

l'ingénierie de la professionnalisation. Après quelques références à cette dernière notion, l'auteur développe les points d'ancrage de ce que peut être ou non une ingénierie de la professionnalisation dans une entreprise, ses conditions et ses difficultés. Si la professionnalisation se situe davantage sur le versant développement des compétences, c'est autour de la notion d'expérience et d'un certain nombre de paradoxes qu'il devient nécessaire de raisonner.

Reprenant (entre autres) les travaux de Philippe Carré, l'auteur termine sur l'émergence d'une société qui serait une société cognitive. Mais n'aurait-elle pas pour caractéristique de rendre l'individu seul responsable de son développement professionnel ? Certes, un ensemble de dispositions est exigé de l'individu. Mais autorise-t-il à ne pas tenir compte des contextes de travail des entreprises qui peuvent être sclérosants, des personnels d'encadrement « hermétiques à toute idée de développement personnel », de la crise économique et de l'emploi qui ne permettent pas aux entreprises d'offrir des conditions de travail propices aux salariés ? Malgré ces ambiguïtés, l'auteur plaide de façon quasi militante pour que ne soit pas déserté le chantier de recherche (et de formation) sur les organisations. Qu'on les considère au contraire comme des terrains locaux à explorer pour comprendre, pour ouvrir des pistes de réflexions et ainsi pour progresser vers une véritable société cognitive qui ne serait pas un « bulldozer », mais permettrait de penser une organisation qualifiante « qui ne relèverait pas d'une méthode, d'une recette, d'une technique, mais d'une philosophie de management des hommes et des organisations fondées sur une logique de l'apprenance » (p. 306).

Annette GONNIN-BOLO  
Université de Nantes

149

GUIBERT Pascal, LAZUECH Gilles, RIMBERT France (2008). *Enseignants débutants. « Faire ses classes ». L'insertion professionnelle des professeurs du second degré*, Rennes : Presses universitaires, 250 p.

Cet ouvrage s'inscrit dans un courant d'enquêtes qui s'interrogent sur les évolutions du métier d'enseignant au moment où un renouvellement massif de ceux qui l'exercent est en cours et où les modalités de leur formation vont être sensiblement modifiées. L'originalité méthodologique des auteurs est d'interroger par questionnaires une centaine de professeurs de collège et de lycée entre leur année de titularisation et leur cinquième année de titulaires, soit les six premières années d'exercice professionnel. Ils considèrent en effet que, loin d'être achevé à la sortie de l'IUFM, le processus de professionnalisation se poursuit dans le cadre des premières années

d'exercice du métier et ne peut pas être saisi par les enquêtes ponctuelles classiques. C'est donc ce parcours qui constitue le plan de l'ouvrage qui s'intéresse, dans une première partie au « temps de l'IUFM ou la découverte du métier », dans une seconde à « faire ses classes ou les premières années de titularisation » et dans une troisième à « la fin des débutants ».

Sans faire l'apologie des IUFM ni les diaboliser, l'ouvrage tire de leur expérience une appréciation nuancée qui prend en compte les contraintes historiques (comme le caractère successif d'une formation pour laquelle le statut précède la capacité) et institutionnelles (comme la réduction de la formation continue ou l'utilisation des néotitulaires comme variables d'ajustement) qui pèsent sur eux. Il prend acte des contradictions inhérentes à la formation (comme les exigences du concours qui, dans le modèle successif français, laissent la portion congrue à l'aspect proprement professionnel) et tente de voir comment les futurs et jeunes enseignants s'en accommodent. L'attention aux conditions de réception de la formation est donc privilégiée sur une approche strictement formelle des dispositifs. Elle montre ainsi, par exemple, que, pour les stagiaires, les conseillers-tuteurs sont la principale référence alors qu'ils n'en sont pas les formateurs officiels.

L'intérêt pour le processus long de formation permet de nuancer les jugements péremptaires auxquels peuvent conduire les enquêtes plus statiques. On comprend mieux ainsi que le désarroi souvent manifesté par les entrants dans le métier ne tient pas tant à la vacuité de la formation qu'au fait qu'ils n'ont pas eu le temps de construire les routines par lesquelles ils peuvent intérioriser les modèles proposés à l'IUFM. En prenant en compte de nombreux éléments comme l'établissement, la matière, l'expérience professionnelle, l'âge, le parcours scolaire et universitaire, le sexe et l'origine sociale, on aperçoit des modalités d'entrée dans le métier plus diverses que celles que proposent la plupart du temps les approches du monde enseignant. Les typologies proposées (les « héritiers » et les « oblats », les « rassurés » et les « déçus »), mises à l'épreuve de cette période de six ans, fondatrice pour les intéressés, permettent de voir des évolutions sensibles qui font apparaître un mieux être général, mais un malaise durable pour le quart de l'échantillon pris en compte. Elles dégagent des configurations professionnelles plus ou moins favorables au sentiment de réalisation de soi dans le métier.

Cette recherche apporte nombre d'éléments qui peuvent intéresser des formateurs, notamment tous ceux qui les aident à avoir une connaissance plus fine de leurs publics d'étudiants, stagiaires et professeurs débutants. Elle les aide ainsi à prendre la mesure des différences et des similitudes que ceux-ci entretiennent avec leurs aînés et leur permet de ne pas s'adresser à eux comme aux jeunes enseignants qu'ils ont

été eux-mêmes. En effet, si de réelles permanences apparaissent, comme l'attachement aux disciplines d'origine ou l'importance accordée à la transmission du savoir, ils sont aussi les porteurs actifs d'une nouvelle culture professionnelle qui s'intéresse davantage à la dimension éducatrice du métier, au décloisonnement ou à la collaboration avec les parents. Ils se réclament moins de « la » vocation, mais n'en sont pas moins impliqués dans leur métier. Les plus pragmatiques sont ceux qui semblent le mieux s'en tirer. Ils ne partagent pas les espoirs de la génération qui s'en va et pensait changer la société par l'école, et acceptent d'autant mieux des élèves qui ne leur ressemblent pas et qui ne ressemblent pas aux élèves qu'ils étaient. Il paraît donc peu pertinent et peu efficace de tenir devant eux un discours de la crise qui concerne en fait plus les aînés que les jeunes et constitue un obstacle au processus de professionnalisation.

Ce travail arrive à point pour alimenter le débat et l'action autour des nouvelles modalités de formation des enseignants. En accord avec certaines des préconisations du Cahier des charges de la formation (5), il apporte de solides arguments pour un lissage dans le temps d'une formation qui ne peut plus être aussi brève et segmentée qu'auparavant. Il suggère aussi que le projet de certification au niveau du Master manquerait sa visée professionnalisante s'il ignorait tout ce que le terrain apporte à la formation réelle des enseignants. Les modalités d'enquête par questionnaires (complétés d'une cinquantaine d'entretiens) comportent leurs limites, d'ailleurs très honnêtement évoquées par les auteurs dans leur introduction. Elles sont très pertinentes pour mettre en évidence le processus d'une socialisation professionnelle plus longue et diverse que ce qu'on imagine ordinairement. Elles entrent moins dans les dispositifs de formation (à l'exception d'une analyse très fine des groupes de référence de l'IUFM des Pays-de-la-Loire), notamment ceux que se donnent déjà de jeunes enseignants à travers certains Masters professionnels ou à l'intérieur du réseau Ambition Réussite. Mais cela peut être l'objet d'autres recherches que celle-ci appelle et préfigure par son attention rare et précieuse aux manières de venir et d'être au métier d'enseignant.

Patrick RAYOU  
Université Paris VIII (Circeff)

5 - Arrêté du 19.12.2006 ; JO du 28.12.2006.