

FAIRE SES CLASSES : LES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE DANS LEUR PREMIER POSTE

Gilles LAZUECH*

Résumé

L'article est construit à partir de quelques-unes des situations professionnelles vécues par les professeurs, stagiaires de l'IUFM des Pays-de-la-Loire entre 1996 et 1998, nouvellement titularisés dans l'enseignement secondaire. Centrant l'analyse sur ce que disent et ressentent ces enseignants, indépendamment de tout jugement de valeur, il semble que l'une des causes majeures des difficultés – ou des satisfactions – exprimées dans le métier relève, pour une bonne part, d'un rapport social que les enseignants entretiennent avec leur discipline, la pédagogie, la didactique, les élèves et, pour tout dire, de l'école en général.

Abstract

This paper is based on some of the professional situations experienced by the student teachers of the IUFM of Pays-de-Loire between 1996 and 1998 newly appointed to posts in secondary schools. The analysis has been centered on what these teachers say and feel, regardless of any value judgement ; it seems that one of the major causes of difficulties – or satisfactions – expressed about the job, is mainly a matter of the social relationship between the teachers and their subject, as well as with teaching, didactics, the pupils, and actually, school as a whole.

105

* - Gilles Lazuech, Université de Nantes, Centre nantais de Sociologie.

Comment les professeurs récemment nommés parlent-ils de leur métier ? Comment trouvent-ils leurs élèves ? Comment se trouvent-ils avec eux ? Quelles difficultés rencontrent-ils dans l'exercice de leur profession ? Quel plaisir éprouvent-ils à l'exercer ? Ce sont ces questions et quelques autres qui nous ont décidés, au cours des années 1997-2000, à aller interroger des professeurs de lycée et collège sur leur lieu de travail (1). Dans cet article, nous avons pris le parti de présenter certains thèmes de la « vie » des jeunes professeurs (2), parce qu'ils les concernent presque tous – indépendamment des spécialités disciplinaires, du type d'établissement ou d'élèves rencontré – mais également parce qu'ils étaient souvent abordés spontanément par les professeurs lors des entretiens.

Suivre des professeurs au tout début de leur métier, à partir de quelques angles particuliers, c'est se donner également la possibilité d'observer le (les) processus de construction d'une compétence professionnelle. Nous posons d'emblée comme principe à l'analyse que cette construction n'est jamais linéaire, jamais totalement simple non plus. Il s'y combine, comme nous essaierons de le montrer, ce que chacun est socialement et biographiquement avec les situations institutionnelles, relationnelles et professionnelles dans lesquelles il se trouve inséré.

L'enquête

Cet article reprend certains des résultats du travail d'enquête qui est mené depuis 1997 en partenariat avec l'IUFM des Pays-de-la-Loire, le Centre nantais de Sociologie et la Maison des Sciences de l'homme – Ange Guépin – de Nantes. L'axe central de la recherche est d'interroger le processus de construction d'une professionnalité enseignante telle qu'elle se produit aujourd'hui. La méthodologie retenue a été de suivre, entre 1997 et 2003, une cohorte de 520 professeurs de lycée et collège, stagiaires à l'IUFM des Pays-de-Loire en 1996-1998. Quatre enquêtes par questionnaires ont été prévues, deux sont réalisées (deuxième trimestre 1998, deuxième trimestre 1999), une est en cours (deuxième trimestre 2001), la

106

1 - Les enquêtes ont été réalisées avec la collaboration de Franck Rimbart, professeur associé à l'IUFM des Pays-de-Loire. Nous tenons également à remercier Guy Baloup et Alain Pleurdeau pour leur soutien.

2 - Tout au long de l'enquête, nous avons cherché à combiner une approche quantitative – par questionnaires – avec une approche plus qualitative – par entretiens approfondis. La combinaison des deux méthodologies d'enquête devait nous permettre d'accéder à une meilleure compréhension des « jeunes » professeurs ainsi que nous aider à rompre avec des représentations – parfois caricaturées – que donnent certains d'entre eux de leur métier. Pour les publications les plus récentes : Nicolas Revol, *Safe prof*, Paris, Fixot, 1999 ; Jean-François Mondot, *Journal d'un professeur de banlieue*, Paris, Flammarion, 2000.

dernière enquête aura lieu vers la fin de l'année scolaire 2003. Parallèlement à ce travail d'investigation statistique, des entretiens ont été réalisés auprès de professeurs titularisés depuis moins de trois ans. Pour l'enseignement général en collège et lycée, le français, les mathématiques, l'histoire-géographie, la philosophie et les sciences économiques et sociales ont été retenues. Pour les lycées professionnels, le corpus a été constitué par des PLP2 (français, langues, histoire-géographie, mathématiques, sciences) ainsi que par des professeurs de disciplines tertiaires (comptabilité, vente, etc.) et industrielles (informatique, microélectronique, génie électrique, etc.). Enfin, quelques observations ont été réalisées dans les classes et dans les établissements (des collèges en particuliers).

Pour être très succincts, morphologiquement la population d'enquête se caractérise par son fort degré de féminisation (près de 60 % de femmes), par une proportion toujours élevée de « bons élèves » (47 % ont obtenu un baccalauréat scientifique, 85 % ont passé leur bacc dans l'année de leurs 18 ans) et par sa relative jeunesse, (55 % avaient moins de 25 ans en 1998). Certains écarts doivent être signalés, en particulier une assez forte dispersion sociale des professeurs : 17 % des professeurs interrogés proviennent du milieu enseignant, mais 27 % ont un père ouvrier ou employé et 18 % un père agriculteur exploitant, commerçant ou artisan. La différenciation sociale du corps enseignant s'accroît selon les disciplines et – surtout – les types de concours passés (les professeurs de Lettres et de Philosophie étant toujours d'origine plus « bourgeoise » – surtout s'ils sont agrégés – que les PLP2 ou les professeurs de l'enseignement technique et professionnel). Les professeurs d'origine « populaire » sont également plus souvent des hommes que des femmes, ils arrivent plus tardivement dans le métier que la moyenne de leurs collègues, une part significative a déjà eu une expérience professionnelle de plus de cinq ans hors de l'enseignement, enfin ils ont souvent été de moins bons élèves que la moyenne des répandants à l'enquête (3).

« Faire ses classes », c'est signifier, dans ce texte, que le métier d'enseignant est un métier du sens pratique qui mobilise des compétences difficilement transmissibles hors de l'exercice réel du métier (4). Ce titre a été choisi aussi pour dire que les premières années d'enseignement mettent souvent les jeunes titulaires dans des

3 - Pour une information plus complète sur la population et les premiers résultats de l'enquête, deux mémoires ont été publiés. Ils peuvent être consultés sur le site Internet de l'IUFM des Pays-de-Loire.

4 - Il ne s'agit pas cependant de nier l'importance de la formation initiale. Voir la contribution de F. Rimbart « Le dispositif de formation de l'IUFM des Pays-de-la-Loire vu par les professeurs stagiaires » in « Enseigner aujourd'hui : quel métier ? Quelle formation ? » Ressources, n° 3, IUFM des Pays-de-la-Loire, 2000 ; également P. Perrenoud, *La formation des enseignants : entre théorie et pratique*, Paris, l'Harmattan, 1994.

situations difficiles, tant du point de vue du statut – réel et perçu – que de la mobilité géographique (5). Nous voulions rappeler également, que les toutes premières années dans le métier sont des années fortes, marquantes, à part presque. Années au cours desquelles s'expriment et se mêlent dans les propos tenus par les jeunes enseignants rencontrés, des sentiments de doute, d'exaltation, de découragement parfois. Années où l'envie de bien faire, d'être à l'écoute des élèves, d'être de leur côté, se conjugue pour certains avec celle de quitter rapidement un métier que l'on ne sent pas fait pour soi.

Par vocation ou par nécessité ?

Le recours à la vocation comme justification d'un choix professionnel n'est pas, ainsi que le rappelle Charles Suaud, le fait exclusif d'hommes et de femmes que se destinent à une « carrière religieuse », mais s'applique également à d'autres corps de métier comme ceux de l'enseignement par exemple (6). Celui (ou celle) qui choisit une profession par vocation est souvent perçu par les autres comme plus « pur » que celui qui évoque la nécessité et, plus encore, que celui qui n'évoque que les avantages affairant au métier. Pour certains métiers, exigeant des aptitudes particulières comme la disposition au « don » de soi, avoir la vocation ferait même figure de condition nécessaire à son exercice.

Les professeurs récemment recrutés ont-ils la vocation ? Avoir la vocation est-ce suffisant pour se plaire dans le métier et/ou pour bien l'exercer ? Avant de répondre, on doit souligner qu'il est très difficile de mesurer de façon scientifique ce qu'est une vocation par rapport à ce qu'elle n'est pas, sachant qu'il existe également des formes extrêmement diverses de « vocation ». L'enquête relève une grande diversité de motivations d'accès au professorat et, surtout, des combinaisons variées entre « l'amour de la discipline » (64 % des répondants), « le désir d'enseigner » (72 %), « l'envie de travailler avec des adolescents » (46 %), « les avantages du métier » (45 %), la sécurité de l'emploi (44 %) (7), etc.

5 - Pour leur première affectation, 75 % des répondants ne sont pas titulaires de leur poste et 70 % ont été affectés à plus de 300 kilomètres de la ville dans laquelle ils auraient aimé s'installer. Voir G. Lazuech, F. Rimbart, *Dans leur premier poste. Rapport intermédiaire d'un suivi de cohorte de professeurs de collèges et lycées (1997-2003)*, Université de Nantes- IUFM des Pays-de-Loire, Nantes, ronéo, janvier 2000.

6 - Charles Suaud, « Contribution à une sociologie de la vocation : destin religieux et projet scolaire », *Revue française de sociologie*, XV, 1974, pp. 75-111.

7 - Questions à choix multiples : la somme des réponses supérieures à 100 %. Pour la même question avec la précision : « Quelle est de toutes ces raisons, celle qui a été pour vous la plus importante dans le choix du métier ? », la distribution est la suivante pour les cinq premiers items proposés : « désir d'enseigner », 40 % ; « amour de la discipline », 28 % ; « envie de travailler avec des adolescents », 6 % ; « avantages du métier – horaires, salaire, vacances », 4 % ; « sécurité de l'emploi », 3 %.

On peut toutefois distinguer deux groupes de professeurs. Il y a ceux qui aspiraient au métier de l'enseignement dès le collège ou le lycée : 41 % des répondants à l'enquête sont dans ce cas. Ces professeurs, dont on peut dire qu'ils avaient la « vocation », sont 72 % à n'avoir jamais envisagé une autre profession (moyenne des répondants 52 %) et plus d'un tiers d'entre eux a choisi, dans le questionnaire, « l'amour de la discipline » comme raison principale du choix du métier (moyenne 28 %). Ces enseignants par « vocation » sont plus souvent des femmes que des hommes, ils professent dans les disciplines littéraires plus que dans les matières technologiques et professionnelles. Ils ont fréquemment des parents dans l'enseignement ou la recherche. Dans le second groupe se trouvent réunies des personnes pour lesquelles le choix de l'enseignement s'est fait plus tardivement, à l'université ou après une première expérience professionnelle. Pour ceux-ci se conjugue le « désir d'enseigner » (94 %), « l'envie de travailler avec des adolescents » (50 %), les « avantages du métier » (56 %), la nécessité de « trouver un emploi sûr » (62 %) et/ou l'insatisfaction procurée par l'emploi précédent. A contrario, seuls 20 % des professeurs de ce groupe évoquent « l'amour de la discipline » comme motivation principale de choix du métier d'enseignant. Ces professeurs se distinguent de ceux du premier groupe par une origine sociale plus « populaire ». Par ailleurs, ils sont plus souvent en LP que leurs collègues du premier groupe et, à de rares exceptions près, ils n'ont pas fréquenté une CPGE à l'issue de leur année de terminale.

Au terme des deux premières années d'expérience professionnelle (année de stage et première année de titularisation), ce sont les professeurs du premier groupe qui semblent les moins satisfaits par le métier, alors que les seconds, même s'ils pensent que l'enseignement est un métier difficile, sont plus satisfaits de leur choix.

Karine, Barbara et Christian, des formes distinctes de parler de son métier

Karine est professeur de lettres-histoire/géographie, elle a été reçue au concours de PLP en 1997. De parents infirmiers dans un grand hôpital de province, elle est une bonne élève du secondaire et a connu un cursus universitaire honorable (elle a une Licence d'histoire avec une mention assez bien). Karine considère qu'enseigner en lycée professionnel est plus qu'un choix de métier mais une véritable mission. « *C'est particulier l'enseignement en LP, on est face à des élèves qui apprennent un métier et qui ont souvent connu, dans nos disciplines, d'énormes problèmes au collège [...]. Pour moi enseigner à des élèves de LP, c'est d'abord essayer que ces élèves soient bien à l'école, ensuite c'est également essayer de leur transmettre un peu ce que j'avais appris moi-même et que j'ai eu plaisir à recevoir [...]. Dans ma pratique j'essaie de leur donner envie d'apprendre, de les intéresser, de les ouvrir à autre chose [...]. Les élèves en lycée professionnel, moi je considère qu'ils ne sont pas plus durs qu'ailleurs, que ce n'est pas plus difficile qu'ailleurs, je pense que tout ça ce sont des idées, des stéréotypes, c'est pas parce qu'un élève est en échec, qu'il va forcément être difficile, en fait je pense qu'il y a beaucoup à faire pour la revalorisation de ces élèves.* »

Barbara, fille d'un professeur de sciences physiques, a 28 ans lorsqu'elle obtient son CAPES d'anglais. Diplômée d'une licence d'italien et d'une Maîtrise d'anglais, elle avoue volontiers avoir toujours souhaité faire cette profession, à laquelle elle s'est exercée plusieurs années comme lectrice dans un collège de Birmingham, même si elle récusé le terme de « vocation » puisque libraire ou traductrice l'ont également attirée. Très volontaire dans la vie et dans sa façon de prendre le métier, Barbara est animée d'une sorte d'« esprit de mission » qui lui fait dire, lorsqu'elle parle de ses élèves, qu'elle « veut faire passer un message » ; qu'elle est la « pour redonner envie de travailler à ceux qui ont abandonné » ; qu'elle souhaite que « les élèves qui possèdent dans mes cours soient un peu plus heureux qu'ils ne l'auraient été s'ils ne m'avaient pas rencontrée ».

Christian, 27 ans, fils de dentiste et passionné de violoncelle, a obtenu le CAPES de philosophie. La trajectoire scolaire de Christian permet de comprendre les propos, parfois amers, qu'il tient sur lui-même et sur ses élèves. À l'âge de 17 ans il obtient brillamment un baccalauréat série C et réussit à intégrer une Khâgne lettres au lycée Louis-Le-Grand. À ce moment, son unique ambition était de devenir philosophe. « En terminale j'ai choisi de continuer mes études dans les filières littéraires, parce que j'ai rencontré la philosophie et que ça m'a passionné ». L'échec au concours d'entrée de l'École normale supérieure, puis, plus tard, à celui de l'Agrégation de philosophie, le conduit (par manques de débauchés, dit-il) à passer le CAPES et à devenir professeur de philosophie en classe de terminale. La vision que Christian porte sur son métier révèle l'ampleur du travail de deuil qu'il est obligé d'accomplir : « Le fait d'enseigner me plaît, mais je suis assez choqué par le désintérêt, la désinvolture de beaucoup d'élèves, souvent je sors de cours et je me dis "encore deux heures de perdus" [...] Quand on enseigne la philosophie on n'est pas un philosophe, sauf parfois, à quelques moments privilégiés où là on a l'impression de faire coïncider ce que l'on aime et ce que l'on fait. »

C'est dans l'enseignement général, particulièrement en lettres et en philosophie, que l'on trouve le plus de jeunes professeurs qui se déclarent être venu au métier par « amour de la discipline ». Rapport passionné à la discipline qui se traduit par des investissements intellectuels importants (lectures personnelles, poursuite d'études universitaires, préparation de l'agrégation) et par la définition d'une identité professionnelle qui met toujours en avant la spécialité enseignée. Ces enseignants vivent souvent leurs premières années dans le métier dans un sentiment mélangé de déclassement et de renoncement. A *contrario* leurs collègues de LP et beaucoup de professeurs d'origine sociale modeste également, ont une autre vision de leur métier. Ainsi, Mathieu, de père ouvrier et de mère « sans profession », agrégé d'histoire, en poste – à sa demande – en collège, déclare ne pas jouer à l'agrégé, être fortement investis dans la recherche pédagogique et mettre « entre parenthèses l'attachement à sa discipline qui, en collège, est un moyen pour transmettre des méthodes plus que des connaissances ». Pour les enseignants qui se reconnaissent dans le cas de Mathieu, les difficultés professionnelles existent, certes, mais elles ne remettent qu'exceptionnellement en cause l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et les aspirations qu'ils pouvaient nourrir en entrant dans le métier.

Sous le regard des autres

Enseigner ce n'est pas que transmettre des savoirs et des savoir-faire aux élèves, c'est également s'exposer devant eux. S'exposer à leurs regards, à leurs jugements à travers ce qui se donne immédiatement à voir : l'apparence physique, la tonalité de la voix, l'usage qui en est fait.

On l'oublie trop souvent, l'enseignement est une profession qui engage le corps, dans le sens ou la mise en scène – en action – du corps fait partie intégralement du métier en exercice. Pour les professeurs qui ont été rencontrés « *passer de l'autre côté de la barrière* » signifie également se trouver à une place inhabituelle : l'estrade, le bureau, le tableau, la position dans la salle de classe. Dès lors, comment être et faire avec son corps ?

Claire et François, professeurs certifiés de mathématiques dans un collège de la périphérie nantaise offrent deux figures contrastées. S'ils ont tous les deux 23 ans, Claire mesure un mètre cinquante-sept pour quarante-neuf kilos alors que François affiche un mètre quatre-vingt-dix pour quatre-vingt-cinq kg. À cette différence s'ajoute le fait que Claire a une « petite » voix alors que François s'annonce par un timbre de basse.

Claire ressent son physique plutôt comme un inconvénient vis-à-vis des élèves : « *Dès qu'il y a un peu de bruit dans la classe, les élèves au fond ne m'entendent plus, c'est gênant, ça perturbe le cours, certains n'écoutent même plus, d'autres me font répéter plusieurs fois la même chose [...] C'est pas facile de s'imposer face à des adolescents qui font une tête de plus que moi [...] Comme je fais encore très jeune, je vois bien que certains élèves essaient de m'adresser la parole comme si j'étais leur copine ou leur grande sœur.* » Les observations qui ont été réalisées dans les classes de François montrent que le corps et la voix peuvent être de véritables outils dans l'exercice du métier. Debout, sur l'estrade, François surplombe ses élèves de près de deux mètres, sa voix qui part loin les enveloppe et son regard fixe leur attention. Pourtant François n'en rajoute pas, les élèves trouvent en majorité leur professeur « cool », « sympa » et « chaleureux ». De fait François n'élève presque jamais la voix, il paraît très à l'aise en classe et avec les élèves. Souvent il s'assoit sur le bord d'une table ou du bureau, parfois sur le bureau lui-même. Claire, pour sa part, cherche à compenser ce qu'elle considère être un handicap. Alors que dans la salle des professeurs elle est une femme souriante, d'un abord facile, très douce pourrait-on dire, quand elle est en cours, en face de ses élèves, c'est une autre femme plus « droite », plus fermée, presque « sévère » dans sa façon d'être (ainsi ne s'assoit-elle jamais, ni même ne s'appuie sur un mur ou une table).

Georges Felouzis a montré que les élèves ne se comportaient pas de la même façon en fonction du sexe de leur professeur (8). Les femmes, jeunes de surcroît, subissent plus souvent que leurs collègues masculins, des comportements chahuteurs des élèves. Les observations réalisées tendent à montrer que les grimaces, les gestes parasites, les rires, les apartés, sont chez les élèves plus fréquents quand le professeur est une femme. Pourquoi les adolescents ont-ils des comportements différents en fonction du sexe de leur enseignant ? Dans le cadre de l'enquête on observe que les femmes professeurs expriment plus souvent que les hommes leurs difficultés à être dans le métier. À l'issue de leur première année d'enseignement comme titulaire, 37 % des femmes ont déclaré avoir eu des élèves agréables (45 % pour les hommes), 39 % ont exprimé des difficultés importantes pour assurer la discipline dans la classe (28 % pour les hommes) et près d'une sur deux estiment avoir vécu une année difficile (35 % pour les hommes) (9).

Pour expliquer ces différences entre les hommes et les femmes professeurs et, surtout, pour expliquer le sentiment qu'ont les uns ou les autres d'être à l'aise dans le métier, de le trouver agréable on peut évoquer les choix disciplinaires (les femmes plus souvent en lettres et langues, les hommes en mathématiques et sciences) et, à travers eux, les types de compétences scolaires valorisées : plus « féminines » en lettres, plus « masculines » en sciences. On peut également évoquer la hiérarchie des disciplines d'enseignement dans laquelle, sauf exception, les disciplines les plus féminisées sont celles qui, dans l'enseignement général, sont les moins valorisées (les moins sélectives du moins). On doit également tenir compte des représentations sexuées des élèves et, plus encore, de leurs représentations corporelles qui font qu'ils accordent spontanément plus de crédit, plus d'autorité, voire plus de compétences à un homme qu'à une femme. Les jeunes professeurs femmes, parce qu'elles n'ont pas encore totalement appris à neutraliser les « effets » qu'elles produisent sur les élèves sont souvent prises dans des rôles qu'elles ne souhaitent pas (celle de la prof-copine ou, si elle est plus âgée, celle de la prof-mère) et qu'elles considèrent comme une difficulté supplémentaire à surmonter.

La juste mesure

Une des difficultés que rencontrent beaucoup de professeurs débutants, concerne la relation à établir avec les élèves et la façon dont cette relation doit être gérée, modulée, en fonction des situations vécues en classe. Si 54 % des professeurs interrogés

8 - G. Felouzis, *Le collège au quotidien*, Paris, PUF, 1993.

9 - Ces pourcentages et les suivants dans le corps du texte, ont été recueillis à l'issue de la première année de titularisation, n = 450 (effectif de départ de la cohorte n = 520).

ont répondu qu'ils avaient eu de bonnes relations avec leurs élèves et 52 % que le climat en classe avait été détendu toute l'année, ils sont tout de même 61 % à considérer qu'il est difficile de gérer la discipline dans la classe. En outre, 54 % ont eu au moins un conflit sérieux avec une élève durant l'année écoulée et 43 % avec l'ensemble de la classe.

Comment un professeur doit-il réagir dans la classe ? À partir de quand le comportement d'une élève devient-il inadmissible ? Quel niveau de relâchement peut-on autoriser de la part des élèves ? À quel moment, dans le déroulé de la séance, et pour combien de temps peut-on autoriser une « pause » ? Quelles marges de négociation/discussion peut-on accorder aux élèves ? En cas de conflit, individuel ou collectif, quelle sanction appliquer ?

Ces questions, les professeurs-stagiaires se les posent très vite et, souvent, les posent lors des séances animées par le responsable du groupe de référence (10). L'appréhension du « prof » débutant, du moins telle qu'elle s'exprime dans le cas le plus courant en termes de savoir-faire, relève rarement de la discipline d'enseignement, de la pédagogie ou de la didactique, mais de la discipline dans la classe. La quasi totalité des professeurs-stagiaires rencontrés craint de se faire déborder par les élèves, de perdre la face devant eux. D'ailleurs ceux qui nous ont dit « *le métier n'est pas fait pour moi* » font étonnement de sérieux problèmes d'indiscipline dans leurs classes. Tous ne sont pas dans des situations en tout point problématique. Léon, professeur certifié de sciences économiques et sociales qui, lors de son année de stage, a vécu « l'enfer » avec une classe et le « paradis » avec l'autre, illustre une situation plus courante, voire relativement banale en début de carrière. « *Je ne sais pas pourquoi, mais dans la seconde 6 très rapidement les élèves n'ont plus voulu travailler. Les préparations n'étaient pas faites, certains n'apportaient même pas leur livre. Lorsque je posais une question, aucun d'entre eux ne répondait [...] Par contre j'avais l'impression qu'ils guettaient la moindre erreur, le moindre faux pas [...] Avec la seconde 4, c'était l'inverse, écoute, participation, un bon climat de travail. Je me sentais bien avec cette classe, j'avais envie de leur faire plaisir, de travailler pour eux.* »

10 - Le groupe de référence (GR) est l'un des axes forts de la formation des PLC à l'IUFM des Pays-de-la-Loire. Les GR réunissent des professeurs-stagiaires de la même discipline autour d'un responsable de groupe de référence (RGR) véritable animateur et coordonnateur de la formation en seconde année. L'observation du fonctionnement interne de certains GR montre que ceux-ci fonctionnent comme de véritables groupes de référence dans le sens donné par R. K Merton à ce concept. Voir : *Analyse d'un dispositif de formation initiale des enseignants : le groupe de référence de l'IUFM des Pays-de-la-Loire*, Centre de recherche en éducation, Université de Nantes et IUFM des Pays-de-la-Loire, Nantes, Ronéo, 1998.

Reprendre les choses en main

De nombreux mémoires professionnels des professeurs-stagiaires font état de problèmes de discipline finalement maîtrisés. Ainsi, Soizic, professeur de lettres, parle « *d'une rencontre manquée entre une classe difficile et une enseignante néophyte* ». Pourtant ses élèves sont plutôt de bons élèves, aucun n'est en retard et nombreux sont ceux qui font allemand première langue avec une option latin ou grec. Soizic évoque « *une classe scolairement performante, à compréhension rapide* » pourtant le « *contact* » ne se produit pas. « *En très peu de temps, toutes mes préoccupations se sont centrées de manière obsessionnelle et négative sur cette classe qui était aux antipodes de ce que j'étais venue chercher dans le secondaire.* » Soizic, qui a une autre classe de seconde avec laquelle les choses se passent plutôt bien, attribue ses difficultés à l'horaire (cours en fin d'après-midi). « *À cette heure, ils sont épuisés, excités, bavards, totalement imperméables à ce que je puis faire ou dire [...] Pourtant il faut bien que je fasse cours [...] Comment gérer une telle situation ? Faire comme si mes élèves m'écoutaient ? Tenir coûte que coûte les 55 minutes et m'épuiser en forçant ma voix, en multipliant les rappels, individuels et collectifs ?* » Pour aider Soizic à sortir d'une situation qui devenait pour elle très difficile (« *En sortant, dit-elle, j'étais épuisée, en sueur, démoralisée et aphone. Dans ces moments-là l'idée de démissionner me semblait la meilleure solution* »), son conseiller-tuteur lui a proposé plusieurs solutions de remédiation pédagogique. Ce qu'elle fit en utilisant la possibilité de faire travailler les élèves en groupe, au CDI, sur des thèmes précis que chacun devait ensuite exposer à la classe. La fin du mémoire fait état du sentiment d'apaisement de Soizic et sa satisfaction, certes relative, à s'en être sortie honorablement : « *Mes rapports avec la classe ont changé. Ils furent plus directs, plus personnalisés. Vis-à-vis de certains groupes mon rôle était plus positif, plus constructif, avec d'autres j'avais plutôt un rôle de garde-chiourme.* »

114

Au fur et à mesure des années et d'expériences cumulées du métier, l'enseignant trouve dans sa pratique ce qu'est, pour une situation pédagogique et relationnelle particulière, la juste mesure. Il opère par tâtonnement dirait Philippe Perrenoud (11), il apprend sur le tas à mener sa classe, à y gérer les conflits et – surtout – à rester crédible dans les modes de résolutions apportés. Christophe, professeur de SVT en seconde, première et terminale scientifique, semble suivre, de ce point de vue, une évolution courante : « *Par rapport à l'année dernière ? Je pense avoir gagné en assurance, je maîtrise mieux ce qui se passe dans la classe, j'ai moins de stress, moins de crainte, je me sens plus en confiance [...] Moi je sais plus où est ma place, comment je dois réagir, je suis plus dans la peau d'un prof [...] Les élèves, ils ont plus confiance aussi, ils se trouvent eux aussi plus à leur place, plus dans la peau d'un élève.* »

11 - P. Perrenoud, 1994, *op. cit.*

Question de niveau

La question du niveau est importante. Pour l'institution scolaire dans son ensemble, le niveau des élèves, leur niveau moyen, atteste de la qualité du système éducatif. Qualité du travail de formation qui est réalisé, qualité d'un service public eu égard aux moyens qui lui sont attribués et aux missions qui lui sont fixées. Pour un établissement, le niveau des élèves, plus ou moins objectivement estimé, entre pour une bonne part dans ce qu'il est convenu d'appeler sa réputation. Pour l'enseignant enfin, les élèves qui lui sont attribués attestent, à travers leur niveau présumé, du sérieux et de la compétence professionnelle qui lui sont reconnus. Il détermine pour partie également ses conditions de travail. Le jeu des premières affectations, l'inexpérience des jeunes enseignants, leur statut de dernier venu dans l'établissement, les conduit souvent à rencontrer des élèves de moindre niveau (12). 56 % des professeurs interrogés ont reconnu avoir eu du mal à s'adapter au niveau de leurs élèves et presque un tiers à avoir rencontré des difficultés à adapter leur façon de parler à celle des élèves (13). Certes, les jeunes professeurs, pas plus que leurs aînés, n'échappent au discours dominant (qu'ils contribuent à reproduire souvent) d'une école à la dérive, sacrifiant le niveau au nombre (14). L'intérêt du discours sur le niveau est qu'il renvoie davantage à une sociologie des enseignants qu'à celle des élèves (15). Pour le dire de façon un peu abrupte, on a pu constater que le jugement que les jeunes professeurs portaient sur le niveau de leurs élèves dépendait beaucoup plus de variables personnelles que d'une réalité objectivement constatée sur le terrain. Tout ce passe comme si l'appréciation du niveau des élèves et, surtout, le sentiment de devoir se mettre à leur niveau, toujours vécu comme une forme de renoncement, dépendait étroitement d'un rapport social avec ce que l'on peut désigner comme étant la culture légitime (16).

12 - Voir le travail de Philippe Masson, *Les coulisses d'un lycée ordinaire. Enquête sur les établissements secondaires des années 90*, Paris, PUF, 1999.

13 - Le langage est l'outil premier des apprentissages, il participe à tous les processus de transmission des connaissances. Même dans les enseignements les plus pratiques – comme c'est le cas pour l'éducation physique et sportive, pour l'enseignement professionnel en général – le langage accompagne, enveloppe l'action. Il lui donne un sens, la corrige, souligne ce qui est important, remarquable à retenir. Voir Bernard Lahire, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 1998.

14 - Sur ce thème, parmi les nombreuses publications, Michel Éliard, *La fin de l'école*, Paris, PUF, collection éducation et formation, 2000.

15 - C. Baudelot, R. Establet, *Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*, Paris, Le Seuil, 1989.

16 - P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, les éditions de Minuit, 1964.

S'il ne faut pas exagérer les différences, lorsque l'on distingue, dans un tableau, les professeurs dont le père ou la mère est diplômé de l'enseignement supérieur (capital culturel familial élevé), de ceux dont aucun des deux parents ne l'est (capital culturel faible) on constate, sans jugement *a priori* de la situation réellement rencontrée dans les classes, que les professeurs du premier groupe expriment plus de difficultés que ceux du second groupe et, d'une certaine mesure, qu'ils semblent plus démunis qu'eux dans l'exercice ordinaire de la profession enseignante (17).

Avs des professeurs sur les difficultés rencontrées dans les classes lors de leur première affectation comme titulaire (en % arrondi)

	Capital culturel familial des professeurs	
	élevé	faible
Avoir rencontré des difficultés pour se mettre au niveau des élèves	58	51
Avoir rencontré des difficultés pour se faire comprendre des élèves	30	24
Avoir rencontré des difficultés pour faire face à l'hétérogénéité des élèves	96	80
Avoir rencontré des difficultés pour intéresser les élèves peu motivés	97	92
Avoir eu des difficultés pour donner aux élèves confiance en eux ..	75	68
Avoir rencontré des difficultés pour « gérer » un conflit avec un élève	62	44
Avoir rencontré des difficultés pour « gérer » un conflit avec toute la classe	51	32
Avoir eu des difficultés pour avoir de « bonnes » relations avec les élèves	33	24
Avoir rencontré des difficultés pour avoir une bonne ambiance dans la classe	40	28

116

Marielle, Christophe, deux façons de penser le niveau

Marielle, 23 ans, célibataire, dont le père est directeur d'une agence bancaire et la mère secrétaire de direction, est, au moment de l'enquête, professeur de lettres au Collège Paul Langevin situé dans la banlieue nantaise. Diplômée d'une Maîtrise obtenue avec la mention très bien, elle a eu du « premier coup » le CAPES. Les propos qui vont suivre, s'ils restent singuliers et attachés à une personne, illustrent cependant des situations de déception relative qui, sans être extrêmes, traduisent les efforts d'ajustement à la réalité scolaire

17 - Cf. G. Lazuech, F. Rimbart, 2000, *op. cit.*

que certains jeunes enseignants doivent réaliser durant leurs premières années d'enseignement. « *J'ai voulu devenir prof à cause de la matière [dit Marielle]. En Première, j'ai lu énormément, j'étais passionnée, c'est comme ça que j'ai trouvé ma voie [...]. Dans la classe ça se passe plutôt bien, c'est une classe de niveau moyen, qui travaille dans l'ensemble mais qui bovarde beaucoup. J'aime bien les collégiens parce qu'ils bougent beaucoup, ils sont très spontanés, mais, par contre, pour l'intérêt des savoirs enseignés, c'est autre chose. Entre enseigner Rousseau au lycée à des classes de Première et le complément d'objet direct au collège, il y a des intérêts complètement différents [...]. C'est sûr que faire du soutien en orthographe à quelques élèves volontaires, c'est très important pour eux, mais je pense que je n'ai pas été recrutée pour ça, ou pas que pour ça.* »

Christophe, de son côté, n'envisage pas les choses de la même façon. De père VRP et de mère employée de commerce, il est PLP2 dans un lycée professionnel dans lequel il enseigne le français et l'histoire-géographie à des élèves de Seconde « *pressing* ». Comme le dit Christophe au début de l'entretien rien ne le destinait au départ à devenir professeur mais il aime bien le public des jeunes. Il a encadré, plusieurs années de suite, une équipe de foot dans un club de quartier de la ville de Nantes. Lorsqu'il parle de ses élèves, on ne perçoit chez Christophe ni désillusion ni découragement, mais au contraire beaucoup de « *sympathie* » et de compréhension pour les élèves. « *Nous en lycée professionnel, le français et l'histoire-géo, on n'est plus la matière principale, on devient les matières un peu marginales [...]. Pour le diplôme "mon coef" n'est pas très important, c'est "coef 1", alors les élèves elles voient plus d'intérêt à être dans l'atelier qu'à être dans une classe à lire des textes [...]. Ce sont des jeunes femmes de 15-20 ans, j'en ai plusieurs d'origine étrangère, qui sont arrivées en France y'a peu de temps, si bien qu'elles ne dominent pas la langue. À l'écrit bonjour ! [...]. Oh et puis il y a une bonne ambiance dans la classe, elles sont sympas et puis elles ont envie de travailler, y'a une ambiance saine, elles essaient de bien faire, elles sont appliquées [...]. Pour les cours, bien sûr faut s'adapter, l'écrit c'est pas leur fort, alors je les fais plus participer à l'oral [...]. À l'écrit y'a de gros problèmes, elles écrivent comme elles portent, la syntaxe, la grammaire, ça n'existe pas, alors moi, si y'avait pas le programme, je ferais de l'alphabétisation [...]. Ce sont des filles capables, pour l'examen professionnel, il y a beaucoup de manipulations, et là, elles ne sont pas plus mauvaises que d'autres, ça les intéresse [...]. Elles font de gros efforts, même en français, bien sûr elles sont conscientes de leur niveau [...]. Ça servirait à rien de mettre à l'ensemble de la classe des 0 ou des 5, donc je les mets au niveau de la moyenne, quelque fois au-dessus, quelques fois en dessous, mais quand elles arrivent à 10, elles sont super contentes.* »

Pouvoir compter sur les autres

Lors de leur deuxième année de formation, les professeurs-stagiaires sont très entourés. Outre l'ensemble des formateurs des IUFM et, en Pays-de-Loire, le responsable du groupe de référence (18) on trouve sur le « terrain », le conseiller-tuteur et le conseiller pédagogique. Avec la première nomination qui suit la titularisation les jeunes professeurs perdent souvent le réseau d'entre aide et de soutien professionnel dont ils avaient pu bénéficier. Ce soutien est pourtant capital pour presque tous. Il contribue fortement au sentiment de satisfaction ou d'insatisfaction que ces enseignants expriment en fin d'année. Si l'on prend le cas de Virginie, PLP2, affectée dans un établissement spécialisé dans les métiers du bâtiment et qui enseigne Économie familiale et sociale, Vie sociale et professionnelle et Hygiène, Prévention, Secourisme, son sentiment « *d'y être quant même arrivée* » (19), n'est pas sans relation avec l'attention qui lui a été témoignée toute l'année. De la part des collègues enseignants mais également de la part du CPE et du proviseur-adjoint. Lors des conflits avec les élèves, pouvoir en parler aux collègues, recueillir auprès d'eux quelques conseils, avoir l'appui du CPE et de la direction de l'établissement ont été des ressources importantes pour Virginie. Dans ce cas aussi, les jeunes professeurs sont dans des situations très inégales. Si une équipe pédagogique dans leur discipline existe, ils l'intègrent généralement et s'assurent, par leur participation, une socialisation professionnelle généralement bienvenue. Si d'autres jeunes collègues ont été nommés la même année, des affinités se tissent parfois entre eux. Ces petits groupes de pairs entre collègues de même âge et/ou de même « condition » permettent d'intenses échanges qui favorisent la construction d'une identité professionnelle, joue parfois comme des espaces d'entraide, voire, dans certains cas, de réassurance. Le degré de « collectivisation » du travail dépend également des établissements et de leur lieu d'implantation. Il est élevé dans les établissements situés en zone d'éducation prioritaire (ZEP), assez soutenu dans les collèges et les LP, moins fréquent dans les LG.

118

Pour l'enseignant, son intégration dans l'établissement est importante. Les professeurs isolés expriment toujours des difficultés plus grandes que ceux qui ont bénéficié de formes de collectivisation du travail (préparations de cours, programmation des objectifs pédagogiques, devoirs communs, élaboration d'un barème de correction, etc.) et/ou d'un environnement relationnel plus dense. Les résultats du questionnaire passé au troisième trimestre 1999 (première année comme titulaire)

18 - G. Lazuech, F. Rimbart, *La construction de la professionnalité enseignante*, Université de Nantes- IUFM des Pays-de-Loire, Nantes, Ronéo, 1999.

19 - Parmi les difficultés rapportées par Virginie on retiendra : des élèves peu motivés pour sa discipline et au compartement difficile, un emploi du temps très dispersé dans la semaine avec ses 17 classes, une impression récurrente d'être débordée par le travail à faire.

révèlent que parmi les répondants qui ont déclaré avoir rencontré beaucoup plus de difficultés dans l'exercice du métier que l'année précédente (année de stage) : 70 % ont toujours préparé seuls leurs cours ; 60 % ont défini seuls leurs objectifs pédagogiques ; 66 % ont établi seuls les sujets de devoirs et les barèmes de correction. Enfin, si 41 % des jeunes professeurs interrogés estiment ne pas encore être à « la hauteur du métier », près de 70 % des professeurs isolés ont ce sentiment.

Quitter le métier ou rester ?

La question peut paraître étonnante *a priori*, puisque les enseignants sont décrits comme relativement stables professionnellement, voire même « pantouflards » (20). C'est peut-être au tout début de la carrière que l'on peut saisir les tensions qui traversent beaucoup de jeunes enseignants entre l'envie de rester dans un métier qu'ils ont tous choisi et l'envie de le quitter face aux difficultés ou aux désillusions rencontrées. À l'issue de la seconde année de stage près d'un répondant sur deux se déclarait déçu par le milieu professionnel, 30 % envisageaient à moyen terme de changer de métier, dont 50 % pour l'enseignement supérieur. Une année après, le pourcentage de ceux qui désirent quitter définitivement l'enseignement est 13 %, 30 % souhaitent à terme quitter l'enseignement secondaire. Peu de jeunes professeurs n'ont pas de projet pour l'avenir : 63 % de ceux qui sont certifiés envisagent de passer le concours de l'Agrégation, 54 % de ceux qui sont en collège aspirent à rejoindre le lycée, près de 40 % n'excluent pas un retour prochain sur les bancs de l'université, enfin 35 % envisageraient d'aller enseigner à l'étranger. Ces pourcentages montrent, pour les enseignants nouvellement recrutés, que la mobilité horizontale n'est pas la seule à être envisagée contrairement à des analyses déjà anciennes (21). Pour certains professeurs, dans les disciplines ou d'autres débouchés que l'enseignement sont possibles, le passage en collège ou en lycée est vécu (du moins lors des entretiens) comme une étape dans un parcours professionnel susceptible de se déployer ailleurs. Cette conception de la carrière comme succession d'étapes paraît plus répandue dans l'enseignement technique et professionnel où une part importante des « jeunes » professeurs a déjà une solide expérience hors du système éducatif.

119

Audrey, Charles et Samuel, trois façons d'envisager son avenir

Audrey, Charles et Samuel illustrent trois des cas les plus fréquemment rencontrés où la question de quitter le métier a été abordée lors des entretiens.

20 - Voir H. Hamon, P. Rotman, *Tant qu'il y aura des profs*, Paris, Le Seuil, 1984.

21 - A. Léger, *Enseignants du secondaire*, Paris, PUF, 1983.

Audrey est professeur de français depuis 1998. Lors de notre rencontre, elle exprime son plaisir d'enseigner même à des collégiens, mais ce qui revient avec insistance, c'est sa difficulté à s'organiser, à gérer son temps. Elle ramène, nous dit-elle, presque tous les soirs du travail à la maison, les week-ends et les petites vacances sont consacrés aux préparations. Guillaume, son mari, technicien dans l'informatique, lui reproche de ne plus être disponible pour leur vie de famille : « *Je me pose des questions sur l'enseignement, parce que tous les soirs, c'est 11 heures minimum [...] Guillaume fait une coupure le week-end alors que moi je suis toujours dedans [...] j'ai jamais travaillé le week-end, ça me coûte, travailler le week-end, je trouve ça vachement dur [...] Tout ce boulot pourquoi ? Je me le demande, je me sens que moyennement épanouie dans ce que je fais cette année.* »

Charles a obtenu le Capes de sciences économiques et sociales, il est en poste depuis deux ans à Châteaubriant : « *Mon objectif à moi, sur le moyen terme, c'est de passer l'Agrégation de sciences sociales et essayer d'obtenir un poste à la fac. J'ai déjà un DEA d'économie sociale et je voudrais continuer jusqu'à la thèse [...] L'enseignement en lycée ne me déplaît pas, mais je ne m'y vois pas jusqu'à la retraite [...] À l'université on est plus autonome, plus responsable dans notre travail, plus adulte aussi qu'au lycée.* »

Samuel est, à 33 ans, professeur de physique depuis trois ans dans un lycée professionnel. Pour Samuel, le choix de l'enseignement a été plutôt un choix négatif, parce « *après une année de chômage il fallait bien vivre* ». Si Samuel est un professeur consciencieux, il ne cherche pas vraiment à s'intégrer à la vie de l'établissement et limite sa présence au strict minimum. Les projets professionnels de Samuel sont ailleurs, il suit depuis deux ans les cours du CNAM pour devenir ingénieur électronicien, avec la reprise de l'emploi, il espère quitter rapidement sa salle de classe pour un bureau d'études.

Conclusion

D'autres thèmes seraient à aborder, comme la question de la confiance. Confiance en soi, confiance dans les élèves, confiance que l'on peut également transmettre aux élèves, confiance qui s'inscrit dans la relation aux autres et qui ne s'acquiert qu'avec le temps. Faire passer la confiance devant l'autorité, comme principe de la relation pédagogique, les enseignants que nous avons rencontrés se caractérisent dans leur grande majorité par ce désir. Mais le travail d'enquête révèle également l'éclatement social de cette profession. Une part grandissante des nouveaux professeurs provient des classes populaires et de la petite classe moyenne, contrairement aux observations faites par Michel Chapoulie dans les années 80 (22). Ces derniers, qui n'entretiennent pas avec le savoir – en général – le même rapport cultivé que leurs

22 - J.-M. Chapoulie, *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1987.

collègues des classes moyennes intellectuelles, semblent plus perméables au « nouveaux » discours sur l'école qui met en avant la relation pédagogique et dont l'épice est l'élève (23). Cette remarque appuiera notre conclusion. Car si l'école change depuis 30 ans, ce ne sont pas seulement les élèves, les programmes ou les objectifs qui lui sont assignés, ce sont également les professeurs. Les tensions qui sont repérables dès les premières années d'enseignement, qui s'expriment selon des formes diverses de « mal-être », ne sont pas uniquement dues à l'inexpérience mais tiennent au fait que les conditions de réception du message pédagogique par les élèves sont également socialement déterminées par le professeur (24). Autrement dit, et au risque de paraître brutal, les désajustements qui traversent l'école aujourd'hui peuvent provenir d'une « incapacité sociale » de certains enseignants à savoir véritablement ce qu'il faut transmettre aux élèves et de quelle façon il faut le faire. Dès lors, ceux qui viennent au métier par « vocation » et qui, par ailleurs, constituent la part la plus importante des professeurs qui déclarent chercher à sortir du métier, ont plus que les autres un travail de transformation à accomplir, travail difficile dans une institution qui change, travail qui semble pour certains impassible à réaliser lorsque l'espace professionnel dans lequel ils sont conduits à faire leurs premières classes est insuffisamment intégrateur.

23 - Voir ; R. Barroux, L. Bronner, L. Cédelle, « Coup de jeune chez les profs », *Le Monde de l'Éducation*, n° 282, juin 2000

24 - Voir C. Suaud, « Pour quelques prolongements de la recherche sur la professionnalisation des enseignants » in « Enseigner aujourd'hui : quel métier ? Quelle formation ? » *Res-sources*, n° 3, IUFM des Pays-de-la-Loire, 2000.