recherche en Education* », 8. <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REEno8.pdf>.
- Boltanski, L. Thevenot, L. (1991). *De la justification ; les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Demaillly, L. et Zay, D. (1997). « Politiques et organisations dans la recherche-développement : le cas des Instituts Universitaires De Formation Des Maîtres ». *Revue Française De Pédagogie*, 121, Pp. 79-97.
- Demaillly, L. & Dembinski, O. (2000). «La réorganisation managériale à l'École et à l'Hôpital». *Éducation et sociétés*, 6, pp. 43-64.

- Dubet, F., Duru-Bellat, M., (2000). *L'hypocrisie scolaire, pour un collège enfin démocratique*, Le Seuil, 2000.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*, Paris : Seuil.
- Fabre, M., (2009). *L'IUFM et ses fantômes. Entre critique radicale, évaluation experte et politique libérale*, CREN, Formation des enseignants, juillet 2009, <http://www.sauvonsluniversite.com/spip.php?article2933>
- Desjardins, J., Beckers, J., Guibert, P. & Maulini, O. (2017). Comment changent les formations d'enseignants. Recherches et pratiques. Bruxelles : De Boeck.
- Guibert, P. (2013). Socialisations professionnelles et résistances à la professionnalisation chez les enseignants du secondaire. In Marguerite Altet, Julie Desjardins, Richard Etienne, Léopold Paquay, Philippe Perrenoud (sdr.), *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck.
- Guibert, P., Troger, V., (2016). È ancora possibile formare insegnanti? Elementi di risposta. Roma : Anicia.
- Guibert, P. (2017). L'accueil des nouveaux enseignants dans les collèges et les lycées français. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. CIEP, 73, avril 2016, pp. 105-114.
- Guibert, P. (2009). A model for teacher training in Europe : the analysis of trainees' perspectives. *Formazione & insegnamento, Vol 3, Lecce, Pensa Multimedia*
- Guibert, P., Lazuech, G. (2010). Parcours professionnels et professionnalisation des enseignants du secondaire : des régularités du social aux trajectoires singulières, *Recherches en éducation*, 8, 50-62, <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no8.pdf>
- Guibert, P., Périer, P., (2012). *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. Parcours, expériences, épreuves*. Rennes : Presses Universitaire de Rennes.
- Guibert, P. Lazuech, G. Rimbart, P. (2008) *Enseignants-débutants : faire ses classes. L'insertion professionnelle des professeurs du second degré*, Rennes : Presse Universitaire de Rennes (PUR).
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants - Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : Puf.
- Lantheaume, F., Hélou, C., (2008). *La souffrance des enseignants, une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF.
- Malet, R., (2015). « La diffusion du modèle de professionnalisation des enseignants et ses variations ». in B. Wentzel, V. Lussi Borer & R. Malet, *Professionnalisation de l'enseignement*. Nancy : PUN.
- Margiotta, U. (2010). Le métier d'enseignant : formation professionnelle et formation des talents. *Recherche en éducation*, 8, pp. 109-120.
- Obin, J-P. (2003). *Enseigner, un métier pour demain*. Rapport au ministre de l'éducation nationale, Paris : La Documentation française
- Périer, P. (2009). « De l'effacement institutionnel à l'engagement des acteurs. Les professeurs du secondaire entre autonomie et épreuves subjectives », *Education et sociétés*, n° 23, p. 27-40.
- Périer, P. (2014). *Professeurs débutants - Les épreuves de l'enseignement*. Paris : PUF, collection « Éducation & Société ».
- Perrenoud, Ph. (2010). Les processus de (dé)professionnalisation entre savoir, rapport au savoir et contrôle, *Recherche en éducation*, 8, pp. 121-127.
- Rayou, P. & Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.
- TALIS (2013). *Résultats de Talis 2013. Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*. OCDE.

