
Parcours d'insertion professionnelle des enseignants du secondaire

Pascal Guibert *, **Gilles Lazuech ****

**Université de Nantes
Centre de recherche en Education
CREN, EA 2661
Pascal.guibert@univ-nantes.fr*
*** Université de Nantes
Centre Nantais de Sociologie
CENS, EA 3260
gilles.lazuech@univ-nantes.fr*

RÉSUMÉ. À partir d'une enquête longitudinale portant sur 550 enseignants du secondaire, en formation à l'IUFM, cette communication vise à montrer que si les modes d'accès au métier sont fortement marqués par les expériences sociales et scolaires antérieures, ce sont, par la suite, les conditions d'exercice qui permettent de comprendre les parcours d'insertion professionnelle de ces enseignants.

MOTS-CLÉS : PROFESSIONNALISATION, INSERTION, ENSEIGNANTS, SECOND DEGRE, PARCOURS PROFESSIONNEL.

1. Une enquête par suivi de cohorte

La question de la professionnalisation enseignante ne se pose pas de la même manière lors de la première année d'exercice, lorsque l'enseignant n'a comme expérience de terrain que son stage réalisé l'année précédente à l'IUFM, ou après plusieurs années d'expérience professionnelle. Cette question prend des formes différentes également pour chacun des enseignants débutants selon les modalités concrètes d'insertion dans le métier et, aussi, selon des ressources plus personnelles (les amis, la famille, le conjoint) qui peuvent être mobilisées. Pour rendre compte de la diversité des parcours d'insertion, nous avons eu recours à la construction de typologies dans une démarche qui s'inspire de celle de l'idéal-type de Max Weber. Les façons de débiter sa carrière que nous présentons relèvent donc d'un travail de construction typologique qui vise à donner un sens plus général et compréhensible aux singularités observées.

La recherche débute par une première passation de questionnaires en 1998 (n =550), correspondant à la fin de l'année de formation à l'IUFM des Pays de la Loire. Une seconde enquête par questionnaires aura lieu en 1999 correspondant à la fin de la première année comme professeur titulaire, une autre en troisième année et, enfin, une quatrième en 2003. Nous avons suivi une cohorte de professeurs du second degré sur 6 ans. La méthodologie de l'enquête a permis d'observer les modalités d'accès à la profession ainsi que les parcours d'insertion professionnelle. Celle-ci a été pensée comme un processus progressif d'acquisition de compétences qui va de pair avec un sentiment d'appartenance à la profession. L'idée de parcours que nous présentons dans ce texte vise à montrer que ce processus n'est ni linéaire ni identique pour chacun des enseignants interrogés.

Nous commencerons par présenter deux modes d'accès au métier qui, au tout début de la carrière, semblent être encore fortement marqués par les expériences sociales et scolaires antérieures. Puis, portant notre attention sur des enseignants ayant cinq années d'expérience, nous exposerons quatre parcours d'insertion professionnelle. L'analyse montre que dans la majorité des cas, le temps à fait son œuvre et que ce sont les conditions d'exercice qui permettent de comprendre les parcours de ces enseignants.

2. Héritiers et Oblats : deux modes d'accès au métier

À la sortie de l'IUFM nombreux sont ceux qui font état de leur incertitude sur leur capacité à enseigner (Ayraud, Guibert, 2000). Sur ce point, nos analyses montrent que le rapport que les enseignants débutants entretiennent à la profession et à son exercice en début de carrière est fortement liés à leurs caractéristiques sociales et scolaires. À l'aide des données de l'enquête réalisée en 1999, nous avons pu construire deux groupes de professeurs : les « héritiers » et les « oblats ». Parmi les « héritiers », on trouve surtout des hommes, enseignant dans les disciplines les

plus attachées au modèle de l'excellence scolaire à la française (la Philosophie, les Lettres, l'Histoire,...). Ce premier groupe d'enseignants est majoritairement constitué d'individus issus des fractions supérieures de la classe moyenne. Pour eux, l'amour de la discipline, souvent renforcée par un cursus universitaire prolongé, l'emporte sur les considérations éducatives pensées comme secondaires dans l'acte professoral. Ils ont une perception académique du métier s'appuyant sur une conception de l'école selon laquelle ils estiment que leur métier consiste fondamentalement à transmettre des savoirs. Pour ces enseignants, la titularisation est l'aboutissement d'un processus commencé depuis des années dans le système scolaire puis universitaire : bons élèves, bons étudiants, ils pensent que leurs savoirs disciplinaires en feront de bons professeurs. L'année de formation à l'IUFM a souvent été ressentie comme pesante voire inutile. Leur prise de fonction est souvent difficile (Lazuech, 2001). Les classes et les élèves dont ils ont la charge les conduisent à prendre conscience des « réalités » du métier qui, parfois, sont assez éloignées des représentations qu'ils s'en faisaient précédemment. Beaucoup de ces professeurs ont reconnu avoir vécu difficilement leur première année.

Les « oblats », sont plutôt issus de la classe populaire ou des fractions basses des couches moyennes. Ils considèrent qu'ils sont redevables de l'école et sont prêts à « rendre » dans une logique maussienne du don contre-don. Moins diplômés que les « héritiers », ils attendent des satisfactions pédagogiques d'un métier qui représente, pour eux, une promotion sociale. Ces professeurs adhèrent dans leur ensemble aux objectifs de la nouvelle professionnalité enseignante telle qu'elle a pu être définie par le rapport Bancel (Lang, 1999). L'esprit de mission qui les caractérise, s'actualise de façon assez heureuse dans un rapport aux élèves dans lequel la dimension relationnelle est jugée importante dans la relation pédagogique. Si leur insertion professionnelle semble plus aisée, c'est parce que les dispositions acquises sont assez bien ajustées à l'espace professionnel qu'ils rencontrent.¹

La relation forte qui existe entre l'origine sociale, le cursus scolaire et universitaire et l'entrée dans le métier n'est cependant pas immuable. Le temps fait son œuvre dans le processus d'insertion professionnelle : certains enseignants ont adaptés, de façon pragmatique, leurs manières de penser leur métier aux réalités scolaires rencontrées (Rayou, Van Zanten, 2004, Périer 2003). Des différences demeurent pourtant, au bout de cinq années d'exercice quatre grands parcours d'insertion professionnelle ont été dégagés.

¹ Ces logiques d'accès au métier ne sont pas sans conséquences sur la pratique enseignante. « Héritiers » et « oblats » se différencient sur leur façon de penser l'école. Si 75% des professeurs du groupe « héritiers » pensent qu'il faut mettre les élèves au centre du système éducatif, les « oblats » sont 90% à le penser. Par ailleurs, 41% des enseignants du premier groupe se pensent comme des éducateurs alors que les seconds sont 84% dans ce cas, c'est pourquoi les « oblats » souhaitent davantage associer les parents d'élèves à la vie de l'établissement alors que les « héritiers » ne sont que 66% à le penser.

3. Quatre parcours d'insertion professionnelle

L'intérêt d'un suivi de cohorte est de permettre de décrire un processus et de montrer que même s'il n'y a pas une forme unique de socialisation professionnelle, une mise en ordre des processus individuels peut être établie du point de vue de la connaissance scientifique. Ainsi chaque parcours est construit par la combinaison d'une expérience contextualisée et d'un itinéraire biographique².

3.1. Etre installé

Ce premier parcours, qui concerne près du tiers de la population enquêtée, se caractérise par le sentiment d'amélioration des conditions de travail depuis l'entrée dans le métier. Ces enseignants jugent avoir des classes plus intéressantes en 2003 qu'en 1999. Ils estiment que leurs élèves ont un meilleur niveau et qu'ils sont motivés par la matière enseignée. Par ailleurs, les enseignants qui illustrent ce parcours d'insertion professionnelle se déclarent satisfaits de leur établissement d'exercice et de sa localisation géographique. Ils sont nombreux à s'investir dans la vie de l'établissement et à y exercer des responsabilités pédagogiques. Ils déclarent avoir de bonnes relations avec les différents collègues et personnels de leur établissement et expriment le sentiment d'y être bien intégré. Nous avons là une description de conditions de travail qui sont proches de celles d'enseignants déjà bien installés dans le métier. On trouve dans ce parcours d'insertion professionnelle des enseignants titulaires de leur poste ; les professeurs de lycées y sont surreprésentés.

Les propos d'Agnès illustre l'influence du contexte d'exercice sur la manière de s'installer dans le métier. Cette jeune femme, diplômée de lettres classiques, est issue d'une famille enseignante. Elle a une conception du métier centrée sur la discipline d'enseignement ce qui, au début, l'a conduit à certaines déconvenues : *« j'ai toujours le petit stress avant d'aller en cours, ce qui fait que l'année de stage a été très difficile. Je me couchais tous les soirs à deux heures du matin pour préparer mes cours. La première année comme titulaire, c'était presque pire. Au cours de cette année je me suis dit, si c'est toujours aussi dur j'arrête »*. Pourtant, considérant son parcours, Agnès déclare *« avoir eu beaucoup de chance »*. Contrairement à beaucoup d'autres anciens stagiaires partis dans la Région parisienne, elle a obtenu un poste dans l'académie de Nantes et de surcroît dans un

² Ces analyses s'appuient en amont sur plusieurs traitements statistiques dont une analyse factorielle de correspondances (AFC). Cette dernière a permis de mettre en évidence deux axes principaux à partir desquels peut se lire les degrés de satisfaction pour ce qui se rapporte aux conditions de travail. Sur le premier axe, on trouve principalement le statut professionnel et l'affectation (être titulaire ou non de son poste, être ou ne pas être dans l'établissement de son choix, être satisfait de sa situation géographique, ...). Sur le second axe, les points se distribuent selon le sentiment qu'ont les enseignants de connaître une amélioration (à des degrés d'intensité variable) de leurs relations avec les différents acteurs de leur milieu professionnel (collègues, élèves et personnels de direction en particulier).

petit collège rural « tranquille ». Grâce à des conditions d'exercice qu'elle juge très favorables son insertion professionnelle sera facilitée: « *Je n'ai pas connu les conditions difficiles qu'on eu mes camarades qui sont partis en banlieue parisienne. Je n'ai pas été cassée par rapport à ça. Parce que j'ai pas mal de collègues, il a fallu qu'ils se blindent. Peut-être que ça m'aurait fait arrêter si j'avais eu des conditions aussi difficiles* ». Cette première affectation dans un collège géographiquement assez proche de sa famille et de ses amis d'enfance ne contraint pas Agnès à subir l'isolement relationnel qui est le lot de beaucoup de jeunes titulaires. Cette situation facilitera son insertion professionnelle, prise au sens large des termes, puisque ses repères et ses réseaux de sociabilité ne seront pas totalement à reconstruire.

Mais la proximité géographique ne fait pas tout pour expliquer une insertion vécue sereinement. L'établissement d'exercice et l'environnement professionnel proche constituent des facteurs essentiels pour comprendre le processus de professionnalisation enseignante. Ici, le fait d'être « *dans un petit collège où il y a très peu de problème, (et où) on travaille dans de bonnes conditions* » aidera Agnès à surmonter les difficultés qui ont émaillées ses débuts dans le métier et facilitera les échanges avec ses collègues de travail : « *Les relations avec les collègues sont très bonnes, il y a une très bonne ambiance au niveau des professeurs au collège, il y a des envies de travailler ensemble qui se concrétisent* ».

À des représentations initiales du métier en décalage avec la réalité scolaire ordinaire se substitue progressivement une conception plus adaptée. Le processus d'ajustement par l'expérience vécue, qu'illustre le cas d'Agnès, processus que rendent possible des conditions d'exercice jugées favorables permettent à cette enseignante de vivre sa profession de façon plus réaliste, plus sereine et sûrement plus ajustée à l'école d'aujourd'hui et à ses publics : « *Je pense que c'est la relation avec les élèves qui est la plus importante. Je pense que c'est à travers cette relation construite que les élèves peuvent avoir envie d'apprendre* ».

3.2. Tenir par le relationnel

Dans certains établissements considérés comme difficiles, les nouveaux arrivants bénéficient d'un encadrement et d'un soutien relationnel particulièrement dense de la part de leurs collègues déjà en poste. Ce type de parcours concerne environ un quart des répondants à l'enquête de 2003. Affectés lors de leur première nomination dans des établissements relevant de l'éducation prioritaire, ces enseignants mettent en avant la dimension relationnelle du travail. Ils considèrent avoir de la considération de la part de la direction, des responsabilités dans l'établissement, du poids dans les conseils de classe, de bonnes relations avec leurs collègues et parfois même avec les parents d'élèves. Ce sont, de tous les enseignants interrogés, ceux qui sont les plus nombreux à avoir reçu fréquemment l'aide de collègues, et, situation rare, beaucoup déclarent avoir souvent utilisé des préparations de cours venant d'autres professeurs. Au terme de leurs cinq premières années d'exercice, le sentiment d'une meilleure maîtrise du métier est général. Ils déclarent avoir moins

de difficultés à faire « passer » le cours et à gérer un conflit avec les élèves même s'ils ne pensent pas avoir des classes plus motivées par la matière enseignée qu'à leur début de carrière. Bref, ce sont des enseignants qui ont le sentiment d'être plus à l'aise dans leurs classes même si, dans leur très grande majorité, ils souhaitent quitter rapidement l'éducation prioritaire.

Philippe, célibataire de 26 ans qui est issu d'une famille modeste, illustrera ce second parcours. Professeur de Sciences de la Vie et de la Terre, il a une expérience significative dans les établissements classés ZEP. Il sera longtemps TZR, mais sur un poste à l'année : « *Mon premier poste, c'était dans un lycée qui connaissait des problèmes de délinquance. Il y avait des soucis de drogue, des petits trafics, rien de bien dramatique mais on sentait toujours une forte tension. Il y avait aussi souvent des bagarres entre élèves et parfois des accrochages avec les enseignants* ». Afin de surmonter une situation professionnelle qu'il juge toutefois difficile (« *Au départ j'étais pas rassuré* »), Philippe va se tourner vers les jeunes enseignants « *fraîchement débarqués* » comme lui, mais aussi vers des collègues plus expérimentés qui lui apparaissent comme des personnes ressources. Progressivement Philippe se construit dans son établissement un réseau, à la fois amical et professionnel, qui lui permet de prendre de la distance face aux difficultés rencontrées mais aussi d'acquérir certains savoir-faire nécessaires pour faire face aux situations professionnelles qu'il rencontre : « *Dans ces régions-là, on est nombreux à débarquer, il y a des liens qui se créent. Plus les situations sont difficiles, plus les liens se resserrent. Il y en avait qui étaient déjà en poste, qui avaient reçu un accueil favorable et qui ont voulu le transmettre aux nouveaux arrivants. On se voit pendant la semaine, pendant les pauses, et puis on se voit parfois aussi pendant les week-ends.. Donc on crée des liens professionnels, affectifs, à la fois professionnels et amicaux. En début de carrière, ça aide beaucoup, ça rassure.* »

Même si les relations amicales sont mises en avant, les nombreux échanges avec « *l'équipe pédagogique* » permettront à Philippe de progresser dans la gestion relationnelle et pédagogique de ses classes : « *Il y a toute cette gestion humaine aussi que l'on ne maîtrise pas quand on démarre. On se prend ça en pleine face au départ. J'ai essayé un maximum d'avoir du détachement. Et puis après, en discutant avec les collègues, on se dit « bon voilà, j'ai des difficultés avec tel élève, est-ce que c'est le cas chez toi ? Comment est-ce que l'on peut régler ça ? »*

3.3. Etre de passage

Les enseignants qui répondent à ce troisième parcours d'insertion professionnelle représentent un quart de l'effectif total. Leur insatisfaction face au métier est ce qui les caractérise. Ils estiment que leur situation professionnelle et leurs conditions de travail ne se sont pas (ou peu) améliorées depuis 5 ans : ils ne sont satisfaits ni de la localisation géographique de leur établissement ni de leur affectation ; les classes qu'ils ont en responsabilité ne sont pas jugées plus intéressantes et motivées qu'à leur début ; les relations avec les collègues restent

décevantes, leur envie de quitter l'Education nationale est parfois exprimée. Souvent TZR depuis leur titularisation, ces enseignants ont l'impression de jouer les « bouche-trous ». L'impossibilité de s'installer durablement dans un établissement est certainement à l'origine des difficultés relationnelles qui sont énoncées par ces professeurs (même si, pour certains, être TZR est un choix). La plupart affirme n'avoir jamais reçu l'aide d'un collègue, le travail en équipe pédagogique est exceptionnel, le sentiment d'être seul dans le métier est dominant. La plupart déclarent ne pas avoir un meilleur contact humain avec les élèves qu'à leur début, ils éprouvent aussi beaucoup de difficultés « à faire passer le cours » auprès des élèves et pensent avoir peu progressé dans le domaine de la gestion des conflits avec la classe ou avec un élève. Enfin, ces enseignants considèrent ne pas être à leur place : 82% pensent ne pas être considérés à leur juste valeur, 75% ont le sentiment de ne pas se voir confier plus de responsabilités pédagogiques ou administratives. Ces enseignants finalement plutôt déçus sont généralement dans des situations administratives peu confortables. C'est le cas des agrégés nommés en collège, des agrégés/TZR ou encore affectés en LT ou LP. Les hasards des affectations ministérielles ont produit, pour ces professeurs, diverses situations de décalage entre ce qu'ils sont (socialement et statutairement) et ce que l'on leur demande d'être et de faire. Piégés en quelque sorte dans une situation professionnelle qu'ils n'avaient pas, pour la plupart, imaginée, ils se considèrent en attente d'un établissement leur convenant mieux.

Frédéric illustre ces parcours professionnels instables, fait de petits remplacements et de désillusions répétées. Ce jeune homme de 27 ans, professeur de mathématiques dont les parents sont fonctionnaires, a grandi dans une famille pour laquelle l'école est importante : *« mes parents avaient une très haute idée de l'école. Mes grands parents étaient de petits agriculteurs pauvres, l'école a été pour mes parents un ascenseur social, elle leur a permis de faire une carrière très honorable. Moi j'ai toujours beaucoup aimé l'école, au lycée, j'ai eu de très bons professeurs, j'avais une bonne image de ce métier, ça correspondait bien au métier que je voulais faire »*. À 23 ans, à la fin de sa seconde année d'IUFM, il est nommé T.Z.R dans l'académie de Toulouse. C'est à partir de ce moment que l'enthousiasme initial pour le métier va être éprouvé par la réalité de sa situation professionnelle : *« T. Z. R. je ne savais pas ce que ça voulait dire. Donc ça veut dire que vous êtes là en surnombre sur la zone qui constitue la moitié du département et sur tous les établissements du département. Dès qu'il manquera quelqu'un, on vous fera signe, mais par contre vous êtes dans l'établissement dans lequel vous êtes rattaché, vous devez y être physiquement. Donc j'y allais tous les jours, mais ils n'avaient pas besoin de moi »*. Les remplacements se succédant à un rythme soutenu, il n'arrive pas à construire un réseau solide de relations avec ses collègues : *« la première année, j'ai dû faire six ou sept établissements dans une région que je ne connaissais pas donc les contacts avec les collègues étaient nuls : on ne te dit même pas bonjour. »* Ce qui revient souvent au cours de l'entretien, c'est, pour Frédéric, la difficulté à établir des relations constructives avec les élèves : *« c'est pas simple les remplacements et puis c'est aussi usant psychologiquement. Je passe d'une classe à*

l'autre, je n'ai rien le temps de mettre et place. C'est beaucoup d'énergie si on veut y arriver... Il faut être capable le soir de faire le vide. Parfois ça s'est très bien passé, mais souvent on a les classes difficiles, celles qui ont fait craquer les collègues que l'on remplace ». Pour Frédéric, cette situation de malaise est renforcée par un travail qui ne correspond pas toujours à celui qu'il pourrait attendre. Des tâches éloignées des missions professionnelles de l'enseignant lui sont imposées et renforcent chez ce jeune professeur un sentiment de déclassement et d'inutilité : *« l'administration quand elle veut abuser de vous, elle vous envoie au C. D. I. faire du rangement, surveiller les études, préparer l'ordinateur. En gros j'étais un peu l'homme à tout faire du collège. »*

Dès lors Frédéric attend avec impatience une mutation qui lui permettrait d'obtenir un poste fixe plus conforme à ses aspirations professionnelles et à l'idée qu'il se fait de son métier. Pour cela, il s'appuie sur les points supplémentaires que lui accorde son statut de TZR. Il envisage également la préparation de l'agrégation dans le but d'obtenir plus facilement un poste dans un lycée.

3.4. Une conversion inachevée

Les enseignants qui se caractérisent par ce type de parcours représentent 14 % de notre effectif. Ils sont satisfaits de leur localisation géographique, pensent être dans un établissement qui leur convient et estiment avoir des classes de meilleur niveau. Pourtant comment expliquer qu'ils déclarent ne pas être plus à l'aise dans le métier qu'à leur tout début ? Une des réponses à cette question provient certainement du décalage qui persiste entre leur conception de l'activité d'enseignement et ce qu'ils vivent sur le terrain. Ces professeurs affichent une conception du métier que l'on pourrait qualifier de traditionnelle: ils pensent que le professeur doit être maître dans sa classe, qu'il n'est pas souhaitable de trop associer les parents au fonctionnement des établissements, que l'élève est un sujet apprenant et enfin que la discipline est l'une des conditions de l'ordre scolaire. Leur pratique du métier fait échos aux positions qui sont les leurs : ils ont déclaré, moins fréquemment que les autres enseignants, avoir travaillé en équipe pédagogique et, généralement, ils sont peu favorables au travail interdisciplinaire. On constate, en outre, que les enseignants engagés dans ce parcours d'insertion professionnelle invoquent souvent comme raison première l'« amour de la discipline » pour expliquer leur choix du métier. Pour ces derniers, 5 ans après leur sortie de l'IUFM, le « deuil de la discipline » n'est pas réalisé et il est encore source de déstabilisation. Leur faible investissement professionnel témoigne du fait qu'ils ne sentent pas à leur place.

Claire est professeur de philosophie dans un lycée d'enseignement général dans le centre ville d'Angers. Elle a 27 ans, sa mère est professeur de français et son père directeur d'une maison de retraite. Claire n'a pas vraiment eu la « vocation » puisque son choix initial était de faire du journalisme. Élève brillante, passionnée par la philosophie, elle poursuit son cursus universitaire jusqu'au niveau du DEA. Ne parvenant pas à être reçue aux concours de journalisme, elle passe le CAPES « pour voir ». En devenant professeur de philosophie, elle pensait, nous dit-

elle « *faire de la philosophie avec les élèves* », approfondir ses connaissances et s'enrichir intellectuellement. Pourtant ses motivations initiales seront vite déçues : « *ça m'ennuie déjà ce métier parce que l'on ne fait pas vraiment de la philo, on simplifie, on caricature, on va lentement, on fait la police. Cette année surtout je n'ai pas vraiment réussi à me dire que je faisais de la philo* ». Bien qu'elle ne soit pas dans un lycée difficile, Claire se rend rapidement compte qu'il y a un décalage entre ses aspirations intellectuelles et la réalité scolaire qu'elle rencontre : « *Le problème c'est que la philo, ça s'adresse à des élèves qui sont censés être rationnels et raisonnables, c'est en contradiction totale avec ce qu'ils sont.* » Après cinq années d'expérience professionnelle, tout se passe comme si Claire n'avait pas réussi à acquérir certaines dispositions qui lui permettraient de vivre son métier de façon positive, ni par rapport aux élèves, ni même par rapport à ses collègues dont, en réalité, elle parle peu. Dès lors, elle entretient un sentiment d'incertitude professionnelle : « *il faut toujours refaire la police, mettre des mauvaises notes* ». Elle continue à éprouver le sentiment de ne pas être à sa place dans un métier qui ne lui semble pas être fait pour elle « *j'ai parfois vraiment l'impression de jouer une comédie* ». Mariée, sans enfant, l'issue pour elle serait de quitter définitivement l'enseignement : « *j'ai des possibilités dans l'action culturelle, parce que je connais déjà le milieu, cette fois je n'ai pas droit à l'erreur* ».

4. Logiques d'insertion professionnelle.

Les repères anciens et les rôles associés à un cadre institutionnel qui a structuré l'école pendant plus d'un siècle n'ont plus la même force régulatrice auprès des acteurs qui la constitue. Le parcours scolaire des enseignants et surtout la transformation des publics auxquels ils s'adressent, ne permettent plus réellement une socialisation professionnelle par anticipation³. Ces changements ont des conséquences sur la façon d'être professeur aujourd'hui. Nos travaux montrent que ceux qui sont venus au métier de façon « réaliste » et « pragmatique » sont plus à même d'aborder les situations scolaires telle qu'elles se présentent à eux. Être venu à l'enseignement par « vocation » est, paradoxalement, devenue un handicap pour exercer ce métier. Et cela de manière encore plus forte si derrière la vocation s'exprime un idéal professoral qui renvoie à une sorte de fusion possible entre enseignant et enseignés. Tout se passe désormais comme si pour travailler dans des conditions supportables et s'inscrire de façon positive dans le métier, l'enseignant débutant devait apprendre à saisir de façon « opportuniste » toutes les occasions qui s'offrent à lui pour se s'installer au sein de cet espace professionnel, dans lequel les routines restent largement incertaines (Barrère, 2002).

Pour reprendre une terminologie weberienne, l'apprentissage du métier est souvent désenchantant. La construction d'une compétence professionnelle est à

³ Comme le dit P. Bourdieu (1989), « il n'est plus suffisant d'apprendre au poisson à nager ».

penser comme un processus long dans lequel tout n'est pas joué par avance et où se produit, au fil des années, des transformations, des métissages, des reconstructions en fonctions de ressources mobilisables d'où l'idée de parcours différenciés. Certains des jeunes professeurs restent à l'écart de ce processus. Ils sont dans l'ensemble isolés professionnellement et/ou socialement éloignés du reste du corps professoral. Aucune institution ne réalise parfaitement et intégralement l'intégration de tous ses membres. Il y a toujours une part de ceux que Pierre Bourdieu désigne comme des « déplacés » ou des « fourvoyés ». Mais ces derniers ne sont, en définitive, pas si nombreux. Cinq années après leur titularisation, si le processus de professionnalisation n'est pas achevé, la plupart des enseignants ont incorporé ce qu'ils sont devenus objectivement : des professeurs de l'enseignement secondaire, soit des individus partageant, avec d'autres, un ensemble de caractéristiques sociales communes, des formes identitaires multiples mais partagées.

Bibliographie

Ayraud M., Guibert P., 2004, Mémoire professionnel, rapport au savoir et construction de l'identité professionnelle, in *Le mémoire professionnel en IUFM. Bilan de recherche et questions vives*, Gonnin-Bolo A. et Benoit J-P., dir., INRP.

Ayraud M., Guibert P., 2000, « Constructions identitaires », in *Malaise dans la formation des enseignants*, C. Blanchard-Laville et de S. Nadot (dir), Paris, L'Harmattan.

Barrère A., 2002, *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris, l'Harmattan.

Bourdieu P., 1989, *La noblesse d'Etat*, Seuil.

Lang V., 1999, *La professionnalisation des enseignants*, PUF.

Lazuech G., 2001, "faire ses classes : les enseignants du secondaire dans leur premier poste", *Recherche et formation*, INRP, n°37.

Lazuech G., Rimbert F., 2004, « Un mémoire professionnel pourquoi faire ? » in *Le mémoire professionnel en IUFM. Bilan de recherche et questions vives*, dir. Anette Gonnin-Bolo et Jean-Pierre Benoit, INRP.

Périer P., 2003, « Le métier d'enseignant dans les collèges et lycées au début des années 2000 », *Dossiers d'Education et Formations*, n°145.

Rayou P., Van Zanten A., 2004, *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?*, Paris, Bayard.