



HAL
open science

Entrer dans un nouveau métier : la socialisation professionnelle des nouveaux enseignants du secondaire

Clara Merceron

► **To cite this version:**

Clara Merceron. Entrer dans un nouveau métier : la socialisation professionnelle des nouveaux enseignants du secondaire. Education. 2021. dumas-03426468

HAL Id: dumas-03426468

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03426468>

Submitted on 12 Nov 2021

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

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



Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention second degré

Parcours Sciences Economiques et Sociales

Année scolaire 2020/2021

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master.

Clara MERCERON

**Entrer dans un nouveau
métier.**

La socialisation professionnelle des nouveaux enseignants du secondaire.

Soutenu le 20 avril 2021 en présence de la commission de soutenance composée de :

Mme Ludivine Balland, directrice de mémoire.

Mme Marie David, membre de la commission.

Remerciements.

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce au concours de plusieurs personnes à qui je souhaite témoigner toute ma gratitude.

Je voudrais tout d'abord adresser toute ma reconnaissance à ma directrice de mémoire, Madame Ludivine Balland, qui a tout de suite accepté d'encadrer mon travail de recherche. Ses conseils, ses suggestions, mais surtout son soutien constant, m'ont été d'une très grande aide pour mener à bien ce travail.

J'adresse également mes sincères remerciements à mes professeures, Mme Marie David et Mme Anne Décultot, qui ont guidé mes réflexions dès ma première année de master, et m'ont ainsi aidé à construire mon projet de recherche.

Je remercie ma tutrice de stage, Mme Marie-Laure Berthomé, qui m'a été d'une grande aide lors de l'intégration au sein de mon nouveau métier, et de mon établissement d'affectation. Nos discussions informelles et partages d'expériences ont beaucoup influencé mon travail de recherche.

Enfin, je remercie mes proches pour leur soutien constant et leurs encouragements, en particulier ma mère pour avoir relu et corrigé mon mémoire.

Table des matières

I- Introduction.....	3
A- Qu'est-ce que la socialisation professionnelle ?	3
B- Présentation de la question de recherche.	6
C- Présentation des modalités de l'enquête.....	9
II- Prendre en compte la socialisation primaire pour rendre compte des dispositions socio-scolaires des stagiaires.....	14
A- L'influence familiale dans le choix du métier.	14
B- Parcours scolaires et socialisation intellectuelle au métier.	20
III- L'influence de l'institut de formation.....	27
A- Une formation inadaptée et déconnectée.....	29
1- <i>Des attentes non satisfaites</i>	29
2- <i>Des difficultés liées au temps</i>	38
B- Une construction identitaire limitée.....	40
C- Une ressource importante : le rapport aux pairs.....	42
IV- L'influence de l'établissement d'affectation.	48
A- Les sociabilités au sein de l'établissement : une ressource pour l'enseignant-stagiaire ?	48
1- <i>L'insertion dans l'établissement</i>	49
2- <i>Un travail en équipe à relativiser</i>	55
B- La socialisation à l'engagement collectif.....	58
V- CONCLUSION GENERALE.	64
VI- BIBLIOGRAPHIE :.....	68
VII- Annexes.	71
4^{ème} de couverture.....	72

I- Introduction.

A- Qu'est-ce que la socialisation professionnelle ?

Entrer dans un nouveau métier entraîne pour tout individu un processus de construction, voire de re-construction (Darmon, 2006)¹. Ce dernier va en effet être confronté à de nouvelles normes et valeurs propres au champ professionnel qui s'ouvre à lui.

La socialisation professionnelle est, au même titre que la socialisation conjugale ou politique, un processus qui intervient à la suite d'une (ou plusieurs) socialisations primaires. L'apprentissage de nouvelles normes et valeurs professionnelles doit donc être analysé à la lumière des dispositions individuelles précédemment incorporées par les individus. Cette analyse peut également être mise en perspective avec des dispositions intégrées lors de socialisations professionnelles passées dans le cas d'une reconversion professionnelle d'un individu (Denave, 2015)².

Questionner la socialisation professionnelle revient à se demander, comment devient-on médecin, footballeur, coiffeuse, ou encore enseignant(e) ? De nombreux travaux sociologiques ont mis en évidence les processus au cours desquels les individus sont formés, voire transformés, lors de l'entrée dans leur nouveau métier. Les métiers de l'automobile et de la coiffure entraînent par exemple une véritable transformation corporelle chez les nouveaux entrants, leur corps étant majoritairement sollicité lors de l'exercice de leur activité : « *Le corps des apprenti(es) en CAP devient un corps-outil, qui doit être endurant face à la pénibilité du travail, mais aussi être réparé et protégé pour tenir* » (Denave et Renard, 2019, p.82)³. Cette transformation corporelle s'accompagne d'une transmission de normes de genre associées à ces métiers socialement considérés comme « non-mixtes » : « *Leur transformation corporelle visible est distincte : les corps des apprentis des métiers de l'automobile sont sculptés par le travail ; les coiffeuses apprennent à apprêter leur corps.* » (Denave et Renard, 2019, p.82)⁴.

¹ Darmon, M. (2006). *La socialisation*. Armand Colin, collection 128, Paris.

² Denave S. (2015). *Reconstruire sa vie professionnelle. Sociologie des bifurcations biographiques*, PUF, coll. Le lien social, Paris.

³ Denave S, Renard F. (2019). Des corps en apprentissage. Effets de classe et de genre dans les métiers de l'automobile et de la coiffure. *Nouvelles Questions Féministes*. vol. 38(2), p.68-84.

⁴ Denave S, Renard F. (2019). Des corps en apprentissage. Effets de classe et de genre dans les métiers de l'automobile et de la coiffure. *Nouvelles Questions Féministes*. vol. 38(2), p.68-84.

Analyser le processus de socialisation professionnelle nécessite également de se demander, à quel(s) moment(s) apprend-on à devenir médecin, footballeur, coiffeuse ou enseignant(e) ? Cette seconde question est importante puisqu'elle peut amener à des réponses multiples selon les métiers. Dans son ouvrage *La fabrique des footballeurs* (2012), le sociologue J.Bertrand met en évidence le caractère précoce de la construction des aspirations professionnelles chez les footballeurs professionnels. En effet, l'instance familiale joue un rôle premier et central dans la socialisation des jeunes footballeurs (J.Bertrand, 2011)⁵, ce qui illustre la nécessité de mettre en perspective les dispositions acquises lors de la socialisation primaire pour analyser le processus de socialisation professionnelle.

L'apprentissage des normes et valeurs professionnelles peut aussi trouver son origine lors du parcours scolaire des individus. Le métier d'enseignant(e) peut ainsi s'inscrire dans cette seconde perspective, les enseignant(e)s du second degré se dirigeant majoritairement vers cette profession en raison d'un attachement à leur discipline d'origine (Deauvieu, 2009)⁶. L'apprentissage des dispositions spécifiques à un champ professionnel peut enfin se dérouler dans le cadre même de l'exercice du métier, au sein d'espaces plus ou moins informels. Ainsi, l'enquête de A.Jeanjean (2004)⁷ auprès des employés au Service des Egouts de Montpellier montre l'importance des lieux informels comme les cafés pour l'acquisition de connaissances implicites pour réaliser le métier, au-delà des règles ou savoirs techniques. De plus, opérer une distinction entre ce qui est appris au sein de l'espace scolaire (formation initiale) et au sein de l'espace d'exercice du métier, n'est pas toujours réalisable. L'entrée dans de nombreuses professions s'opère selon un système d'alternance, où la formation scolaire se situe en parallèle d'une entrée progressive dans le métier. L'étude de Denave et Renard (2019)⁸ sur des jeunes préparant un certificat d'aptitude professionnelle (CAP) par apprentissage dans les métiers de l'automobile et de la coiffure, montre la complexité occasionnée par cette forme organisationnelle (alternance formation scolaire et sur le lieu de travail). En effet, étudier la manière dont les dispositions professionnelles s'acquièrent nécessite ainsi de distinguer la contribution des différentes instances qui participent à ce processus.

⁵ Bertrand J. (2011). La vocation au croisement des espaces de socialisation : Étude sociologique de la formation des footballeurs professionnels. *Sociétés contemporaines*. 82(2), p.85-106.

⁶ Deauvieu J. (2009). *Enseigner dans le secondaire, Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*. La Dispute, Paris.

⁷ Jeanjean A. (2004). Ce qui du travail se noue au café. *Socio-anthropologie*, 15. <https://doi.org/10.4000/socioanthropologie.402>

⁸ Denave S, Renard F. (2019). Des corps en apprentissage. Effets de classe et de genre dans les métiers de l'automobile et de la coiffure. *Nouvelles Questions Féministes*. vol. 38(2), p.68-84.

Le métier d'enseignant(e) est également concerné par cette particularité. La création des IUFM (Instituts universitaires de formation des maîtres) en 1990 a eu pour conséquence la mise en place d'une nouvelle formation pour celles et ceux qui souhaitaient se diriger vers le métier, associant ainsi à une formation théorique (formation au sein des IUFM à la suite de la réussite au concours d'entrée dans l'enseignement), une formation pratique (stage en responsabilité). Cette organisation duale s'est perpétuée depuis, malgré les différentes réformes comme la masterisation de la formation au tournant des années 2009-2010, la suppression des IUFM au profit des ESPE (Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation) à la rentrée 2013, et plus récemment la création des INSPE (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation) pour la rentrée 2019. Une nouvelle réforme de la formation enseignante doit par ailleurs entrer en vigueur à la rentrée 2021. Cette dernière n'est pas négligeable puisqu'elle repousse la passation du concours à la deuxième année de master, et entraîne la perte du statut de fonctionnaire stagiaire pour les lauréats de ce dernier. Ce contexte de réforme de la formation enseignante ajoute donc un enjeu à notre travail puisqu'il permettra de dresser un bilan des points positifs et négatifs de la formation telle que nous la connaissons aujourd'hui, à la veille de l'application d'une réforme de grande envergure.

Notre travail s'appuiera sur cette particularité de la formation des enseignant(e)s. Comment les jeunes entrants parviennent-ils à prendre place, à s'installer, dans ce nouveau métier ? Plusieurs acteurs interviennent au sein du processus de socialisation des nouveaux enseignants, et avec eux, un univers institutionnel fait de règles, valeurs et pratiques codifiées. D'une part, l'entrée au sein des Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation amène ces derniers à rencontrer leurs formateurs, leurs pairs, ainsi que l'ensemble des équipes pédagogiques. D'autre part, en tant que fonctionnaires stagiaires, les étudiants ayant obtenu le concours d'entrée dans l'enseignement (CRPE pour les enseignants du premier degré et CAPES pour les enseignants du second degré), rencontrent au sein de leur établissement d'affectation de nombreux autres acteurs : collègues, autres stagiaires, équipe éducative, équipe de direction etc.

Ce dernier point amène donc à nous questionner sur un nouvel aspect : qui forme les nouveaux travailleurs ? Cette nouvelle question peut être mise en perspective avec une précédente, liée aux aspects temporels du processus (à quel moment la socialisation professionnelle a-t-elle lieu ?) si nous prenons en compte un cadre d'analyse temporel élargi. Le processus pouvant se dérouler sur un temps relativement long, de nombreux acteurs sont amenés à exercer une influence, plus ou moins importante. Cependant, cette influence de multiples acteurs peut

également prendre part au sein d'une dimension temporelle restreinte. Ainsi Emmanuelle Zolesio (2012)⁹ montre qu'au cours de leur internat, les internes en chirurgie sont à la fois socialisés par leurs supérieurs hiérarchiques, par les infirmiers(-ères), et également par les patients. Nous privilégierons cette approche pour aborder notre objet d'étude : le temps court d'une année où les nouveaux enseignant(e)s construisent leur rapport au métier à la croisée de multiples influences.

Etudier la socialisation professionnelle est une démarche complexe. En effet, ce processus est lié à de nombreux questionnements qui se doivent d'être pris en compte, ou envisagés de façon plus ou moins approfondie. Un dernier questionnement peut ici être mis en avant : qu'est-il transmis aux nouveaux travailleurs ? Ce point peut prêter attention pour plusieurs raisons. Premièrement, certains travaux ont mis en évidence la diversité des savoirs et dispositions transmis au cours de la socialisation professionnelle : certains plus formels que d'autres. Denave et Renard (2019)¹⁰ montrent dans leur enquête que les normes de sécurité transmises par l'institution scolaire et les instances de direction au sein du monde professionnel, ne sont en réalité pas appliquées par les apprentis qui privilégient d'autres comportements (par exemple ne pas porter les équipements de protection appropriés). Cette question est de nouveau à mettre en perspective avec un questionnement précédent : est-ce les mêmes acteurs qui transmettent ces normes formelles d'une part, et informelles d'autre part ? Les stagiaires peuvent en effet être plus ou moins influencés par certaines règles en fonction du degré d'importance accordé à certaines instances de socialisation, plutôt qu'à d'autres.

B- Présentation de la question de recherche.

Par notre propos, nous avons pu démontrer que la thématique de la socialisation professionnelle est associée à une multitude de questionnements, qui peuvent s'entremêler. Notre recherche aura pour but de répondre à l'un d'eux.

Notre questionnement est apparu à la suite d'une situation vécue lors de la pré-rentrée des enseignant(e)s à la rentrée scolaire de 2020. Lors de cette réunion de rentrée nous avons pu

⁹ Zolesio E. (2009), Des femmes dans un métier d'hommes : l'apprentissage de la chirurgie. *Travail, genre et sociétés*. 2009/2, 22, p. 117-133.

¹⁰ Denave S, Renard F. (2019). Des corps en apprentissage. Effets de classe et de genre dans les métiers de l'automobile et de la coiffure. *Nouvelles Questions Féministes*. vol. 38(2), p.68-84.

rencontrer une collègue stagiaire de Lettres, qui a obtenu le concours à la suite d'une reconversion professionnelle et n'a pas suivi la première année du master MEEF (stagiaire « FAS », qui dispose déjà d'un master autre que le master MEEF). Cette dernière nous a alors indiqué être perdue et paniquée à l'idée de faire sa rentrée, ses mots nous ont interpellé : « Mais je n'ai pas fait le master MEEF moi, je ne sais pas comment construire mes cours » (*Emma, stagiaire FAS Lettres, Angers*¹¹). Cette situation nous a amené à nous interroger sur le rôle de l'institut de formation – l'INSPE- au sein de la socialisation professionnelle des nouveaux enseignants. En effet, au travers de nos lectures nous avons pu constater que ce dernier est majoritairement critiqué par les stagiaires (P.Périer, 2014)¹². Pourtant, notre collègue semblait faire correspondre ses difficultés au fait qu'elle n'ait pas suivi de première année au sein de l'institution. Quel est donc le rôle joué par l'institution dans le processus d'entrée dans le métier d'enseignant ? D'autres instances interviennent-elles dans ce processus ? Notre travail aura pour but de répondre à une problématique finale : quels acteurs participent au processus de socialisation professionnelle des nouveaux enseignants du second degré ?

Notre question de recherche s'inscrit dans la continuité de nombreux travaux sociologiques, d'un point de vue théorique, mais également méthodologique. En effet, les difficultés rencontrées par les nouveaux enseignants au moment de leur entrée dans le métier ont pu être travaillées par des chercheurs comme J.Deauvieau (2009)¹³, ou P.Guilbert et G.Lazuech (2012)¹⁴, ces difficultés étant de plus en plus prononcées face à un public d'une hétérogénéité grandissante. Nous avons choisi d'étudier la socialisation professionnelle de ces derniers en s'intéressant aux ressources sur lesquelles les intéressés s'appuient pour surmonter ces difficultés. C'est ainsi que J.Deauvieau a opéré, en présentant dans une première partie de son travail les différentes difficultés connues par les nouveaux enseignants (apparition de la conflictualité en classe, la maîtrise des savoirs de référence, la mise en application d'approches pédagogiques, etc). Puis, la suite de l'ouvrage tente d'expliquer les comportements enseignants au travers de leurs trajectoires socio-professionnelles et des différentes ressources que celles-ci ont pu leur offrir (par exemple un rapport élevé à la discipline enseignée) (Deauvieau, 2009). Le terme « ressources » sera considéré dans un sens large, il nous permettra d'évoquer aussi

¹¹ Par soucis de confidentialité, le prénom de la collègue a été modifié.

¹² Périer P. (2014). *Professeurs débutants : Les épreuves de l'enseignement*. Presses Universitaires de France, Paris.

¹³ Deauvieau J. (2009). *Enseigner dans le secondaire, Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*. La Dispute, Paris.

¹⁴ Périer, P et Guilbert, P. (2012). *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire : parcours, expériences, épreuves*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

bien les ressources sociales acquises dans les parcours biographiques (étude de l'influence familiale, du rapport aux pairs, etc), que les ressources techniques (fiches, manières de faire etc) qui peuvent être mobilisées par les stagiaires pour faire face à certaines difficultés.

En parallèle de cette thématique, les critiques faites par les nouveaux enseignants à l'institution de formation (INSPE depuis la rentrée 2019), ont également été étudiées à plusieurs reprises. Nous pourrions en évoquer une multitude, mais nous nous contenterons de citer le travail de P.Périer (2014). Dans son ouvrage *Professeurs débutants : les épreuves de l'enseignement*, publié en 2014, P.Périer consacre un chapitre aux ressources (ressources sociales principalement) sur lesquelles s'appuient ces professeurs débutants (chapitre 5, p.133-150), il y détaille notamment les critiques faites par les stagiaires à l'encontre de l'institut de formation. Ce travail, comme beaucoup d'autres, étant réalisé à l'époque des IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres), nous nous attacherons à vérifier si ces critiques sont également présentes aujourd'hui, au sein d'une institution de formation réformée.

Enfin, notre démarche méthodologique s'inscrit également dans la continuité de différents travaux réalisés sur le thème de la socialisation professionnelle des nouveaux enseignants du secondaire. Dans son ouvrage, J.Deauvieux a choisi de s'appuyer sur trois enquêtes quantitatives déjà disponibles (notamment les enquêtes « *Génération 92* » et « *Génération 98* » réalisées par le Céreq (Centre d'étude et de recherches sur les qualifications), qui interrogent chacune une cohorte de sortants du système éducatif) et d'y associer une démarche qualitative (entretiens et observations). Pour notre travail, nous privilégierons une approche quantitative, en réalisant une enquête destinée aux enseignants-stagiaires. Notre choix s'appuie sur plusieurs justifications.

Premièrement, la lecture d'une thèse réalisée par Nada Chaar¹⁵, doctorante en Sciences de l'éducation, et soutenue en septembre 2020, nous a inspiré dans notre choix méthodologique. Ce travail, intitulé « *Entrer dans l'action. Socialisation au métier et socialisation à l'action collective des enseignants débutants du second degré général et technologique public* » s'appuie en effet sur une enquête quantitative menée auprès des professeurs stagiaires, puis titulaires, de l'enseignement général et technologique pendant trois années, dans les académies de Créteil, Paris et Versailles. A l'instar de ce travail, nous avons donc choisi de réaliser une

¹⁵ Chaar, N. (2020). *Entrer dans l'action. Socialisation au métier et socialisation à l'action collective des enseignants débutants du second degré général et technologique public*. Université Picardie Jules Verne.

enquête auprès des professeurs stagiaires de l'Académie de Nantes, nous détaillerons les modalités de cette enquête dans la suite de ce travail. Notre choix a premièrement été influencé par des raisons techniques et pratiques liées au contexte sanitaire dans lequel l'étude a été réalisée (mesures sanitaires restrictives pour lutter contre la propagation de l'épidémie de Covid19). Aussi, nous avons fait ce choix méthodologique dans le but d'objectiver notre position. En effet, en tant qu'enseignante-stagiaire de Sciences économiques et sociales cette année, je disposais d'une certaine proximité avec le sujet de cette étude¹⁶. L'utilisation d'un questionnaire statistique anonyme me permettait de prendre mes distances vis-à-vis des autres stagiaires, et de mettre de côté mes représentations pour me concentrer uniquement sur les réponses des stagiaires. En revanche, ma proximité avec le terrain (étudiante à l'INSPE et stagiaire dans un établissement scolaire) qui pouvait représenter une limite à mon travail, m'a en réalité permis d'enrichir ma méthodologie d'enquête en mobilisant des discussions informelles, mes expériences de stagiaire, etc. N.Chaar indique dans sa thèse que « la connaissance pratique (et donc non objectivée au préalable) du terrain observé est précisément ce qui permet de voir, pour les objectiver, les pratiques qui y prennent place » (Chaar, N. 2020, p.36). Ainsi, tout au long de ce travail j'ai pu mobiliser certaines expériences vécues sur le terrain, qui une fois objectivées et étudiées au regard de notre objet d'étude, se révélaient être beaucoup plus riches et intéressantes que prévu.

C- Présentation des modalités de l'enquête.

Pour mener à bien notre étude, nous avons donc choisi d'utiliser une démarche méthodologique quantitative. Nous avons réalisé un questionnaire intitulé « *Entrer dans un nouveau métier* » composé de quatre-vingt-treize variables. Les questions proposées ont majoritairement été construites de façon fermée afin de faciliter l'analyse de données. Cependant treize questions ouvertes ont également été proposées pour permettre aux enquêtés d'apporter des précisions sur leurs réponses, ou d'apporter des éléments à notre étude qui ne peuvent être transmis par une question fermée. Ainsi, la question finale de notre questionnaire « *Pour terminer, après ces premiers mois d'exercice, êtes-vous satisfait(e) de votre entrée dans le métier d'enseignant(e) ? N'hésitez pas à apporter des précisions à votre réponse.* », nous a permis de recueillir les impressions générales des enquêtés sur leur entrée dans leur nouveau métier. En construisant

¹⁶ La première personne du pluriel sera privilégiée pour la narration de ce travail. En revanche, les expériences personnelles liées à mon statut de stagiaire en Sciences économiques et sociales seront évoquées à la première personne du singulier.

notre dispositif de recueil de données avec une enquête quantitative, nous avons fait le choix de ne pas explorer les processus biographiques des enquêtés, ou encore de ne pas pouvoir recueillir certaines explications à l'aide d'observations de pratiques par exemple. Les questions ouvertes proposées dans notre questionnaire, bien qu'elles n'aient pas toujours été saisies et/ou développées, nous ont donc permis d'éclairer certaines réponses purement statistiques.

Ce questionnaire a été construit en fonction de la population que nous souhaitons enquêter. Cette dernière se compose des étudiants stagiaires, et donc lauréats d'un concours d'entrée dans l'Education Nationale (Capes, Capeps ou Agrégation), de l'académie de Nantes. Plus précisément, ces stagiaires appartiennent à six parcours différents : Sciences Economiques et Sociales, Anglais, Lettres, Histoire-Géographie, Mathématiques et Education Physique et Sportive, proposés au sein de trois sites universitaires appartenant à l'Académie de Nantes : Nantes, Angers et Le Mans. Les choix relatifs à la population enquêtée méritent d'être justifiés. Premièrement, nous avons choisi de nous intéresser uniquement aux étudiants stagiaires en responsabilité, inscrits en deuxième année du master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation* (MEEF), proposé au sein de l'INSPE de Nantes. Nous ne souhaitons pas prendre en compte les étudiants inscrits en deuxième année de ce même master mais qui, n'ayant pas obtenu un concours d'entrée dans l'enseignement, réalisent un stage supervisé et accompagné (stage filé au rythme d'une journée par semaine en général). Ces derniers ne sont pas confrontés aux mêmes difficultés que les stagiaires en responsabilité, ni pleinement entrés dans un processus de socialisation professionnelle, c'est ce qui a motivé notre choix. Aussi, nous avons choisi de nous concentrer uniquement sur six parcours du master MEEF, liés à six disciplines proposées au sein d'établissements généraux et technologiques. Nous avons également fait le choix de nous intéresser aux stagiaires ayant obtenu le Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (CAPES ou CAPEPS pour les enseignants d'EPS) ou le concours de l'Agrégation, et donc uniquement aux enseignants-stagiaires du second degré, dans le secteur public, pour disposer d'une certaine homogénéité en termes de parcours scolaires et de conditions futures d'exercice.

Comme nous avons pu le mentionner précédemment, le cadre spatial de notre enquête se limite à l'Académie de Nantes, et plus précisément aux sites de Nantes, Angers et Le Mans de l'INSPE de Nantes. Nous avons préféré nous concentrer sur une seule académie pour cadrer notre recherche et répondre aux exigences de temps auxquelles nous sommes confrontés pour ce travail.

Enfin, le choix des différents parcours peut être justifié par plusieurs éléments. Premièrement, les parcours « Sciences économiques et sociales » et « Histoire-Géographie » ont été sélectionnés en raison de la proximité épistémologique de ces deux disciplines, et de la proximité de l'objet d'étude des sciences qui les composent (l'étude des sociétés). Il nous a ainsi paru intéressant de pouvoir comparer ces deux disciplines. Nous avons par la suite choisi d'y ajouter les parcours « Anglais » et « Lettres », ces deux parcours ont également été sélectionnés en raison de leur proximité disciplinaire (étude d'une langue). Enfin, pour élargir notre population enquêtée nous avons choisi d'ajouter deux autres parcours aux quatre parcours sélectionnés en amont. Nous avons ainsi ajouté le parcours « Mathématiques » pour ajouter une discipline scientifique aux disciplines sociales et littéraires. Enfin, le parcours « Education Physique et Sportive » est venu compléter notre champ d'étude en raison de deux éléments qui différencient l'accès à cette discipline des autres disciplines sélectionnées : un concours d'accès spécifique (le Capes) et une entrée dans le métier plus précoce (par l'intermédiaire d'un parcours spécialisé au sein de la licence STAPS (Sciences et techniques des activités physiques et sportives)).

Ces précautions dans le choix de notre population enquêtée ont abouti à une population de 208 stagiaires, parcours et sites de formation confondus. Notre questionnaire a été transmis à ces derniers de façon numérique grâce au logiciel Google Forms. Nous avons obtenu 81 réponses, soit environ 39% des stagiaires concernés par l'enquête. Les questionnaires ont été transmis par mail de différentes façons. En effet, nous avons dans un premier temps contacté les responsables de formation des différents sites pour recueillir les coordonnées des stagiaires. Cette requête a connu quelques difficultés en termes de confidentialité des données, certains formateurs refusant d'y répondre de façon positive. Pour les parcours concernés par cette difficulté nous avons donc transmis notre mail de présentation et le lien de notre questionnaire de façon indirecte aux stagiaires, par l'intermédiaire des responsables de formation. Cependant, sur les quatorze responsables de formation, seulement quatre n'ont pas souhaité répondre à notre requête et ont préféré transmettre eux-mêmes le mail aux stagiaires. Notre questionnaire a donc principalement été transmis de façon directe aux enquêtés, grâce à l'obtention de leurs adresses mail professionnelles et/ou personnelles. Cette seconde façon de faire était pour nous plus efficace puisqu'elle nous permettait de toucher directement les stagiaires et de pouvoir par la suite les relancer, cependant nous nous doutions de l'obstacle de confidentialité des données auquel notre démarche pourrait être confrontée. En réalité, nous n'avons pas vu d'effets significatifs sur le nombre de réponses obtenues lorsque le questionnaire était transmis

directement, plutôt que par l'intermédiaire des formateurs. Nous avons utilisé le logiciel Excel, de la suite bureautique Microsoft Office, pour analyser nos données.

Méthodologie d'analyse des questions ouvertes.

Pour analyser les réponses apportées aux questions ouvertes de notre questionnaire, nous nous sommes inspirés de la méthode Alceste¹⁷ qui « identifie dans un corpus de texte donné (ici les réponses aux questions ouvertes) des sous-ensembles homogènes de verbatims sur la base de leur profil lexical » (Brugidou et al. 2004, p.8). Ainsi, nous avons cherché à relever des récurrences en termes de mots ou expressions utilisés dans les réponses des enquêtés, pour pouvoir les classer en catégories. Or, les questions ouvertes étaient toutes non obligatoires, les réponses apportées n'étaient donc pas nombreuses, ce qui nous a considérablement facilité la tâche.

Enfin, nous avons construit notre travail à partir d'une méthode hypothético-déductive. Nos données ont été récoltées dans le but de confirmer ou infirmer certaines théories présentes dans la littérature scientifique. Nous réaliserons donc diverses comparaisons entre nos résultats et des résultats obtenus dans le cadre de recherches scientifiques antérieures. Les différentes lectures réalisées en amont de notre travail nous ont ainsi permis d'émettre cinq grandes hypothèses pour répondre à notre problématique (*quels acteurs participent au processus de socialisation professionnelle des nouveaux enseignants du second degré ?*) :

- 1- La famille, en tant qu'instance de socialisation primaire, joue un rôle dans la socialisation professionnelle des nouveaux enseignants en transmettant certaines dispositions sociales.
- 2- L'école, en tant qu'instance de socialisation primaire, joue un rôle dans la socialisation professionnelle des nouveaux enseignants, en transmettant certaines dispositions scolaires.
- 3- L'institution de formation n'est pas considérée par les stagiaires comme une instance clé au sein de leur processus d'entrée dans leur nouveau métier.
- 4- L'institution de formation transmet des savoirs formels qui ne sont pas utilisés par les stagiaires.
- 5- L'établissement d'affectation, en tant que terrain d'exercice, est un espace important où les stagiaires apprennent une grande partie de leur métier.

¹⁷ Brugidou, M. Mandran, N. Moine, M. Salomon, A-C. 2004. Méthode et stratégie d'analyse des questions ouvertes du panel électoral français. *Bulletin de méthodologie sociologique*. 82 | p.5-26. <http://journals.openedition.org/bms/1068>

Ces hypothèses seront étudiées tout au long de notre travail. Elles pourront ainsi être confirmées ou infirmées, totalement ou en partie. Avant de nous intéresser au rôle joué par l'institut de formation, nous étudierons dans une première partie le rôle joué en amont par certaines instances de socialisation primaire (famille, école). Enfin, nous analyserons dans une troisième partie l'influence de l'établissement d'affectation. Cette façon de faire nous permettra d'articuler les dispositions socio-scolaires acquises antérieurement par les stagiaires aux dispositions propres à leur formation professionnelle et à leur nouveau métier.

II- Prendre en compte la socialisation primaire pour rendre compte des dispositions socio-scolaires des stagiaires.

A- L'influence familiale dans le choix du métier.

Ce premier point visera à dresser et étudier le portrait social de nos enquêtés : quelle est l'origine sociale des nouveaux enseignants du second degré ? Ce portrait social sera mis en perspective avec certains travaux sociologiques pour étudier la représentativité de notre échantillon d'enquête. Par la suite, nous chercherons à infirmer ou confirmer l'une de nos hypothèses formulées précédemment : la famille, en tant qu'instance de socialisation primaire, joue un rôle dans la socialisation professionnelle des nouveaux enseignants en transmettant certaines dispositions sociales.

Situer socialement notre population enquêtée est en effet nécessaire pour le déroulement de notre analyse. Les différents travaux du sociologue P.Bourdieu¹⁸ ont pu mettre en avant l'influence du milieu social sur les choix et pratiques des individus. Le milieu social auquel appartient un individu a des répercussions sur ses façons de voir, penser et d'agir, il nous est donc essentiel de nous pencher sur les origines sociales des jeunes enseignants enquêtés pour tenter d'expliquer ou comprendre les résultats de notre enquête.

Le professorat a longtemps constitué une porte d'accès à l'ascension sociale, en particulier pour les enfants issus de groupes sociaux menacés par l'évolution économique¹⁹ (phénomène de tertiarisation de l'économie au cours du XXème siècle qui entraîne une forte baisse de l'emploi dans certains secteurs comme l'agriculture ou l'industrie). Dans son enquête sur les « mondes enseignants »²⁰, G.Farges met en avant l'évolution des origines sociales des enseignants du premier et second degré depuis le milieu du XXème siècle. Les résultats de son enquête démontrent une élévation de l'origine sociale des enseignants, en particulier chez les enseignants du premier degré. Cette élévation peut s'expliquer par différents éléments, notamment l'élévation du niveau d'étude et la sélectivité du concours nécessaires à l'entrée dans le métier. Les incertitudes grandissantes liées au marché du travail depuis les années

¹⁸ Bourdieu, P et Passeron, J-C. (1964) *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Les éditions de minuit.

Bourdieu, P et Passeron, J-C. (1970) *La Reproduction. Eléments d'une théorie du système d'enseignement*. Les éditions de minuit.

¹⁹ Charle C. (1991), *Histoire sociale de la France au XIXe siècle*, Paris, Seuil.

²⁰ Farges, G. (2017). *Les mondes enseignants : Identités et clivages*. Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France.

soixante-dix peuvent également expliquer cette tendance des enfants de milieux moyens, voire favorisés, à se diriger vers la fonction publique pour s'assurer une stabilité de l'emploi et ne pas risquer le déclassement social²¹.

Le tableau ci-dessous est extrait d'un article de G.Farges réalisé en 2011²² (Farges, G. 2011, p.169). La sociologue y étudie l'origine sociale de différentes cohortes d'enseignants. Nous pouvons ainsi constater que la proportion d'enseignants du second degré ayant un père enseignant est deux fois plus importante pour la cohorte de 1970-1979 que pour la cohorte née en 1930-1939. En revanche, ce tableau nous permet également de constater que la part d'enseignants ayant un père « Cadre ou profession libérale » a légèrement diminué à partir de la cohorte 1950-1959 (différence de 2,5 points de pourcentage avec la dernière cohorte). L'élévation de l'origine sociale des enseignants du second degré s'est donc reportée au milieu de l'échelle sociale (Farges, G. 2011, p.171). Plus que d'ascension sociale, il s'agirait donc aujourd'hui de parler de reproduction sociale pour étudier les trajectoires socioprofessionnelles des enseignants du second degré.

Tableau 1 : Profession du père des professeurs du second degré (en %).

PROFESSION DU PERE	COHORTE DE NAISSANCE				
	1930-1939	1940-1949	1950-1959	1960-1969	1970-1979
<i>Agriculteur, artisan, commerçant</i>	27,9	27,2	22,3	18	15,2
<i>Cadre, profession libérale</i>	16,9	16,8	19,3	18,1	16,8
<i>Enseignant</i>	9,4	9,2	8,8	13,3	18
<i>Profession intermédiaire</i>	10,8	12	15,3	16,4	15,7
<i>Employé</i>	15,1	16	14,9	13,8	14,4
<i>Ouvrier</i>	19,9	18,8	19,4	20,3	19,9
TOTAL	100	100	100	100	100

Source : Enquêtes Emploi (INSEE) 1984-2002 (microdonnées : Centre Maurice Halbwachs), calculs de l'auteur, effectifs pondérés.

Bien que notre enquête se déroule à une échelle beaucoup plus réduite que les différentes études de G.Farges citées précédemment, nous allons également étudier l'origine sociale des

²¹ Peugny, C. (2009). *Le déclassement*. Paris : Grasset.

²² Farges, G. (2011). Le statut social des enseignants français. *Revue européenne des sciences sociales*. 49-1, p.157-178. [En ligne] <http://journals.openedition.org/ress/884>.

enseignants-stagiaires ayant répondu à notre enquête. Les variables 46_PROFESSIONP, 47_PROFESSIONM, 48_DIPLOMEP et 49_DIPLOMEM nous ont en effet permis d'étudier les contextes sociaux et familiaux dans lesquels nos enquêtés ont grandi.

Les variables 46_PROFESSIONP et 47_PROFESSIONM de notre questionnaire visaient à recueillir la profession du père et de la mère des enquêtés. Il s'agissait de questions ouvertes, il était demandé aux enquêtés d'être le plus précis possible (exemple : conducteur de bus à la SEMITAN). A l'aide de ces réponses, et de la nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) de 2003 réalisée par l'INSEE²³, nous avons par la suite regroupé nos résultats. Ces derniers sont présentés dans les tableaux ci-dessous en nous inspirant des catégories utilisées par G.Farges dans son enquête de 2011²⁴. Nous précisons que la population prise en compte est différente du total de réponses obtenues à notre questionnaire (N=81) puisque nous avons retiré les réponses non significatives²⁵ (N=77 pour la variable 46_PROFESSIONP et N=74 pour la variable 47_PROFESSIONM).

Tableaux 2 et 3 : Professions des pères et mères des stagiaires (en %).

<i>PROFESSION DU PERE 46_PROFESSIONP</i>	<i>Résultats de l'enquête (en %)</i>	<i>PROFESSION DE LA MERE 47_PROFESSIONM</i>	<i>Résultats de l'enquête (en %)</i>
Agriculteur, artisan, commerçant	15,6	Agriculteur, artisan, commerçant	4,1
Cadre, profession libérale	31,2	Cadre, profession libérale	17,6
Enseignant	12,9	Enseignant	29,7
Profession intermédiaire	2,6	Profession intermédiaire	8,1
Employé	16,9	Employé	37,8
Ouvrier	20,8	Ouvrier	2,7
TOTAL	100	TOTAL	100

Source : Enquête « Entrer dans un nouveau métier », décembre 2020.

Dans un premier temps, nous pouvons mettre en parallèle nos résultats avec ceux établis par G.Farges et présentés plus haut. En effet, seulement 10% des nouveaux enseignants que nous avons interrogés sont nés avant 1985, notre travail -bien que beaucoup plus modeste- peut donc

²³ Nomenclatures des professions et catégories socioprofessionnelles. (2016). Insee. <https://www.insee.fr/fr/information/2497952>

²⁴ Farges, G. (2011). Le statut social des enseignants français. *Revue européenne des sciences sociales*. 49-1, p.157-178. [En ligne] <http://journals.openedition.org/ress/884>.

²⁵ Parent(s) décédé(s), en inactivité. Pour les parents retraités nous avons considéré l'ancienne profession, lorsqu'elle était précisée.

s'inscrire dans la démarche choisie par G.Farges d'étudier l'origine sociale de différentes cohortes. Cette comparaison ne peut cependant se réaliser avec la profession de la mère des enquêtés, l'enquête de G.Farges ne s'attachant pas à cette dimension.

Ainsi, à l'exception des catégories « *Cadre, profession libérale* » et « *Profession intermédiaire* », nos résultats diffèrent peu de ceux présentés par G.Farges. Nous pouvons par exemple remarquer qu'environ 20% de nos enquêtés ont un père ouvrier, cette tendance étant également démontrée par G.Farges concernant les différentes cohortes étudiées. Il peut ici être important de préciser que, malgré un constat d'une élévation de l'origine sociale des enseignants, mis en avant par divers travaux, les enfants de milieux populaires ont eu tendance à se diriger plus souvent que les autres vers l'enseignement²⁶.

La tendance à l'autorecrutement des nouveaux enseignants du second degré mise en avant par la sociologue semble cependant relativement moins forte au sein de notre population, puisque seulement 13% d'entre eux ont un père enseignant (enseignant du premier ou second degré). En revanche, il est intéressant de noter que cette tendance à l'autorecrutement est deux fois plus forte si l'on compare la catégorie socioprofessionnelle de nos enquêtés à celle de leur mère : environ 30% des enquêtés ont une mère enseignante (dans le premier ou second degré). Ce dernier point ne peut être négligé. La profession occupée par la mère de famille peut se révéler être une variable explicative d'un certain mode de socialisation familiale, et ainsi expliquer les parcours socioprofessionnels de nos enquêtés. Mais plus que la profession occupée par la mère, la socialisation familiale peut être influencée par le diplôme détenu par cette dernière, en comparaison du diplôme détenu par le père. Le sociologue Bernard Lahire a ainsi pu montrer l'importance des configurations familiales pour expliquer les différences de socialisations familiales dans un même milieu social²⁷.

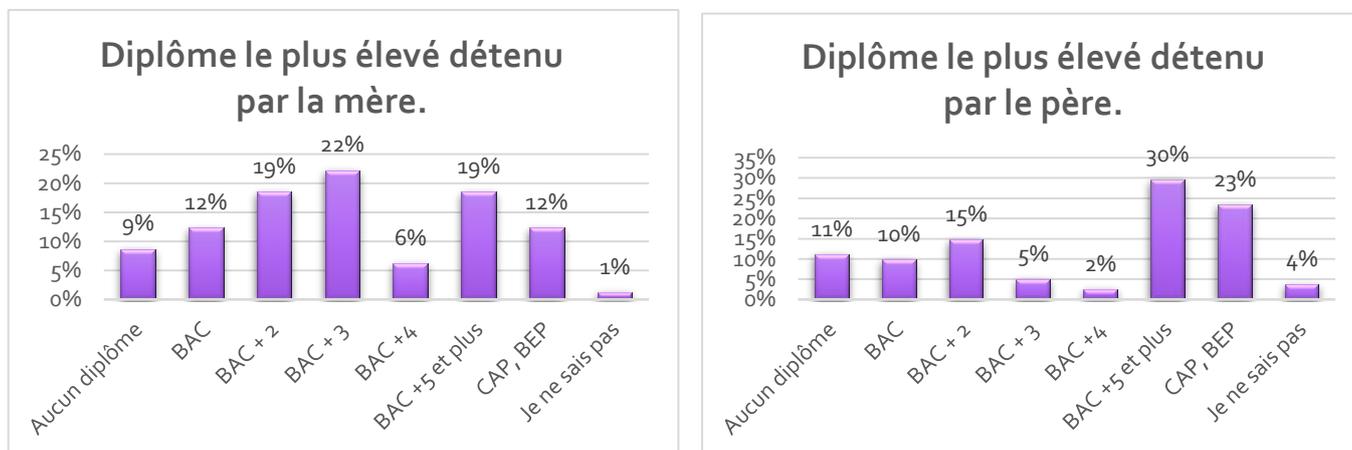
Les graphiques ci-dessous présentent les résultats obtenus pour les variables 48_DIPLOMEP et 49_DIPLOMEM. Il était demandé aux enquêtés de préciser le plus haut diplôme détenu par leur père/par leur mère. Ces questions étaient obligatoires, et les possibilités de réponses prédéfinies, l'ensemble pris en compte est donc équivalent à l'ensemble des réponses à notre questionnaire (N=81). A partir de ces résultats, nous pouvons constater que les mères des

²⁶ Deauvieau, J. (2009). *Enseigner dans le secondaire. Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*. « Qui devient enseignant ? » p.166-173. La Dispute.

²⁷ Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles*. Hautes Etudes, Seuil.

enquêtés ont un niveau d'étude proportionnellement plus important que les pères. Ainsi, 66% des mères ont un niveau d'étude équivalent à BAC +2 ou plus, contre 52% pour les pères.

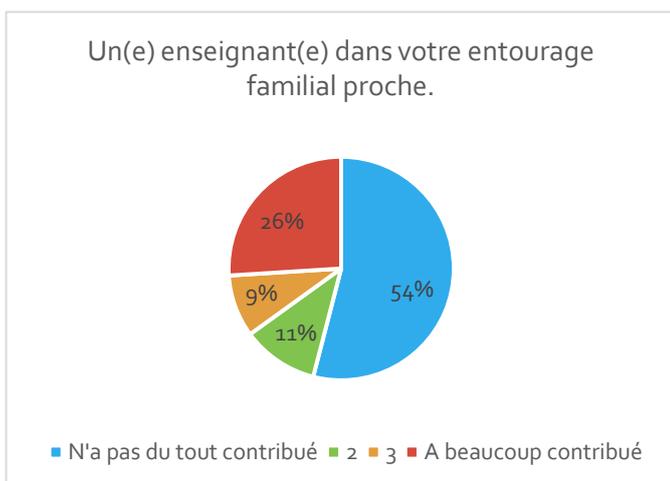
Graphiques 1 et 2 : Diplôme le plus élevé détenu par les mères et pères des stagiaires (en %).



Source : Enquête « Entrer dans un nouveau métier », décembre 2020.

L'étude des professions des pères et mères des enquêtés, ainsi que leur niveau d'étude, nous ont donc permis d'étudier les origines sociales des enquêtés. Cependant, nous nous attarderons sur une dernière variable pour remplir notre objectif initial. Nous cherchons en effet à vérifier l'une de nos hypothèses : la famille, comme instance de socialisation primaire, joue un rôle important dans le choix du métier d'enseignant.

Graphique 3 : Influence familiale dans le choix du métier d'enseignant.



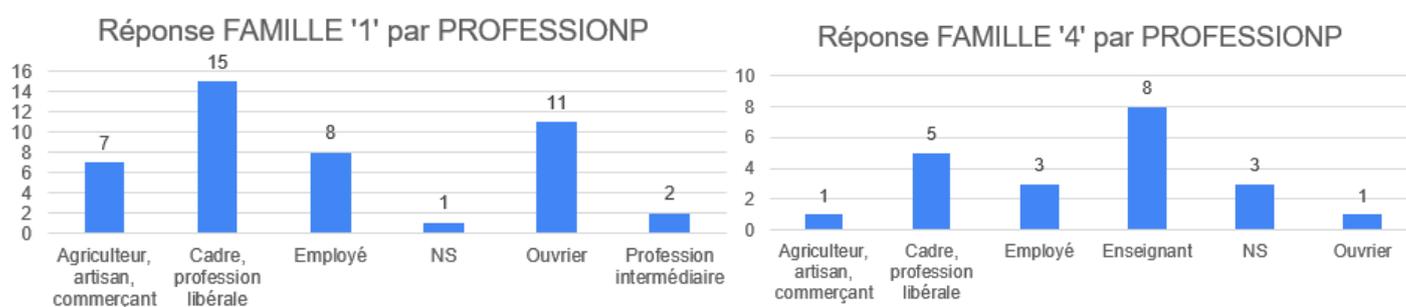
La variable 4_FAMILLE, correspond à une question fermée du questionnaire qui visait à étudier l'influence de différentes personnes ou expériences sur le souhait des enquêtés de devenir enseignant²⁸. Il était demandé aux enquêtés de choisir une réponse sur une échelle graduée (allant de 1=pas du tout à 4=Beaucoup). Le graphique 3 présente les résultats obtenus à la proposition « Un(e) enseignant(e) dans votre entourage familial proche ». Cette question

était obligatoire, l'ensemble pris en compte est donc N=81.

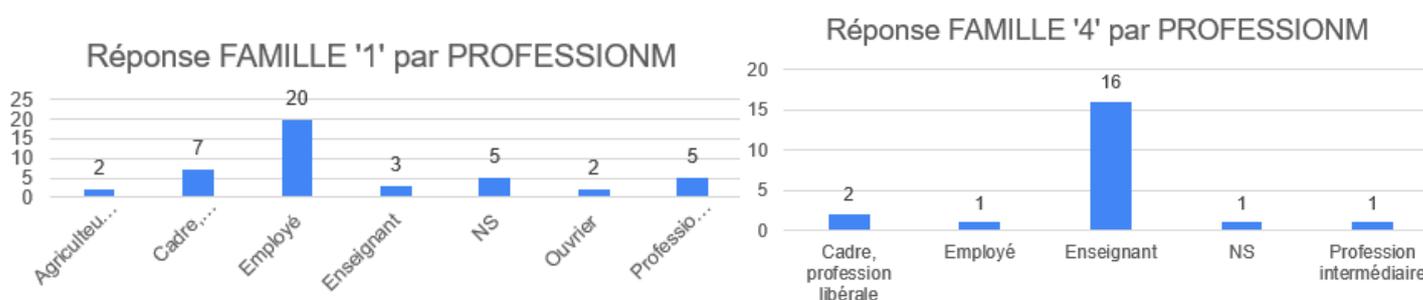
²⁸ « Les personnes ou expériences qui ont pu vous inciter à devenir enseignant(e). Cochez une case pour chacune des propositions ci-dessous (1=Pas du tout, 4=Beaucoup) ». Questionnaire *Entrer dans un nouveau métier*.

A partir de ce graphique, nous pouvons mettre en avant que, pour plus de la moitié de nos enquêtés, la présence d'un(e) enseignant(e) dans leur entourage familial proche n'a pas du tout contribué à leur choix professionnel. Ce résultat peut être interprété de deux façons : parmi les 54% de réponses négatives (*I=N'a pas du tout contribué*), certaines peuvent s'expliquer par le fait que les enquêtés n'aient pas d'enseignant(e)s dans leur entourage familial proche, ou bien que malgré cette présence, aucune influence n'ait eu lieu sur le choix professionnel des enquêtés. Pour étudier plus précisément cette question nous avons par la suite croisé nos différentes variables.

Graphiques 4 et 5 : Réponses à la variable FAMILLE en fonction de la profession du père²⁹.



Graphiques 6 et 7 : Réponses à la variable FAMILLE en fonction de la profession de la mère³⁰.



Source : Enquête « Entrer dans un nouveau métier », décembre 2020.

Ces graphiques nous amènent à tirer plusieurs conclusions. Premièrement, nous pouvons constater que sur les 44 enseignants enquêtés ayant choisi la réponse « *I=N'a pas du tout contribué* » (54% des 81 enquêtés), aucun n'a un père enseignant, et seulement trois ont une mère enseignante. Si nous considérons les parents comme majoritairement représentatifs de l'« entourage familial proche », nous pouvons donc conclure que les 54% de réponses négatives

²⁹ Les graphiques ont été réalisés à partir d'une analyse croisée des variables « 4_FAMILLE » et « 46_PROFESSIONP » grâce au logiciel Excel.

³⁰ Les graphiques ont été réalisés à partir d'analyse croisée des variables « 4_FAMILLE » et « 47_PROFESSIONM » grâce au logiciel Excel.

quant à l'influence de la famille sur le souhait de devenir enseignant s'expliquent par une absence d'enseignant(e)s dans l'entourage familial proche. A l'inverse, sur les 21 enseignants enquêtés ayant choisi la réponse « 4-A beaucoup contribué » (26% des 81 enquêtés), 8 ont un père enseignant (soit 38%) et 16 une mère enseignante (soit 72%). La réponse « Enseignant » aux variables PROFESSIONP et PROFESSIONM explique donc une part importante des réponses « 4 » à la variable FAMILLE.

A partir de ces différents résultats, nous avons pu étudier les caractéristiques sociales des familles des stagiaires enquêtés (représentation importante d'enseignants, de cadres, mais aussi des catégories populaires), mais nous ne pouvons pas conclure à un lien direct entre familles et choix du métier. En revanche, nous avons pu mettre en évidence une influence familiale particulière sur le choix professionnel des stagiaires lorsque ces derniers ont au moins un parent qui appartient à la profession enseignante, et d'autant plus s'il s'agit de la mère. En effet, 72% des enquêtés ayant répondu de façon positive à la variable FAMILLE ont une mère enseignante. Ainsi, les stagiaires qui ont été influencés par leur famille dans le choix de leur métier ont été immergés dans des familles proches du monde enseignant.

B- Parcours scolaires et socialisation intellectuelle au métier.

Ce second point visera à étudier notre deuxième hypothèse : l'école, comme instance de socialisation primaire, participe à la socialisation professionnelle des nouveaux enseignants du second degré en transmettant certaines dispositions scolaires. Dans son ouvrage *Enseigner dans le secondaire* (2009), J.Deauvieu cherche à expliquer les différences de pratiques professionnelles des nouveaux enseignants du secondaire en étudiant leurs trajectoires scolaires. Analyser les dispositions scolaires de notre population enquêtée est en effet nécessaire, à l'instar des dispositions sociales précédemment évoquées, pour étudier la socialisation professionnelle de ces nouveaux enseignants.

Ainsi, selon J.Deauvieu, « si une socialisation spécifique se constitue bien au cours de la logique d'accès au métier d'enseignant, c'est d'une socialisation intellectuelle générale qu'il s'agit »³¹ (J.Deauvieu, 2009, p.224). Le sociologue montre que « le rapport aux savoirs savants

³¹ Deauvieu, J. (2009). *Enseigner dans le secondaire*. Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier. La Dispute.

devient ainsi l'élément principal de la formation des enseignants pour faire face aux réquisits du métier » (J.Deauvieu, 2009, p.224). Le rapport entretenu par les nouveaux enseignants du secondaire avec leur discipline respective est donc une composante essentielle de leur socialisation professionnelle, une ressource technique mobilisée pour faire face à leurs difficultés. Nous analyserons ce rapport à la discipline en nous appuyant sur les axes travaillés par J.Deauvieu dans son ouvrage. Ainsi, nous nous intéresserons dans un premier temps aux trajectoires scolaires antérieures de nos enquêtés, avant de nous pencher plus précisément sur le rapport qu'ils entretiennent avec la discipline qu'ils enseignent. Des lectures supplémentaires seront mobilisées pour appuyer nos propos.

La sous-partie de notre questionnaire intitulée « Votre scolarité », comportant les variables 19 à 33, visait à étudier les trajectoires scolaires de nos enquêtés. Les variables 19_SCOLARITE1, 20_SCOLARITE2, et 21_SCOLARITE3 nous ont ainsi permis de recueillir l'avis général des enquêtés sur différentes périodes de leur scolarité (école élémentaire, collège et lycée). Il était demandé aux nouveaux enseignants « Quel souvenir gardez-vous globalement de l'école élémentaire ? », cinq propositions fermées étaient proposées : Très bon ; Bon ; Mitigé ; Mauvais ; Très mauvais. Nous avons fait ce choix méthodologique (privilégier une question fermée avec des possibilités de réponses définies) pour faciliter l'analyse de ces réponses. Une question ouverte aurait pu laisser place à des précisions artificielles pour notre enquête. L'analyse des réponses à ces trois questions nous permet de mettre en avant un bilan positif sur leur scolarité pour plus de la moitié des enquêtés. En effet, plus de 80% des nouveaux enseignants enquêtés gardent un bon ou très bon souvenir de leurs années à l'école élémentaire et au lycée. Ce chiffre est cependant plus faible en ce qui concerne les années de collège (60% gardent un bon ou très bon souvenir). Aussi, les réponses aux variables 22_REDOUB et 23_PRESREDOUB nous indiquent que 84% des enquêtés n'ont jamais redoublé, et sur les 16% restants (13 enseignants) 85% ont redoublé pendant leurs études supérieures, ce qui ne s'explique pas nécessairement par des difficultés scolaires. Une large proportion des enseignants enquêtés dispose d'un rapport privilégié au monde scolaire, ce qui peut également être illustré par les résultats de ces derniers au Baccalauréat (variable 25_MENTIONBAC, 52% des enquêtés ont obtenu une mention bien ou très bien au Baccalauréat).

Nos résultats statistiques peuvent ainsi être mis en perspective avec les conclusions réalisées par J.Deauvieu à partir d'une méthodologie qualitative (J.Deauvieu, 2009). En effet, à l'aide d'entretiens biographiques réalisés avec trente-sept professeurs stagiaires de mathématiques,

lettres modernes, histoire-géographie et sciences économiques et sociales³², le sociologue montre que les enseignants enquêtés décrivent une scolarité secondaire « perçue comme bonne, voire excellente » (J.Deauvieu, 2009, p.174), ne laissant percevoir de difficultés pendant leur scolarité. Ces parcours linéaires dans le secondaire se retrouvent par la suite lors de l'entrée dans le supérieur. Ainsi, 30% de nos enquêtés ont suivi un parcours de classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) au cours de leur scolarité (27_PREPA), parcours sélectifs et exigeant un niveau scolaire élevé³³. Aussi, 86,4% des enseignants-stagiaires ont obtenu le concours d'accès à l'éducation nationale (CAPES, CAPEPS ou Agrégation) à leur premier essai (33_NBCONCOURS) et 11% ont obtenu l'Agrégation.

Ces différents résultats concordent donc avec les conclusions de J.Deauvieu sur les trajectoires scolaires des enseignants du secondaire (Deauvieu, J. 2009). Le sociologue introduit cependant une distinction entre les disciplines enseignées. Son enquête montre que ce sont les « meilleurs » enseignants de lettres et les « moins bons » enseignants de mathématiques qui se dirigent vers l'enseignement (Deauvieu, J. 2005, p.39). Il justifie ceci par le fait que l'enseignement ne constitue pas le débouché principal des étudiants de mathématiques. Nous avons ainsi cherché à tester ces conclusions sur notre population enquêtée à l'aide d'une analyse de variables croisées réalisée grâce au logiciel Excel³⁴.

Tableau 4 : Mention obtenue au Baccalauréat pour les enseignants stagiaires de Mathématiques.

PARCOURSMEEF	Mathématiques
Étiquettes de lignes	Nombre de MENTIONBAC
Mention assez bien	23,53%
Mention bien	29,41%
Mention très bien	35,29%
Pas de mention	11,76%
Total général	100,00%

Tableau 5 : Mention obtenue au Baccalauréat pour les enseignants stagiaires de Lettres

PARCOURSMEEF	Lettres
Étiquettes de lignes	Nombre de MENTIONBAC
Mention assez bien	40,91%
Mention bien	22,73%
Mention très bien	27,27%
Pas de mention	9,09%
Total général	100,00%

Source : Enquête « Entrer dans un nouveau métier », décembre 2020.

³² Deauvieu, J. (2009). Les modalités de l'enquête. Dans J.Deauvieu, *Enseigner dans le secondaire*. Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier (p.15-17). La Dispute.

³³ Darmon, M. (2015). *Classes préparatoires*. La fabrique d'une jeunesse dominante. La Découverte.

³⁴ Nous avons utilisé la fonction « Tableaux croisés dynamiques » qui permet d'analyser une variable (25_MENTIONBAC) en fonction d'une seconde variable (ici 44_PARCOURSMEEF) assignée en tant que « filtre ». En utilisant la réponse « Mathématiques » à la variable PARCOURSMEEF en filtre d'une part, puis la réponse « Lettres » d'autre part, nous obtenons les résultats présentés ci-dessous.

Ainsi, nous pouvons constater que nos résultats ne correspondent pas aux conclusions de J.Deauvieu. Nous ne pouvons pas mettre en avant une différence significative entre les trajectoires scolaires des enseignants stagiaires de mathématiques et de lettres. Au contraire, nos résultats pourraient être interprétés comme allant à l'encontre des résultats de J.Deauvieu puisque 35% des enseignants stagiaires de mathématiques ont obtenu une mention Très bien au Baccalauréat, contre 27% pour les enseignants de Lettres. Cependant, en raison de la taille restreinte de notre population enquêtée, notre travail n'a pas vocation à remettre en cause les résultats présentés par J.Deauvieu qui s'appuient sur les enquêtes « Générations »³⁵ réalisées par le Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ), à une échelle bien plus importante.

Si, au vu de nos résultats, nous ne pouvons aller dans le sens des conclusions de J.Deauvieu sur les spécificités des trajectoires scolaires entre les disciplines enseignées, nous avons pu vérifier ses conclusions concernant les dispositions scolaires détenues par les nouveaux enseignants du secondaire. Les souvenirs gardés par les enseignants stagiaires sur leur scolarité ont une importance pour étudier leur entrée dans le métier puisqu'ils jouent un rôle dans leurs choix professionnels. Ainsi, P.Périer montre dans son enquête réalisée en 2014 à partir d'entretiens auprès d'enseignants débutants que « en l'absence de parent enseignant, ce sont 71% des professeurs débutants qui ont puisé les signes d'identification dans le répertoire des professeurs côtoyés au cours de leur scolarité » et que « les témoignages abondent, en effet, de professeurs débutants ayant conservé le souvenir marquant d'enseignants de collège ou lycée » (P.Périer, 2014, p.12)³⁶. Les réponses apportées à la variable 6_ ANCIENP³⁷ de notre questionnaire vont dans le sens de ces conclusions puisque pour 64% des enquêtés (N=81), un(e) ancien(ne) enseignant(e) a contribué (26%) ou beaucoup contribué (38%) à leur décision de se diriger vers l'enseignement. Plus généralement, 73% des enquêtés indiquent que leur vécu d'élève a contribué (31%) ou beaucoup contribué (42%) à leur choix (variable 7_VECUELEVE).

³⁵ 27 000 jeunes sortis de formation initiale en 1992 ont été interrogés, en 1997, par le Céreq pour l'enquête « Génération 92 ». 54 000 jeunes sortis de formation initiale en 1998 ont été interrogés, en 2001, pour l'enquête « Génération 98 ».

³⁶ Périer P. (2014). *Professeurs débutants : Les épreuves de l'enseignement*. Presses Universitaires de France, Paris.

³⁷ « Les personnes ou expériences qui ont pu vous inciter à devenir enseignant(e). Cochez une case pour chacune des propositions ci-dessous (1= pas du tout, 4= Beaucoup). », la troisième proposition était « Un(e) ancien(ne) enseignant(e) ».

Nous avons donc pu montrer l'influence des trajectoires scolaires des enseignants stagiaires sur leur souhait de se diriger vers l'enseignement. Cependant, le rapport que ces derniers entretiennent avec la discipline enseignée joue un rôle d'autant plus important. Ainsi, comme le note Pierre Périer « Dans le second degré, l'accès au métier procède moins du choix d'enseigner, au sens de la transmission de connaissances, que du goût ou de la passion pour telle ou telle discipline auquel le professorat offre un débouché professionnel » (P.Périer, 2014, p.31). Nous avons cherché à vérifier ce point à l'aide de notre questionnaire. Les questions ont été inspirées de l'enquête de Géraldine Farges (2018)³⁸, également réalisée à partir d'un questionnaire, dont nous évoquerons certains résultats plus loin.

Pour 91,4% des enquêtés le fait de « transmettre des connaissances liées à la discipline qui vous passionne » a contribué (24,7%) ou beaucoup contribué (66,7%) à leur souhait d'entrer dans le métier (15_DISCIPLINE³⁹). Ces résultats montrent donc que le goût pour leur discipline est la motivation principale des nouveaux enseignants pour se diriger vers le métier, devant les propositions « Travailler avec des enfants/former des jeunes » et « La stabilité de l'emploi (entrer dans la fonction publique) ».

Tableau 6 : Réponses aux variables 11 à 17 du questionnaire « Entrer dans un nouveau métier ».

<i>Les particularités du métier qui ont pu vous inciter à devenir enseignant(e).</i>				
	1= N'a pas du tout contribué	2	3	4= A beaucoup contribué
<i>La compatibilité du métier avec une vie familiale</i>	30%	21%	21%	28%
<i>Travailler avec des enfants / former des jeunes</i>	1%	14%	21%	64%
<i>La stabilité de l'emploi (entrer dans la fonction publique)</i>	5%	23%	31%	41%
<i>L'autonomie dans son travail</i>	6%	23%	35%	36%
<i>Transmettre des connaissances liées à la discipline qui vous passionne</i>	0%	9%	25%	67%

³⁸ Farges, G. (2017). *Les mondes enseignants : Identités et clivages*, Presses Universitaires de France, Paris.

³⁹ « Les particularités du métier qui ont pu vous inciter à devenir enseignant(e). Cochez une case pour chacune des propositions ci-dessous (1= Pas du tout, 4= Beaucoup) », la quatrième proposition était « Transmettre des connaissances liées à la discipline qui vous passionne ».

<i>L'enseignement vous permettait de poursuivre vos études, rester en contact avec la vie intellectuelle</i>	10%	23%	27%	40%
<i>Enseigner était pour vous une vocation</i>	17%	27%	26%	30%

Source : Enquête « Entrer dans un nouveau métier », décembre 2020.

De plus, les réponses à la variable 18_PROJETCARRIERE⁴⁰ vont également dans le sens d'un attachement élevé des enseignants-stagiaires à leur discipline puisqu'un tiers d'entre eux souhaitent enseigner dans le supérieur par la suite, le supérieur leur permettant une proximité encore plus forte avec leur discipline.

Le souhait de poursuivre ses études et rester en contact avec la vie intellectuelle peut également influencer la décision des enseignants-stagiaires lors de leur entrée dans le métier. Cette particularité a été mise en avant par G.Farges dans son enquête réalisée par questionnaires (G.Farges, 2017, p.112) : elle montre que pour plus de 70% des enseignants du secondaire interrogés, le désir de poursuivre des études et de rester en contact avec la vie intellectuelle a participé à leur décision de devenir enseignant. Ces résultats concordent avec ceux de notre enquête puisque 67% des enseignants-stagiaires que nous avons interrogés répondent de façon positive à la proposition « L'enseignement vous permettait de poursuivre vos études, rester en contact avec la vie intellectuelle » (tableau 6). Ce dernier point peut être mis en relation avec les précédents, puisque les trajectoires scolaires linéaires d'une grande majorité des enseignants du secondaire, ainsi que leur attachement à leur discipline, peuvent justifier qu'ils souhaitent rester en contact avec la vie intellectuelle, en particulier pour ceux qui souhaitent se diriger vers l'enseignement supérieur.

En conclusion de ce second point, nous avons pu vérifier l'hypothèse selon laquelle le rapport à l'école entretenu par les enseignants-stagiaires du secondaire participe à leur socialisation professionnelle. Plus précisément, et comme l'indique J.Deauvieau⁴¹, on ne peut explicitement parler de socialisation professionnelle lors de la formation scolaire et universitaire des futurs enseignants (jusqu'à l'obtention du concours), comme ont pu le faire les américains

⁴⁰ « Pensez-vous rester enseignant(e) dans le secondaire toute votre carrière ? » Réponses proposées : Oui / Non, je souhaite enseigner dans le supérieur / Non, je souhaite connaître d'autres expériences professionnelles / Non, au terme de mon stage je n'ai plus envie d'enseigner.

⁴¹ Deauvieau J, (2009). *Enseigner dans le secondaire, Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*, La Dispute, Paris, 2009. p. 224

R.K.Merton (1957) et E.C.Hughes et son équipe (1961) au sujet des étudiants en médecine⁴². Les futurs enseignants participent cependant à un processus de socialisation intellectuelle générale au travers de leurs trajectoires scolaires linéaires et de leur rapport élevé à la discipline qu'ils ont choisie d'enseigner. L'expression « socialisation intellectuelle » est utilisée par J.Deauvieu pour faire référence à l'acquisition des savoirs académiques liés à la discipline enseignée par les stagiaires, mais également l'acquisition de savoir-faire scolaires (habitudes de travail par exemple). Cette socialisation intellectuelle antérieure viendra par la suite s'articuler à la véritable socialisation au métier d'enseignant (qui débute lors de l'année de stage). Ainsi, 72% des stagiaires enquêtés déclarent n'avoir aucune difficulté concernant la maîtrise des savoirs académiques à transmettre⁴³ dans l'exercice de leur métier, ce qui peut s'expliquer par leurs parcours scolaires linéaires.

Ainsi, si nous ne pouvons émettre un lien direct et univoque entre origine sociale des stagiaires et choix du métier d'enseignant, une influence familiale semble se dessiner puisqu'une corrélation existe entre la linéarité des parcours scolaires des étudiants et leur souhait de se diriger vers l'enseignement. Rappelons en effet que les stagiaires enquêtés ont été immergés dans des familles où la mère est tendanciellement diplômée à 66% et le père à 52% (graphiques 1 et 2), ce qui peut expliquer leur rapport particulier à l'école et leurs parcours scolaires linéaires. Les dispositions socio-scolaires acquises au cours de la socialisation primaire sont donc à prendre en compte pour étudier le processus de socialisation professionnelle puisqu'elles définissent les nouveaux entrants dans le métier. Nous nous attacherons dans la suite de ce travail à l'étude de la socialisation professionnelle de ces nouveaux enseignants, en débutant par le rôle joué par l'institut de formation dans ce processus.

⁴² Merton.R.K, Reader.G, Kendall.P, (1957). *The Student-Physician : Introductory Studies in the Sociology of Medical Education*, Harvard University Press, Cambridge ; Hughes E.C, Becker.H, Geer.B, et Strauss.A,(1961). *Boys in white : Student Culture in Medical School*, University of Chicago Press.

⁴³ Réponses à la question « Avez-vous rencontré des difficultés votre maîtrise des savoirs académiques à transmettre ? ». Question obligatoire et fermée. Les possibilités de réponses étaient proposées sous la forme d'une échelle de valeur : 1= Pas du tout ; 4= Beaucoup.

III- L'influence de l'institut de formation.

Cette deuxième partie de notre travail sera consacrée à l'étude du rôle de l'institut de formation – aujourd'hui l'INSPE- dans le processus de socialisation professionnelle des enseignants-stagiaires. Deux hypothèses ont été réalisées au début de notre travail à ce sujet : l'institut de formation n'est pas considéré par les stagiaires comme une instance clé au sein de leur processus d'entrée dans leur nouveau métier, notamment parce qu'elle transmet des savoirs formels qui ne sont pas utilisés par les stagiaires.

Après l'obtention du concours de recrutement, ces derniers sont formés au cours d'une année au sein de l'institution, en parallèle de leur affectation en établissement scolaire. Les formateurs membres de l'institut accompagnent les stagiaires dans leur première année d'exercice, sur la base d'un mi-temps à l'INSPE et d'un mi-temps dans leur établissement respectif. Il est important de noter que certains d'entre eux ont en amont suivi une première année de préparation au concours au sein de l'institut (première année du master MEEF). Cependant, le concours étant ouvert à toute personne détenant au minimum un niveau d'études BAC+4, les candidats au concours ne sont pas dans l'obligation de passer par la première année de master MEEF, ils suivront en revanche la deuxième année du master en cas de réussite au concours. Aussi, en cas de détention d'un niveau d'étude BAC+5, les lauréats du concours peuvent suivre l'année de formation à l'INSPE sous le statut de FAS (ces stagiaires détiennent déjà un master et n'ont donc pas l'obligation de valider le master MEEF. Ils produisent notamment un écrit réflexif à la place du mémoire de recherche). Dans le cadre de notre enquête, 69% des stagiaires ont validé une première année du master MEEF. Nous pouvons comparer cette proportion aux statistiques nationales présentes dans certains rapports de jury des concours d'entrée dans l'éducation nationale. Les rapports de jury des Certificats d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré (CAPES) de Mathématiques et Sciences économiques et sociales, très riches en termes de statistiques, nous ont en effet apporté quelques informations. Ainsi, 44,7% des admis au CAPES de Mathématiques de 2020⁴⁴ ont validé ou sont en cours de validation d'une première année en INSPE, cette proportion est de 51% pour la session 2019 du concours⁴⁵. Concernant les Sciences économiques et sociales, 64,1% des admis à la session

⁴⁴ Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2020). Rapport du jury, concours CAPES externe et CAFEP-CAPES, section Mathématiques, session 2020. [Rj-2020-capes-externe-maths_1348329.pdf](https://devenirenseignant.gouv.fr/ressources/rapport-du-jury-concours-capes-externe-et-cafep-capes-section-mathematiques-session-2020) (devenirenseignant.gouv.fr)

⁴⁵ Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2019). Rapport du jury, concours CAPES externe et CAFEP-CAPES, section Mathématiques, session 2019. [Rj-2019-capes-externe-maths_1177677.pdf](https://devenirenseignant.gouv.fr/ressources/rapport-du-jury-concours-capes-externe-et-cafep-capes-section-mathematiques-session-2019) (devenirenseignant.gouv.fr)

2019 du concours ont validé ou sont en cours de validation d'une première année en INSPE ⁴⁶. Si la proportion de lauréats ayant validé une première année du master MEEF est plus élevée dans notre échantillon, nous pouvons cependant noter qu'une large part des admis aux concours sont passés par l'institut de formation lors de leur année de préparation aux concours. Ce premier point va à l'encontre de nos hypothèses puisque l'institut de formation semble jouer un rôle dans la socialisation professionnelle des nouveaux enseignants, en les accompagnant dans la première étape officielle de leur entrée dans le métier : la réussite du concours.

Or, cette institution « largement acceptée dans son principe, [est] largement critiquée dans sa réalité »⁴⁷ (Deauvieu, J. 2009, p.184). De nombreux travaux scientifiques telle que l'enquête de J.Deauvieu (2009) ont en effet mis en avant les critiques auxquelles l'institution fait face depuis de nombreuses années. Une grande majorité de ces travaux a cependant été réalisée à l'époque des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM). J.Deauvieu y consacre ainsi une sous-partie de son travail, en débutant par un constat : « L'institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) est une instance essentielle de l'entrée dans le métier. [...] La compréhension des formes d'apprentissage du métier et plus généralement du rapport à l'IUFM des nouveaux enseignants est un point clé de la fabrication des professeurs »⁴⁸ (Deauvieu, J. 2009, p.182-183). Nous chercherons donc à savoir si les critiques faites aux IUFM sont toujours d'actualité depuis la mise en place des INSPE à la rentrée scolaire de septembre 2019.

Nous avons construit notre questionnaire en nous inspirant de la démarche choisie par J.Deauvieu dans son enquête de 2009. L'auteur, après avoir étudié les difficultés rencontrées par les stagiaires à l'aide d'entretiens et d'observations, s'appuie sur une enquête par sondage menée par la SOFRES⁴⁹ pour étudier l'utilité de la formation à l'IUFM (voir tableau 7). Nous avons ainsi cherché à mettre en avant les principales difficultés auxquelles les enseignants-stagiaires ont été -ou sont- confrontés depuis la rentrée scolaire, avant de leur demander sur quelle(s) ressource(s) ils s'appuyaient pour les surmonter. Par ce procédé, nous avons cherché à savoir si l'INSPE (sous ses différentes composantes) correspond à une ressource (sociale et/ou

⁴⁶Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2019). Rapport du jury, concours CAPES externe, section Sciences Economiques et sociales, session 2019. [Programme de l'agrégation externe de biochimie \(devenirenseignant.gouv.fr\)](https://devenirenseignant.gouv.fr)

⁴⁷ Deauvieu, J. (2009). *Enseigner dans le secondaire*. Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier, p.184. La Dispute.

⁴⁸ Deauvieu, J. (2009). *Enseigner dans le secondaire*. Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier. « A l'IUFM » p.182-202. La Dispute.

⁴⁹ Enquête SOFRES-SNES réalisée en mars 2011 auprès d'un échantillon d'enseignants titulaires de moins de 35ans.

technique) pour les stagiaires, et si elle les accompagne dans leur entrée dans le métier. Les formulations des questions ont été inspirées du questionnaire réalisé par Ludivine Balland dans le cadre de son enquête sur les enseignants-stagiaires du premier degré. Les différentes questions étaient obligatoires, il s'agissait de questions fermées puisqu'une échelle de valeur était proposée pour chacune d'entre elles⁵⁰.

L'étude des réponses à ces différentes questions nous a amené à construire cette partie en trois sous-parties. Nous nous attacherons dans un premier temps aux principales critiques faites par les stagiaires concernant le contenu de la formation qui leur est proposée. Nous adopterons par la suite un point de vue plus large en nous intéressant au rôle de l'INSPE dans la construction identitaire des jeunes enseignants. Enfin, nous montrerons que l'INSPE reste une ressource importante puisqu'elle correspond à un lieu d'échange pour les stagiaires.

A- Une formation inadaptée et déconnectée.

Les réponses des enseignants-stagiaires à notre enquête nous montrent une relative défiance envers le contenu de la formation proposée au sein des INSPE. En effet, pour environ 60% des stagiaires les cours dispensés en M2 à l'INSPE ne les ont pas, ou pas du tout, aidés à surmonter leurs difficultés⁵¹. Concernant la préparation du mémoire de recherche, plus de 80% des stagiaires répondent qu'elle ne les a pas, ou pas du tout, aidés à surmonter leurs difficultés⁵². Nous analyserons dans un premier temps en quoi le contenu de la formation semble être inadapté aux attentes des stagiaires, puis nous montrerons que les critiques faites par les stagiaires à l'institution sont également à relier à une problématique de gestion du temps.

1- Des attentes non satisfaites.

Comme indiqué précédemment, les propositions relatives au contenu de la formation dispensée à l'INSPE (les cours en M2 et la préparation du mémoire) ne constituent pas une ressource principale pour les enseignants stagiaires. Ces résultats viennent confirmer les conclusions de J.Deauvieu (2009, p.186) qui s'appuyaient sur les résultats d'une enquête menée par la SOFRES en mai 2001, résultats présentés ci-dessous :

⁵⁰ Voir graphiques 8 et 9 en annexe n° 1.

⁵¹ « Les cours dispensés en M2 à l'INSPE vous ont-ils aidé pour faire face à ces difficultés ? », question obligatoire (N=81), propositions de réponses selon une échelle de valeur allant de 1= Pas du tout à 4= Beaucoup.

⁵² « La préparation du mémoire vous aide-t-elle pour faire face à ces difficultés ? », question obligatoire (N=81), propositions de réponses selon une échelle de valeur allant de 1= Pas du tout à 4= Beaucoup.

Tableau 7 : Utilité de la formation à l'IUFM.

	Ce qui vous a le plus servi (en %)*
L'aide du tuteur	61
Les échanges entre stagiaires	61
Les connaissances acquises à l'université	27
Les enseignements didactiques	22
Les formations générales	8
Les connaissances sur le système éducatif	8
Le mémoire professionnel	6
Les enseignements de sciences de l'éducation	4

*La question posée était : « En ce qui concerne votre formation à l'IUFM, qu'est-ce qui vous a le plus servi dans vos premières années d'exercice ? ».

Source : enquête SOFRES-SNES, mars 2001.

Ainsi, le contenu de la formation proposée au sein de l'institut (IUFM à l'époque) ne sert que très peu aux enseignants enquêtés (*enseignements didactiques, formations générales, connaissances du système éducatif, mémoire professionnel*). Cependant, les critiques faites par les stagiaires auprès de l'institut de formation ne sont pas relatives à son existence, ils ne remettent pas en cause la nécessité et l'importance de cette formation. Les critiques sont en revanche liées au fait que cette formation ne réponde pas à leurs attentes, ne permette pas de surmonter leurs difficultés. Ces critiques ont notamment pu être analysées grâce aux questions ouvertes de notre questionnaire, nous en présentons ici quelques-unes.

- **Comment construire un cours ?**

Cette première attente non satisfaite des stagiaires est directement liée à notre questionnement de départ (lié à une discussion avec une collègue stagiaire FAS à la rentrée scolaire), elle se retrouve également dans les réponses à notre questionnaire. Ainsi, à la question « *Avez-vous rencontré des difficultés concernant la préparation de vos cours (au niveau du contenu, construction des séances et séquences) ?* » 58% des stagiaires enquêtés déclarent avoir rencontré des difficultés, ou beaucoup de difficultés, à ce sujet⁵³. Or, seulement 32% des enquêtés déclarent que les cours dispensés à l'INSPE (M1 et/ou M2) les ont aidés à la préparation de leurs cours. A l'inverse, les stagiaires semblent s'appuyer sur des ressources extérieures à l'institution puisque 72% des stagiaires répondent s'aider de ressources personnelles (anciens cours, ouvrages...) et 67% s'aident de blogs, sites internet, tenus par

⁵³ Réponses à la question « *Avez-vous rencontré des difficultés concernant la préparation de vos cours (au niveau du contenu, construction des séances et séquences) ?* ». Question obligatoire et fermée. Les possibilités de réponses étaient proposées sous la forme d'une échelle de valeur : 1= Pas du tout ; 4= Beaucoup.

d'autres enseignants⁵⁴. Cette attente non satisfaite à l'égard de l'institution se retrouve dans les réponses des stagiaires aux questions ouvertes.

« Construire un cours, on ne l'apprend quasiment pas, on apprend sur le tas. »

(Réponse d'un(e) stagiaire enquêté(e) à la question « Vous pouvez ici indiquer d'autre(s) difficulté(s) auxquelles vous avez été confronté(e). » 59_AUTRE DIFF).

« Les cours sont trop théoriques, irréalistes et répétitifs avec le M1 et le concours »

« Aucune mention de la didactique au cours des 3 premiers mois, alors que la marche est haute entre les savoirs attendus pour la préparation du concours et la réalité du métier!! »

« Manque de renouveau dans la façon de concevoir l'enseignement »

« Comment fabriquer un cours »

(Réponses de stagiaires à la question « Si les cours de M2 ne vous ont pas aidé pour faire face à ces difficultés, merci de préciser votre réponse par des exemples de regrets/attentes non satisfait(e)s » 65_PRESCOURS2).

- Comment gérer une classe ?

Une seconde attente non satisfaite est liée à la gestion de la classe. Cet aspect du métier correspond à une difficulté rencontrée par plus de 60% des stagiaires enquêtés (graphique 8, annexe 1). Or, les stagiaires ne semblent pas trouver les réponses souhaitées dans le cadre de la formation à l'INSPE. En effet, il ressort des réponses à la variable 65_PRESCOURS2⁵⁵ des critiques récurrentes au sujet de la déconnexion des apports de l'INSPE aux réalités du terrain.

« Les cours sont beaucoup trop théoriques et pas du tout concrets. Ils ne parlent pas du tout de notre vécu ou expérience. »

« Pas assez de concret, d'ancrage avec le réel du terrain, pas assez de cours "utiles" »

« Il n'y pas assez d'aller-retour entre le terrain et la formation. Peu d'analyse de vidéos. »

« Pas de travail sur la gestion de classe »

« Les cours sont trop éloignés de la réalité. Il est intéressant d'avoir de la théorie mais il nous faut du concret. »

⁵⁴ Ces différentes données sont issues des réponses à la question « Les propositions ci-dessous constituent-elles des ressources pour vos préparations de cours ? Cochez une case pour chaque proposition. (1=pas du tout, 4= beaucoup) ». Plusieurs propositions étaient soumises aux stagiaires : « Les collègues de votre établissement » ; « Votre tuteur de stage » ; « Les cours dispensés à l'INSPE (M1 et/ou M2) » ; « Des ressources personnelles (ouvrages, anciens cours, ...) » ; « Les autres étudiants/stagiaires » ; « Les sites internet, réseaux sociaux, blogs, tenus par d'autres professeurs ». Cette question était obligatoire. (N=81).

⁵⁵ « Si les cours de M2 ne vous ont pas aidé pour faire face à ces difficultés, merci de préciser votre réponse par des exemples de regrets/attentes non satisfait(e)s », question ouverte et non obligatoire, 23 réponses sur 81 stagiaires.

« Trop de distance entre théorie et pratique. Pas assez de pistes concrètes. »

« "en théorie tout se passe bien" l'inspe ne donne d'exemples que dans des cas de classes calmes, curieuses, respectueuses, promptes au travail : la réalité est toute autre ! »

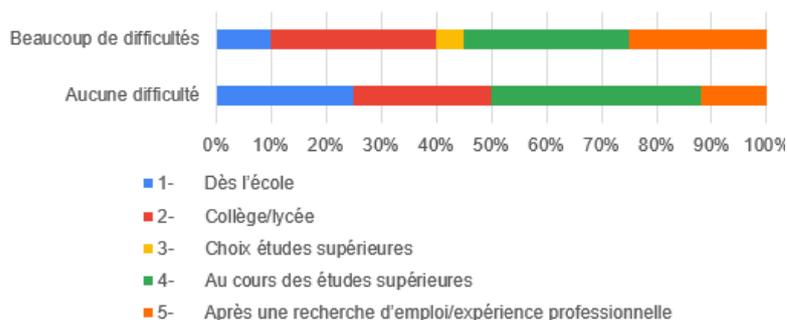
(Réponses de stagiaires à la question « Si les cours de M2 ne vous ont pas aidé pour faire face à ces difficultés, merci de préciser votre réponse par des exemples de regrets/attentes non satisfait(e)s » 65_PRESCOURS2).

L'analyse de ces réponses à une question ouverte nous permet de mettre en évidence une attente non satisfaite des stagiaires : l'apport de pistes concrètes pour répondre aux situations problématiques. En effet, les stagiaires reprochent à l'institution la transmission de contenus théoriques, jugés trop abstraits, et déconnectés de la réalité. Ces conclusions ont également été mises en avant par P.Périer dans son enquête de 2014 : « Les formations sont également qualifiées « d'abstraites », car elles ne sont pas directement articulées à des « cas » concrets rencontrés ou à l'expérience vécue par le stagiaire » (Périer, P. (2014), p.135). Les stagiaires sont à la recherche de pistes concrètes, de solutions applicables à leurs besoins, leur rapport aux contenus de la formation sont conditionnés à cette attente : « Aucun sujet, hormis le savoir disciplinaire, ne semble pouvoir échapper à cette loi d'airain : la pratique vaut mieux que la théorie et l'éclairage de spécialistes comme les moments de formation ne sont crédités de quelque utilité qu'à condition de déboucher sur des pistes concrètes et des exemples de ce qu'il semble opportun de faire ou ne pas faire, de dire ou de taire. » (Périer, P. (2014), p.136).

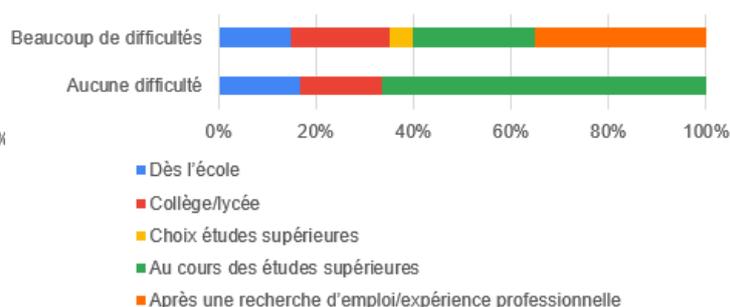
La précocité du choix d'enseigner comme variable explicative des difficultés rencontrées par les stagiaires ?

Les deux points précédents nous ont permis de mettre en avant deux grandes difficultés rencontrées par nos enquêtés lors de leur année de stage (la préparation des cours et la gestion de la classe), et les lacunes de l'institut de formation face à ces difficultés. Nous souhaitons ici nous intéresser plus précisément aux stagiaires qui ont, ou non, rencontré ces difficultés, pour tenter de comparer et d'expliquer ces différents ressentis. Notre échantillon d'enquête étant restreint, il nous a été difficile de dégager des profils statistiques représentatifs nous permettant d'expliquer les différences de réponses des stagiaires. Nous avons cherché à étudier les différences de réponses en fonction de l'origine sociale, du sexe, mais également des disciplines, mais nous n'avons pas obtenu de résultats pertinents. Une variable a cependant attiré notre attention pour nous permettre de classer nos stagiaires : la précocité du choix d'enseigner. En effet dans un article récemment publié, Ludivine Balland⁵⁶ montre que les professeurs des écoles stagiaires (PES) sont plus souvent sujets à l'angoisse lorsqu'ils ont choisi leur métier par défaut, pour sortir d'une première carrière professionnelle (Balland, L. 2020, p.87). Nous avons donc souhaité nous intéresser à ce point en croisant chacune des difficultés étudiées (préparation des cours et gestion de la classe) avec la variable 1_MOMENTPROJET de notre questionnaire⁵⁷.

Difficultés rencontrées dans la préparation des cours, en fonction de la précocité du choix d'enseigner.



Difficultés rencontrées dans la gestion de la classe, en fonction de la précocité du choix d'enseigner.



Source : Enquête « Entrer dans un nouveau métier », décembre 2020.

⁵⁶ Balland, L. (2020). Le désengagement impossible. L'angoisse des professeurs débutants. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 38 | p.83-101. <https://doi.org/10.4000/traces.11312>

⁵⁷ Variable correspondant à la question « Vous avez envisagé de devenir enseignant ... 1- Dès l'école ; 2- Collège/lycée ; 3- Choix études supérieures ; 4- Au cours des études supérieures ; 5- Après une reconversion professionnelle ».

Pour simplifier notre analyse nous n'avons sélectionné que les réponses « 4= Beaucoup de difficultés » et « 1= Aucune difficulté ». Nous pouvons ainsi remarquer que le fait d'avoir choisi de se diriger vers l'enseignement après une recherche d'emploi/expérience professionnelle explique une partie importante des réponses « 4=Beaucoup de difficultés », en particulier en ce qui concerne la gestion de la classe (35% des stagiaires ayant répondu avoir beaucoup de difficultés concernant la gestion de la classe ont choisi de se diriger vers l'enseignement après une première expérience professionnelle. Cette proportion est de 25% pour la préparation des cours). Aussi, parmi les stagiaires ayant répondu ne rencontrer aucune difficulté pour la gestion de la classe, aucun n'a choisi de devenir enseignant(e) lors d'une reconversion professionnelle. Cette proportion est de 12% en ce qui concerne la préparation des cours. Comme l'indique Ludivine Balland dans son article, dans certains cas où le métier d'enseignant(e) est choisi par défaut, lors d'une reconversion professionnelle, « le métier n'est alors pas envisagé dans sa réalité et sa complexité, mais comme une sorte d'échappatoire sociale et professionnelle, dont les reconvertis n'anticipent pas les coûts d'entrée » (Balland, L. 2020, p.87). Ainsi, les principales difficultés rencontrées lors de l'année de stage par nos enquêtés (difficulté didactique pour la préparation des cours et pédagogique pour la gestion de classe), auxquelles l'INSPE ne semble pas apporter de réponses suffisantes, concernent en majeure partie les stagiaires ayant choisi le métier après une reconversion professionnelle.

- **La réalité du terrain.**

Enfin, une réponse d'un(e) stagiaire citée précédemment (« *"en théorie tout se passe bien" l'inspe ne donne d'exemples que dans des cas de classes calmes, curieuses, respectueuses, promptes au travail : la réalité est toute autre!* ») illustre le décalage entre la théorie et la pratique, entre la théorie enseignée en formation et la réalité des salles de classe. Or, ce décalage entre la théorie et la réalité du terrain n'est pas propre aux enseignants. Dans une enquête consacrée à la socialisation professionnelle des policiers municipaux en France (2011)⁵⁸, Virginie Malochet met également en avant les limites d'une formation initiale théorique face à une réalité du terrain le plus souvent bien différente. Des extraits d'entretiens réalisés dans le cadre de son enquête permettent d'illustrer notre propos (Malochet, 2011, p.423) :

⁵⁸ Malochet, V. (2011). La socialisation professionnelle des policiers municipaux en France. *Déviance et Société*, 35, p.415-438.

« Une formation, c'est toujours bien, on apprend quand même pas mal de choses. Mais entre la formation et la réalité sur le terrain... il y a quand même un grand écart. Vraiment, notre travail, on l'apprend sur le terrain. »

(Homme, 44 ans, brigadier chef principal, 19 ans de police municipale).

« Ton boulot, tu l'apprends à l'école, mais ce n'est que de la théorie. Après, la pratique, c'est sur le terrain. Ce que tu apprends le plus, c'est sur le terrain. Dans tous les métiers et peut-être plus encore dans celui-là. (...) C'est un boulot relationnel. Et ça, tu l'apprends pas à l'école. »

(Homme, 40 ans, brigadier chef principal, 16 ans de police municipale). »

Les principales critiques faites par les stagiaires à destination de l'institution sont donc ses défaillances en termes d'ancrage avec la réalité du métier. Or, comme l'indique l'un(e) de nos stagiaires enquêté(e)s « Il est difficile d'enseigner la gestion de classe de manière générale. »⁵⁹. Certains aspects du métier peuvent difficilement être traités au sein des contenus de la formation, chaque situation problématique étant unique. Les formateurs tentent donc de donner des pistes générales aux stagiaires, ce qui ne semble pas assez efficace à leurs yeux, ces derniers souhaitant des réponses concrètes aux situations problématiques vécues.

Les réponses citées ci-dessous correspondent à la dernière question du questionnaire. Elle visait à obtenir un avis général des stagiaires sur leurs premiers mois d'expérience, et sur leur entrée progressive dans le métier⁶⁰. Cette question était une question ouverte, qui n'était pas obligatoire, les stagiaires étaient donc libres de se confier -ou non- sur leurs difficultés, leurs regrets, leurs surprises (bonnes ou mauvaises) ou encore leurs satisfactions. Nous en avons sélectionné plusieurs qui se sont démarquées. En effet, nous avons été étonnés par la façon dont certains stagiaires se sont saisis de cette question (taux de réponse de 79% pour cette question), à nos yeux cela illustre leur besoin de se confier et de se livrer.

« Non car l'expérience est pour l'instant extrêmement difficile et assez décevante : je suis passée du statut de passager à l'arrière de la voiture à celui de conducteur, sans double

⁵⁹ Réponse à la question « Si les cours de M2 ne vous ont pas aidé pour faire face à ces difficultés, merci de préciser votre réponse par des exemples de regrets/attentes non satisfait(e)s », question ouverte et non obligatoire, 23 réponses sur 81 stagiaires.

⁶⁰ « Pour terminer, après ces premiers mois d'exercice, êtes-vous satisfait(e) de votre entrée dans le métier d'enseignant(e) ? » (93_SATISF). Question ouverte et non obligatoire. 64 réponses sur 81 stagiaires enquêtés.

commande ! Il faut TOUT faire, TOUT maîtriser sans avoir le temps de s'adapter : la montagne à gravir est immense et la pression énorme ! Ainsi, je passe TOUT mon temps à travailler pour un résultat qui ne me satisfait pas...et qui n'est pas terrible. J'aimerais avoir du temps pour moi et ne pas culpabiliser à chaque fois que je fais autre chose... J'aimerais que nos apprentissages à nous soient davantage étayés et avoir été mieux préparée à transmettre mes savoirs (comment expliquer ce qu'est un verbe ou une phrase correcte à un collégien ??) ainsi qu'à accomplir toutes les tâches invisibles du métier (pronote, correction de copies, construction de supports,...). Je souhaiterais plus de reconnaissance de la part de l'INSPE pour ce que nous faisons déjà même si ce n'est pas terrible, la prise en compte de notre surcharge cognitive permanente et la proposition d'aide beaucoup plus concrète (je rêve d'une banque de supports dans laquelle puiser !). Je poursuis néanmoins car je sais qu'il ne s'agit pas de la réalité du métier, et qu'un jour je serai moins stressée, je passerai un temps normal à travailler par semaine et serai heureuse de me trouver face à mes élèves, pourrai peut-être même les voir progresser,... j'espère que ce moment arrivera le plus vite possible ! »

« Oui c'est ce que j'attendais en termes intellectuels et pratiques, pour autant, je ne pensais pas être ainsi parachutée sans parachute ! »

« Oui et non. Oui, car c'est passionnant, exigeant et instructif. Non, car la formation au sein de l'Inspé est très inégale. Quelques cours nous sont très précieux car à la fois denses, très liés à une recherche précise, engagés dans des choix pédagogiques clairs et assumés, riches d'outils à employer dans les classes. Les autres cours ne sont pas inintéressants en eux-mêmes, mais ils sont inappropriés à la situation d'une rentrée scolaire à mener de front avec la formation : trop peu fournis en contenu, peu reliés à une pratique enseignante, ou très flous sur les bonnes / mauvaises pratiques à adopter - que ce soit en termes de construction de séquence / séance ou de gestion de classe.»

« C'est difficile, et parfois les bas sont décourageants, mais les hauts sont quand même présents et j'ai l'impression de progresser en même temps que mes élèves. J'ai l'impression d'avoir plongé/été plongée dans le grand bain sans trop savoir nager, et je remonte progressivement vers la surface ! »

(Réponses de stagiaires à la question « Pour terminer, après ces premiers mois d'exercice, êtes-vous satisfait(e) de votre entrée dans le métier d'enseignant(e) ? » (93_SATISF)).

De ces différentes réponses, ressort un sentiment d'impréparation de la part des stagiaires. Différentes métaphores utilisées montrent le choc vécu par les stagiaires face à la réalité du terrain. (« *je suis passée du statut de passager [...] à celui de conducteur, sans double commande !* », « *Je ne pensais pas être ainsi parachutée sans parachute* », ou encore « *J'ai l'impression d'avoir plongé/été plongée dans le grand bain sans trop savoir nager* »).

Les attentes des stagiaires concernent donc certains aspects concrets du métier (comment construire un cours ? comment gérer une classe ?), ils expriment également des attentes concernant les aspects administratifs liés à l'enseignement : « *J'aimerais que nos apprentissages à nous soient davantage étayés et avoir été mieux préparée [...] à accomplir toutes les tâches invisibles du métier (pronote, correction de copies) [...]* ». Des attentes concernant le traitement des bulletins scolaires ont également été évoquées au sein du questionnaire. Ainsi, nos différents résultats montrent que les contenus de la formation proposée à l'INSPE ne constituent pas une ressource pour les enseignants-stagiaires. Au contraire, ces derniers mentionnent l'ensemble des attentes non satisfaites qu'ils reprochent à l'institution (proposition de pistes concrètes, de solutions à leurs problématiques, ...).

Il est en revanche important d'ajouter une précision à nos résultats. Si la formation dispensée au sein de l'INSPE ne semble pas correspondre aux attentes des stagiaires enquêtés, elle ne peut pour autant être totalement remise en cause. Plus précisément, la formation ne correspond pas aux attentes du moment des stagiaires ; un moment spécifique d'entrée dans le métier. Ces derniers se focalisent sur la dimension pratique du métier (exemple préparer une séance de cours), tout ce qui ne leur est pas directement utile est perçu comme secondaire. Or, comme l'indique P.Périer dans son ouvrage *Professeurs débutants* (2014), les années d'exercice permettront par la suite une évolution de cette opinion négative au sujet de la formation universitaire : « un travail de réévaluation critique et rétrospectif conduit progressivement à nuancer les jugements et à revisiter la pertinence des apports qui ont parfois été jugés inadaptés ou sans objet » (P.Périer, 2014, p.138). Les années d'expérience constitueront par la suite des ressources pour les jeunes enseignants, qui seront alors capables de comprendre l'utilité de certains savoirs précédemment jugés comme inadaptés.

2- Des difficultés liées au temps.

Outre les reproches faits à l'institut en raison d'attentes non satisfaites, de nombreuses critiques sont également à relier à une problématique de gestion du temps.

Si certaines attentes des stagiaires concernant le contenu de la formation restent insatisfaites, d'autres seront traitées trop tard. Comme l'indique P.Périer dans son enquête de 2014⁶¹, certains apports interviennent dans un temps disjoint de leur utilité supposée sur le terrain, « c'est le cas de toutes ces questions auxquelles ils sont très vite confrontés lors de la prise de la classe, telles que les règles à définir, les rituels de travail à instaurer ou la manière de poser sa voix » (Périer, P. 2014, p.137). Ceci se retrouve dans certaines réponses aux questions ouvertes de notre questionnaire : « *À quoi servent ces cours ? Les sujets abordés étaient éculés et/ou en retard par rapport à l'année...* »⁶²

Le manque de temps lié à l'importante charge de travail ressentie par les stagiaires est également une critique importante faite à l'institution. Plus de 65% des stagiaires enquêtés déclarent avoir eu des difficultés -ou beaucoup de difficultés- concernant la charge de travail demandée à l'INSPE⁶³. Ces difficultés concernent certaines disciplines en particulier, ce qui nous amène à supposer des différences en termes de charge de travail selon les parcours de formation. Ainsi, 69% des stagiaires d'EPS et 75% (3 stagiaires sur les 4 enquêtés) des stagiaires de SES déclarent n'avoir aucune difficulté ou très peu de difficultés à ce sujet. A l'inverse, les stagiaires d'Anglais et de Mathématiques semblent beaucoup plus en difficultés puisqu'ils sont respectivement 100% et 77% à choisir les réponses trois et quatre (4= Beaucoup de difficultés). Ce constat se retrouve également dans les réponses aux questions ouvertes : « *Trouver un rythme. On se sent complètement dépassé et écrasé par la charge de travail* » ; « *Je travaille tout le temps entre les demandes de l'INSPE et la préparation des cours.* », « *Charge de travail trop énorme* »⁶⁴. Le sentiment de « perdre son temps » se retrouve à plusieurs reprises dans les réponses des stagiaires aux questions ouvertes. La formation proposée à l'INSPE n'est donc

⁶¹ Périer P. (2014). *Professeurs débutants : Les épreuves de l'enseignement*. Presses Universitaires de France, Paris.

⁶² Réponse à la question « *Si les cours de M2 ne vous ont pas aidés pour faire face à ces difficultés, merci de préciser votre réponse par des exemples de regrets/attentes non satisfait(e)s* », question ouverte et non obligatoire, 23 réponses sur 81 stagiaires.

⁶³ « *Avez-vous rencontré des difficultés concernant la charge de travail demandée à l'INSPE ?* », question obligatoire (N=81), propositions de réponses selon une échelle de valeur allant de 1= Pas du tout à 4= Beaucoup.

⁶⁴ Exemples de réponses à la question « *Vous pouvez ici indiquer d'autre(s) difficulté(s) auxquelles vous avez été confronté(e)* ».

pas considérée comme une ressource par les enseignants-stagiaires, elle est au contraire considérée comme responsable de la disparition d'une autre ressource : leur temps.

« Enseigner me plaît beaucoup mais les cours à l'INSPÉ me compliquent vraiment la tâche ! Je me noie dans le travail et j'ai l'impression de tout bâcler (cours que je prends et cours que je donne) parce que je travaille systématiquement dans l'urgence. »

(Réponse d'un(e) stagiaire à la question « Pour terminer, après ces premiers mois d'exercice, êtes-vous satisfait(e) de votre entrée dans le métier d'enseignant(e) ? » (93_SATISF)).

Ces dernières conclusions, réalisées à partir d'une enquête auprès de stagiaires membres d'une INSPE, viennent confirmer les conclusions faites par J.Deauvieux lors de son enquête de 2009, à l'époque des IUFM :

*« Les conséquences sont évidentes : les nouveaux enseignants n'entrent pas dans une logique d'apprentissage des nombreux savoirs qui leur sont proposés. Ils perçoivent la formation professionnelle comme un « empilement » d'éléments très hétérogènes, peu cohérents, et dont l'intérêt paraît pour le moins discutable. Loin de réaliser « naturellement » une articulation entre les savoirs de l'IUFM et l'expérience en classe, les professeurs stagiaires perçoivent leur année de stage comme profondément clivée entre ces deux instances de socialisation professionnelle, et les « cours » à l'IUFM, peu pertinents à leurs yeux, sont très massivement vécus comme une **perte de temps** » (Deauvieux J. 2009, p.196)*

Nous avons ainsi pu mettre en avant les critiques faites par les stagiaires à la formation, qu'ils considèrent comme inadaptée, déconnectée de la réalité du terrain et consommatrice d'un temps précieux. Or, ces critiques peuvent en partie s'expliquer par la particularité de l'entrée dans le métier de ces nouveaux enseignants. Ces derniers doivent « jongler » entre un mi-temps de formation théorique au sein de l'INSPE et un mi-temps au sein de leur établissement d'affectation. Cette alternance de statut (étudiant une moitié de la semaine et enseignant l'autre moitié) entraîne des difficultés concernant leur processus de construction identitaire.

B- Une construction identitaire limitée.

La construction d'une identité professionnelle est un élément constitutif du processus de socialisation professionnelle. En effet, les nouveaux entrants dans une profession adoptent les normes et valeurs propres à cette dernière et parviennent ainsi à se représenter comme membres à part entière de la profession. Or, le double statut détenu par les enseignants-stagiaires lors de leur année de stage (statut étudiant et enseignant) semble constituer un frein pour certains d'entre eux dans leur construction identitaire.

Premièrement, la « prégnance de l'évaluation »⁶⁵ au sein de l'institution est critiquée par les stagiaires qui se sentent infantilisés. En effet, qu'ils aient à valider une deuxième année de master ou non (étudiants FAS), les enseignants-stagiaires sont soumis à des évaluations récurrentes de la part de l'INSPE. Les stagiaires sont également « évalués » sur leur assiduité aux cours par le biais de feuilles d'émargements. Ces évaluations sont liées à la procédure de titularisation en fin d'année de stage, le stagiaire ne sera pleinement considéré comme enseignant qu'au terme de cette procédure de titularisation. L'institut de formation a donc tendance à « définir les professeurs stagiaires comme des enseignants en devenir, qui le seront pleinement à l'issue de cette année de formation » (Deauvieu, J. 2009, p.199).

Cependant, la rencontre avec la réalité du métier lors de leurs premiers jours dans leur établissement d'affectation amène les stagiaires à se sentir très rapidement pleinement enseignants, ce qui peut expliquer leurs critiques envers l'institut de formation qui les « juge » : « *Impression de jugement permanent de l'institut de formation* »⁶⁶. Pour illustrer notre propos, nous empruntons à J.Deauvieu un extrait d'entretien réalisé, avec une professeur stagiaire de lettres modernes, dans le cadre de son enquête et qui nous a paru très pertinent :

*« De même que ce mémoire aussi, tout le côté évaluatif de cette année... franchement, se sentir encore étudiante évaluée, alors que moi j'ai envie d'être... j'ai plus envie d'avoir ce statut bâtard, de stresser parce qu'il y a des oraux... Le CAPES, c'est déjà assez difficile à obtenir, ça y est, on y est quoi. »*⁶⁷. (Deauvieu, J. 2009, p.199)

⁶⁵ Expression empruntée au titre d'une sous-partie de l'ouvrage de J.Deauvieu (2009, p.196-200)

⁶⁶ Réponse d'un(e) stagiaire enquêté(e) à la question « Vous pouvez ici indiquer d'autre(s) difficulté(s) auxquelles vous avez été confronté(e). » 59_AUTRE DIFF.

⁶⁷ Deauvieu J. (2009). *Enseigner dans le secondaire. Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*, p.199. La Dispute, Paris.

Ainsi, les enseignants-stagiaires doivent « négocier différentes postures et gérer des ajustements identitaires selon le « lieu » de [leur] formation » (Périer, P. 2014, p.137)⁶⁸. La formation au sein de l'INSPE se révèle donc être une limite au processus de construction identitaire des nouveaux enseignants : comment se sentir pleinement enseignant en étant toujours en partie élève ?

Ce dernier point est à relier au sentiment des stagiaires de « perdre leur temps » lors de la formation puisqu'elle les empêche de s'épanouir pleinement dans leur nouveau métier. Ces derniers sont peu à peu absorbés par les obligations liées à leur nouveau métier, et pour beaucoup, ne voient plus l'intérêt de la formation générale qui leur est proposée. Le sociologue Julien Bertrand retire un constat similaire de son enquête sur la formation des footballeurs professionnels : « *Dans un contexte d'intensification des contraintes sportives, l'école tend à devenir une contrainte concurrente. [...] L'expression, récurrente en fin de formation, d'une lassitude à l'égard de l'école (« j'ai de moins en moins envie » disent-ils souvent), le sentiment d'avoir de moins en moins « la tête à ça », le souhait de ne plus « se prendre la tête avec ça » sont les témoins de leur absorption progressive par les enjeux sportifs* » (Bertrand, J. 2011, p.92).

Dès lors, nous avons pu mettre en évidence et analyser les critiques faites par les enseignants stagiaires envers l'institution de formation. Ces dernières (contenus de formation inadaptés, déconnectés de la réalité du terrain, infantilisation, ...), nous amènent donc à confirmer notre hypothèse selon laquelle l'institution de formation ne joue pas un rôle important dans la socialisation professionnelle des futurs enseignants. Au contraire en raison de ses défaillances, l'institution semble être considérée comme un frein à leur entrée dans le métier pour les enquêtés. Or, si les stagiaires évoquent de façon importante leurs reproches et déceptions envers l'institution de formation, ils mettent également en avant une ressource essentielle à leur socialisation professionnelle : le rapport aux pairs. Cette ressource, que nous analyserons dans notre prochain point, peut être considérée comme composante de l'institution de formation, ce qui tend à remettre en cause notre hypothèse sur le rôle de cette dernière.

⁶⁸ Périer, P. (2014). 5. Les ressources des professeurs débutants. Dans : P. Périer, *Professeurs débutants: Les épreuves de l'enseignement* (pp. 133-150). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.

C- Une ressource importante : le rapport aux pairs.

Nous avons, au début de cette partie sur le rôle de l'institution de formation, mis en avant les difficultés auxquelles les nouveaux enseignants sont confrontés (problématiques de gestion de classe, conception des cours, réalisation de tâches administratives etc). Nous avons pu montrer que le contenu de la formation proposée à l'INSPE ne constitue pas une ressource pour nos enquêtés. Cependant, comme l'indique J.Deauvieu dans son enquête de 2009 « Un [...] élément non prévu formellement dans le cursus de formation participe à la socialisation professionnelle des nouveaux enseignants. Parce qu'ils sont regroupés dans un même lieu et de manière continue tout au long de l'année, les enseignants stagiaires développent entre eux une sociabilité susceptible de constituer une véritable socialisation par le groupe de pairs » (J.Deauvieu, 2009, p.184). L'INSPE apparaît donc comme un lieu de sociabilité pour les jeunes stagiaires, leur permettant de créer des relations avec leurs pairs qui peuvent devenir des ressources essentielles à leur entrée dans le métier. Nous empruntons ici un extrait d'entretien à l'ouvrage de J.Deauvieu (2009), entretien réalisé avec Christophe, professeur de lettres modernes.

« Je pense que l'IUFM, c'est d'abord un lieu d'échange. Ça je pense que c'est le plus important. C'est un lieu d'échange des expériences de professeurs qui sont devant les mêmes problèmes, tous. Les problèmes de discipline, comment faire, où aller. Et ça, à mon avis, c'est irremplaçable. Parce que surtout en début d'année, quand tu es seul dans ton coin, t'es pas intégré au lycée, t'as besoin ne serait-ce que de verbaliser tes angoisses. Donc je crois que le plus intéressant, c'est ce lieu d'échange. Moi j'ai fait comme ça, toi t'as fait autrement... Moi, ce que l'IUFM m'a apporté, c'est vraiment des échanges. »

Christophe, professeur des lycées et collèges lettres modernes (2^{ème} année). Deauvieu, J. (2009). *Enseigner dans le secondaire. Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier.* p.185. La Dispute.

Nous avons construit notre questionnaire en nous appuyant sur les conclusions de J.Deauvieu, nous avons cherché à savoir si ces dernières correspondaient aux réponses de nos enquêtés. Trois variables avaient pour but d'étudier l'influence du rapport aux pairs dans le processus de socialisation professionnelle⁶⁹. Par ces questions, nous avons souhaité savoir si les rapports entretenus par les enseignants-stagiaires constituaient une ressource pour faire face à leurs

⁶⁹ Variables 71_PAIRS, 72_PRESPAIRS, 73_PRESPAIRS2.

difficultés, pour surmonter les obstacles auxquels ils peuvent être confrontés lors de leur entrée dans le métier.

Le tableau ci-dessous présente les résultats obtenus à la question « Le rapport aux pairs (autres étudiants de l'INSPE) entretenu au cours du master (M1 & M2) vous a-t-il aidé pour faire face à ces difficultés ? »⁷⁰. Cette question était obligatoire (N=81), les réponses étaient prédéfinies selon une échelle de valeurs allant de 1= Pas du tout à 4= Beaucoup.

Tableau 8 : Influence du rapport aux pairs dans le processus de socialisation professionnelle.

71_PAIRS	Réponses à la variable
1	7%
2	12%
3	33%
4	47%
Total général	100%

Source : Enquête « Entrer dans un nouveau métier », décembre 2020.

Nous pouvons dans un premier temps constater que 80% des stagiaires enquêtés considèrent les rapports entretenus avec leurs pairs (autres stagiaires) comme une ressource. Plus précisément, 47% des stagiaires déclarent que leurs pairs les ont beaucoup aidés, et 33% qu'ils les ont aidés, pour faire face à leurs difficultés.

Point méthodologie :

Nous présentons ci-dessous les résultats de la variable 71_PAIRS en les croisant avec les résultats des variables 43_SEXE et 44_PARCOURSMEEF à l'aide de la fonction « *Insertion d'un tableau croisé dynamique* » du logiciel Excel. Nous avons ajouté la réponse « 4=Beaucoup » de la variable 71_PAIRS en tant que variable filtre pour obtenir les résultats ci-dessus. Ces derniers nous permettent donc d'étudier plus précisément le profil des stagiaires qui considèrent que les rapports entretenus avec leurs pairs les ont beaucoup aidés.

⁷⁰ La question faisait suite aux difficultés étudiées dans les questions précédentes (gestion de la classe, maîtrise des savoirs académiques, aspects administratifs, charge de travail INSPE etc).

Tableau 9 : Influence du rapport aux pairs dans le processus de socialisation professionnelle selon le sexe et le parcours des enseignants-stagiaires.

PAIRS	4		
Réponses à la variable 71_PAIRS	Effectifs		
	Un homme	Une femme	Total général
Anglais	3%	24%	26%
EPS	3%	13%	16%
Histoire-géographie	5%	3%	8%
Lettres	0%	34%	34%
Mathématiques	8%	8%	16%
Total général	18%	82%	100%

Source : Enquête « Entrer dans un nouveau métier », décembre 2020.

Nous pouvons ainsi constater que 82% des stagiaires ayant choisi la réponse « 4=Beaucoup » sont des femmes, ces dernières semblent donc s'appuyer davantage sur leurs pairs pour surmonter leurs difficultés que leurs homologues masculins (notre population enquêtée étant constituée de 69% de stagiaires femmes). De plus, la majorité de ces réponses correspondent à des réponses d'enseignants de Lettres (34%) et d'Anglais (26%). Nous pouvons également constater qu'aucun enseignant-stagiaire de Sciences économiques et sociales n'a choisi la réponse « 4 » à cette question. Ainsi, il existe des variations selon les disciplines enseignées, les rapports entretenus entre pairs ne sont pas tous de la même intensité ou de la même utilité en fonction des parcours. Cependant, nous devons rappeler que notre échantillon est relativement faible (N=81) et biaisé pour certains parcours (les parcours Histoire-Géographie et SES ne représentent que respectivement 10 et 6% des stagiaires enquêtés contre une proportion d'environ 20% pour les autres parcours).

Nous avons pu mettre en avant l'influence du rapport aux pairs dans la socialisation professionnelle des enseignants stagiaires. Les pairs constituent une ressource importante pour ces nouveaux entrants dans le métier d'enseignant. Cette influence semble cependant varier selon le sexe mais également selon les disciplines des enseignants, ce qui peut témoigner d'une solidarité plus importante dans certains parcours (Lettres par exemple). Nous allons maintenant étudier les différentes raisons pour lesquelles les pairs sont une ressource importante lors de l'année de stage, première année d'entrée dans le métier des enseignants. Pour cela, nous nous appuyons sur les réponses des stagiaires à la question « Si vous avez répondu de façon positive à la question précédente, merci d'indiquer en une ou deux phrases en quoi ce rapport aux pairs vous a aidé dans vos premières expériences d'enseignante(s) »⁷¹. Cette question était une

⁷¹ Variable 72_PRESPAIRS. Cette question était une question ouverte, non obligatoire. Nous avons obtenu 55 réponses, soit un taux de réponse de 68%.

question ouverte, nous avons analysé les réponses selon la méthodologie précédemment évoquée.

- **La recherche de réponses et solutions concrètes.**

Comme nous l'avons indiqué en amont, les principales critiques faites par les stagiaires en direction de l'institut de formation concernent le manque de réponses et solutions concrètes à leurs problèmes. Les stagiaires souhaitent obtenir des pistes claires et applicables en classe pour surmonter les différents obstacles d'une première année d'enseignement. Ce que ne semble pas leur offrir la formation proposée à l'INSPE (qu'ils jugent trop « théorique »), leur est offert par leurs pairs :

« Contrairement à l'INSPE, ces discussions sont tout sauf théoriques : on expose nos problèmes concrètement et nos pairs nous répondent en parlant de leurs expériences personnelles et en nous donnant des pistes de solutions qu'ils ont eux-mêmes expérimentées. »

« On se donne des idées de cours aussi pour nous faciliter certains cours. On se rappelle les dates importantes (mouvement interacadémique) »

« Contact constant et ils retrouvent les mêmes difficultés donc ont parfois des solutions »

« Avis sur les cas rencontrés, façon de les gérer »

« Partage au même moment des mêmes interrogations et soucis rencontrés, partage de solutions. »

Exemples de réponses obtenues à la question « Si vous avez répondu de façon positive à la question précédente, merci d'indiquer en une ou deux phrases en quoi ce rapport aux pairs vous a aidé dans vos premières expériences d'enseignante(s) » (72_PRESPAIRS)

Le partage d'expériences semble donc développé entre les enseignants-stagiaires. Ces derniers partagent leurs problématiques, leurs solutions, mais s'entraident également en ce qui concerne la préparation des cours, en cherchant parfois à alléger la charge de travail qui, nous l'avons vu, est particulièrement oppressante pour certains stagiaires.

« Partage d'astuces concrètes, préparation de cours en binômes, ce qui allège la charge de travail »

« Nous pouvons échanger à propos de nos difficultés et parfois nous mettons en commun notre travail, ça nous fait gagner du temps. »

« Préparation de cours en commun et partage d'expérience avec des ami.e.s dans la promo ».

Exemples de réponses obtenues à la question « Si vous avez répondu de façon positive à la question précédente, merci d'indiquer en une ou deux phrases en quoi ce rapport aux pairs vous a aidé dans vos premières expériences d'enseignante(s) » (72_PRESPAIRS)

- La recherche de soutien moral.

Les rapports entretenus avec leurs pairs permettent aux enseignants stagiaires de surmonter leurs difficultés en leur apportant un soutien moral important. L'année de stage constitue une année particulièrement éprouvante pour les futurs enseignants. Ces derniers doivent mener de front à la fois leurs premiers cours en établissement scolaire et répondre aux demandes de l'INSPE (assiduité, travail personnel etc). Le fait de ne pas se sentir seuls et démunis face aux difficultés, permet aux stagiaires d'avancer et de prendre place petit à petit dans leur nouveau métier.

« On s'échange nos difficultés et on se sent moins seul(e)s. »

« Soutien moral surtout en début d'année et pendant les "vagues de travail", discussions informelles qui permettent de relativiser et décompresser »

« Discussions informelles, échange de pratiques, réassurance (« on est dans le même bateau ») »

« Avoir un avis extérieur permet de prendre du recul, mais aussi de ne pas totalement se démoraliser face aux difficultés »

« Les discussions avec les pairs permettent de se rendre compte que nous sommes tous plus ou moins confrontés aux mêmes difficultés ».

Exemples de réponses obtenues à la question « Si vous avez répondu de façon positive à la question précédente, merci d'indiquer en une ou deux phrases en quoi ce rapport aux pairs vous a aidé dans vos premières expériences d'enseignante(s) » (72_PRESPAIRS)

Il ressort de ces réponses le besoin des stagiaires de trouver chez leurs pairs une « réassurance », de prendre du recul sur les difficultés auxquelles ils peuvent être confrontés. L'entraide, la prise de recul et le soutien moral constituent des éléments essentiels du processus de socialisation professionnelle lorsque la charge mentale et émotionnelle est importante. La sociologue M.Darmon, dans son ouvrage *Classes préparatoires* (2015) met en avant les différentes stratégies opérées par les étudiants pour prendre du recul sur leurs deux années éprouvantes de préparation aux concours des grandes écoles : vie clandestine en dehors de l'institution,

relations amicales et amoureuses, etc⁷². Bien que l'année de stage des enseignants soit différente d'une année de classe préparatoire, nous souhaitons faire ce lien avec l'ouvrage de M. Darmon puisque la charge mentale et émotionnelle de cette année de stage reste importante et parfois même déroutante :

« Je ne m'attendais pas à une charge émotionnelle aussi importante. »

« La charge émotionnelle était souvent difficile à gérer en ce début d'année. »

(Réponse de stagiaires à la question « Pour terminer, après ces premiers mois d'exercice, êtes-vous satisfait(e) de votre entrée dans le métier d'enseignant(e) ? » (93_SATISF)).

Pour ces deux raisons, la recherche de solutions concrètes et de soutien moral, les rapports entretenus avec les autres stagiaires de l'INSPE permettent aux futurs enseignants de s'installer petit à petit dans leur nouveau métier. Notre hypothèse selon laquelle l'INSPE ne joue pas de rôle dans la socialisation professionnelle des enseignants est donc en partie faussée par ce dernier point. En réalité, seul le contenu formel de la formation proposée à l'INSPE permettrait de confirmer notre hypothèse. Les dimensions informelles qui se jouent autour, comme les rapports entre pairs, jouent un rôle dans le processus d'entrée dans le métier d'enseignant. A ce sujet, il aurait également pu être intéressant d'étudier les rapports entretenus par les stagiaires avec leurs formateurs, de façon plus informelle, comme par exemple sur les temps de pause.

Nous terminerons cette partie sur le rôle joué par l'institut de formation en empruntant à nouveau un extrait d'entretien à l'ouvrage de J. Deauvieu. Cet entretien, réalisé avec un professeur de mathématiques, permet en effet d'illustrer nos propos précédents.

« La grosse utilité, je trouve, de l'IUFM, c'est qu'on soit entre collègues, qu'on se voit et qu'on en discute. Des problèmes qu'on a, qu'on peut avoir, de la façon dont on peut aborder un sujet. Tiens, moi, j'ai fait une activité qui s'appelle le Petit Chaperon rouge sur les fonctions. J'ai plein de collègues qui l'ont fait, [parce que] je leur ai dit : « Ecoutez, faites-la, ça marche, ça cartonne » [...] Si tu veux, tu vois les collègues, tu peux en discuter. Ça, c'est vraiment utile, pour ton enseignement et pour ton moral. On se voit, on se dit : « Et toi, ton conseil de classe, ça s'est bien passé ? ». A mon sens, ça n'a pas de prix. Voir d'autres collègues qui sont dans la même situation que toi, ça te reconforte. C'est la première année, s'il y a des choses qui se

⁷² Darmon, M. (2015). Chapitre 2 : La vie clandestine : « en dessous », « à côté » et « hors » de l'institution. Dans Darmon, M (2015). *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante* (p.85 à 131). La Découverte.

passent pas bien, t'as l'impression que c'est de ta faute. En discuter, ça te conforte. Pour moi, l'intérêt de l'IUFM, c'est essentiellement ça ».

Jean, professeur des lycées et collèges mathématiques (2^{ème} année).

Deauvieu, J. (2009). Enseigner dans le secondaire, les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier, p.185. La Dispute.

Notre dernier axe de travail sera consacré à l'étude de l'influence de l'établissement d'affectation dans le processus de socialisation professionnelle. Les enseignants-stagiaires du second degré participent à une formation en alternance lors de leur année de stage : un mi-temps en formation au sein de l'INSPE et un mi-temps en responsabilité dans un établissement d'affectation. Ces deux instances (INSPE et établissement) peuvent se compléter, mais également entrer en concurrence. Par exemple, les savoirs explicites (formels) transmis lors de la formation à l'INSPE peuvent être confrontés à des savoirs ou pratiques informels acquis au sein de l'établissement. Ainsi, 61% des enquêtés déclarent avoir des difficultés pour articuler les savoirs issus de la formation INSPE aux savoirs issus de l'établissement (pratiques informelles, conseils des collègues...). Les stagiaires vont en effet être socialisés à la vie dans l'établissement, acquérir certaines normes et valeurs, par l'intermédiaire de personnes et expériences diverses. Pour ce troisième et dernier axe de travail nous nous appuyerons en grande partie sur le travail de N.Chaar qui articule socialisation professionnelle et socialisation à l'action collective des enseignants débutants du second degré (Chaar, N. 2020).

IV- L'influence de l'établissement d'affectation.

A- Les sociabilités au sein de l'établissement : une ressource pour l'enseignant-stagiaire ?

Nous avons précédemment pu mettre en avant que le rapport aux pairs entretenu au sein de la formation constitue une ressource importante pour les stagiaires lors de leur entrée dans le métier. Or, si ce rapport aux pairs peut avoir lieu au sein de l'institut, il prend également place au sein de l'établissement d'affectation. Les « pairs » sont alors considérés dans un cadre plus large, allant des autres stagiaires affectés dans l'établissement, aux collègues enseignants toutes

disciplines confondues, en passant par les enseignants de la même discipline et le tuteur⁷³ du stagiaire. Les grands établissements peuvent en effet être amenés à accueillir plusieurs stagiaires (de disciplines différentes ou non), ce qui peut permettre à ces derniers de s'insérer plus facilement dans l'établissement, de s'entraider. Un(e) stagiaire enquêté(e) fait ainsi part, dans une question ouverte de notre questionnaire, de ses regrets à ce sujet : « Je regrette de ne pas avoir d'autres stagiaires dans mon établissement pour le partage d'expérience »⁷⁴. Nous nous intéresserons dans cette sous partie aux sociabilités entretenues au sein de l'établissement d'affectation, pour tester par la suite l'une de nos hypothèses de recherche : l'intégration dans l'établissement (intégration dans un collectif) offre de multiples ressources (principalement sociales, mais également techniques) à l'enseignant stagiaire, et participe ainsi à son processus d'entrée dans le métier.

1- L'insertion dans l'établissement.

L'insertion dans l'établissement est un aspect important du processus de socialisation professionnelle de l'enseignant-stagiaire. En effet, le stagiaire va pouvoir s'identifier à un groupe de référence constitué des enseignants de la même discipline, des autres disciplines, ou plus largement de l'ensemble des membres de l'établissement. R.K.Merton a ainsi théorisé en 1957 le concept de « socialisation anticipatrice », en considérant qu'un individu peut se socialiser en avance, pour atteindre le groupe de référence. L'individu intériorise alors des normes et valeurs nouvelles, par anticipation, pour s'intégrer dans le groupe social auquel il souhaite appartenir (le groupe de référence). Dans le cadre de l'étude de la socialisation professionnelle des enseignants-stagiaires nous pouvons donc considérer l'année de stage (alternance entre la formation à l'INSPE et le stage en responsabilité) comme une année de socialisation anticipatrice, où le stagiaire tente de quitter son groupe d'appartenance (étudiants de l'INSPE) pour intégrer le groupe de référence (collègues de l'établissement, ou de façon plus générale l'ensemble des membres de l'Education Nationale).

Dans un article publié en 2017, P.Guibert met en avant l'insertion des nouveaux enseignants dans un établissement selon trois cercles (Guibert P, 2017, p.109). Le premier cercle est constitué des « enseignants d'une même discipline, les collègues du même âge, [...] les

⁷³ Les stagiaires peuvent avoir un tuteur, ou une tutrice, ou plusieurs tuteurs/tutrices. Cependant, pour simplifier nous avons choisi d'utiliser le terme masculin et singulier dans notre travail.

⁷⁴ Réponse à la question « *Pour terminer, après ces premiers mois d'exercice, êtes-vous satisfait(e) de votre entrée dans le métier d'enseignant(e) ?* » (93_SATISF). Question ouverte et non obligatoire, taux de réponse de 79%.

professeurs ayant des mêmes classes »⁷⁵. Ce premier cercle correspond donc aux enseignants les plus proches de l'individu, proches socialement et professionnellement, et qui peuvent donc être considérés comme les « pairs » au sens restreint. Le second cercle se compose des « professeurs dont la présence aux côtés des jeunes enseignants est plus ponctuelle : professeurs principaux d'autres classes, professeurs en « fin de carrière » [...], conseillers principaux d'éducation »⁷⁶. Enfin, le dernier cercle comprend les personnels qui ne sont pas considérés par P.Guibert comme des ressources mobilisables par l'enseignant débutant, ou de façon exceptionnelle, il s'agit par exemple des personnels de direction. Nous avons souhaité tester ce cadre d'analyse composé de trois cercles au sein de notre questionnaire. Nous avons cependant ajouté les relations entretenues avec le tuteur du stagiaire, qui pourraient se situer en amont du premier cercle, il s'agit en effet d'une relation⁷⁷ importante au cours de l'année de stage.

Les variables 84_INTECOLL, 86_INTECOLL1, 87_INTECOLL2 et 88_INTECOLL3⁷⁸ visaient à étudier les relations entretenues par les stagiaires enquêtés avec différentes personnes de leur établissement. La construction des questions a été inspirée par le questionnaire utilisé par Nada Chaar dans sa thèse soutenue en 2020⁷⁹. Les résultats obtenus sont présentés dans les tableaux ci-dessous.

⁷⁵ Guibert, P. (2017). L'accueil des nouveaux enseignants dans les collèges et lycées français. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 74 | p.105 – 114. <https://doi.org/10.4000/ries.5824>

⁷⁶ Ibid.

⁷⁷ Nous entendons par relation un « lien qui dépasse la simple interaction, qui s'est inscrit dans le temps et s'est cristallisé au-delà des échanges ponctuels » (Bidart C, Degenne A, Grossetti M. (2011). *La vie en réseau*. Dynamique des relations sociales. Presses Universitaires de France). Une relation suppose donc une forme d'inter-reconnaissance.

⁷⁸ Les trois premières variables correspondent à des questions construites de la même façon « De façon générale, vous qualifieriez vos relations avec [...] comme ... ? ». Trois possibilités de réponse étaient proposées : Des relations de coopération/entraide ; Des relations cordiales ; Des relations mauvaises ou inexistantes. La quatrième variable (88_INTECOLL3) correspond à la question « Avez-vous pour habitude de communiquer avec le personnel non enseignant (assistants d'éducation, personnels de direction ...) ? ». Quatre possibilités de réponse étaient proposées : Oui, très souvent ; Oui, un peu ; Non, très peu ; Non, pas du tout. Ces quatre questions étaient obligatoires.

⁷⁹ Chaar, N. (2020). *Entrer dans l'action*. Socialisation au métier et socialisation à l'action collective des enseignants débutants du second degré général et technologique public. Université Picardie Jules Verne.

Tableaux 10 et 11 : Qualité des relations entretenues avec différents membres de l'établissement d'affectation.

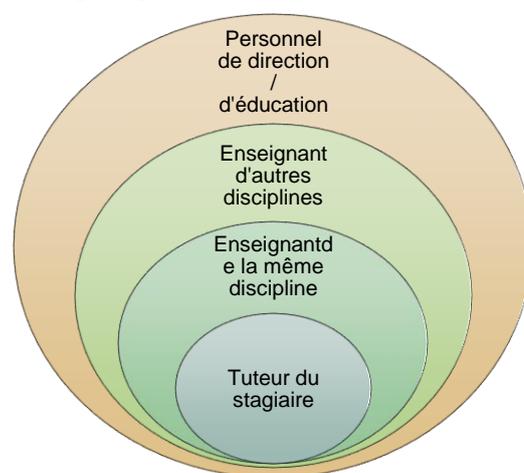
De façon générale, vous qualifieriez vos relations avec les personnes ci-dessous comme ...			
	<i>Des relations de coopération/entraide</i>	<i>Des relations cordiales</i>	<i>Des relations mauvaises ou inexistantes</i>
Vos collègues d'autres disciplines	43%	53%	4%
Vos collègues de la même discipline	60%	36%	4%
Votre tuteur/tutrice	81%	19%	0%

Avez-vous pour habitude de communiquer avec le personnel non enseignant (Assistants d'éducation, personnels de direction ...) ?			
<i>Oui, très souvent</i>	<i>Oui, un peu</i>	<i>Non, très peu</i>	<i>Non, pas du tout</i>
33%	45%	21%	1%

Source : Enquête « Entrer dans un nouveau métier », décembre 2020.

Nous pouvons ainsi constater que les stagiaires entretiennent majoritairement des relations positives avec leur tuteur/tutrice puisqu'aucun d'entre eux n'a choisi la réponse « des relations mauvaises ou inexistantes ». Viennent ensuite les collègues de la même discipline, avec qui une majorité de stagiaire entretient des relations de coopération/entraide (60%) plutôt que de simples relations cordiales. Enfin, les relations entretenues avec les collègues d'autres disciplines sont moins souvent considérées par les stagiaires comme des relations de coopération/entraide (43%) mais restent importantes, et présentes, puisque seulement 4% des stagiaires considèrent ces relations comme mauvaises ou inexistantes. Aussi, le dernier cercle semble correspondre à celui théorisé par P.Guibert, constitué des personnels de direction ou d'encadrement, puisque 66% des enquêtés déclarent communiquer peu ou très peu avec ces personnels. En revanche les relations sont ici aussi présentes puisqu'une minorité (1%) déclare ne pas du tout communiquer.

A partir de ces différents résultats, et en nous inspirant du travail de P.Guibert, nous pouvons construire notre propre modèle présentant les différents cercles de relations entretenues par les stagiaires (voir graphique 10). Le premier cercle (tuteur du stagiaire) représente les relations les plus intenses, le dernier cercle (personnel de direction et éducation) les relations



Graphique 10 : Cercles de relations entretenues par les stagiaires au cours de leur année de stage.

qui ne sont pas considérées comme des ressources mobilisables pour les stagiaires.

Une limite de notre questionnaire apparaît ici. Les questions soumises aux stagiaires et énoncées précédemment ont été posées à la fin du premier trimestre de l'année scolaire. Les relations entretenues avec les membres de l'établissement ont pu évoluer au fil des premiers mois, il aurait pu être intéressant de questionner les stagiaires sur leur insertion dans l'établissement aux premiers jours de la rentrée, voire au moment de la réunion de pré-rentrée.

Enfin, pour conclure ce point sur l'insertion dans l'établissement des stagiaires, je souhaitais évoquer une expérience réalisée lors d'une journée dans mon établissement d'affectation. En effet Nada Chaar met en avant, dans sa thèse soutenue en septembre 2020, l'importance de certains espaces clés de l'établissement pour rendre compte des sociabilités entre les membres. Selon ses mots, « ces espaces de socialibilité sont à la fois des espaces communs et des espaces de fragmentation et de recomposition des interactions et des relations des membres du du groupe (Dutercq 1993) en fonction de logiques diverses de proximité, d'indifférence, d'évitement ou d'hostilité qui sont à la fois professionnelles [...] et plus personnelles [...] » (Chaar, N, 2020, p.115). En tant que stagiaire en Sciences Economiques et sociales, j'ai pu remarquer une certaine fragmentation de l'espace dans la salle des professeurs de mon établissement d'affectation, fragmentation liée à des normes d'occupation de l'espace en fonction des disciplines. J'ai donc choisi d'intégrer une observation (méthodologie qualitative) à ce travail , le résultat de cette dernière est présenté ci-dessous.

La transmission de normes appartenant au groupe de référence : l'exemple de la fragmentation informelle des espaces de sociabilité.

Le schéma ci-après a été réalisé à l'aide d'une observation de 15min réalisée dans un espace institutionnalisé : la salle des professeurs. Il met en avant la fragmentation existante entre les différents espaces de cette salle.

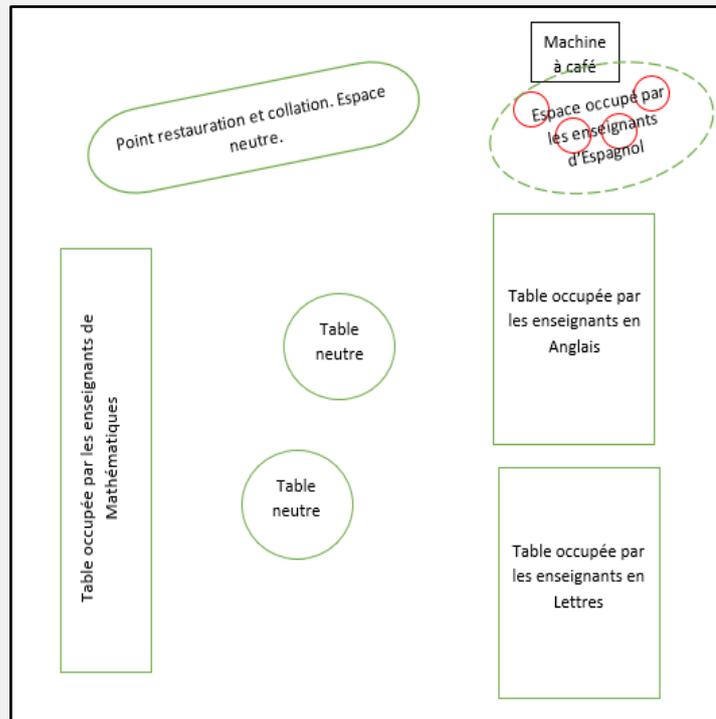
Quatre espaces sont majoritairement occupés par des enseignants appartenant à la même discipline : Mathématiques, Espagnol, Anglais et Lettres. Cette fragmentation résulte d'un ensemble de

normes, de comportements informels partagés par les enseignants de cet établissement. Les espaces appelés « neutres » correspondent aux espaces occupés par différents professeurs, regroupés ensemble pour des raisons autres que leur discipline respective (conversations personnelles et/ou professionnelles, professeurs isolés, etc). Dans ces espaces « neutres », des enseignants de SES ou philosophie ont par exemple pu être observés, il s'agit de disciplines aux effectifs plus faibles numériquement, sorte « d'électrons libres » au sein de la communauté enseignante.

Nous aurions également pu réaliser ce travail dans des espaces plus ou moins institutionnels comme la salle de restauration ou les « labos » de travail (espaces occupés uniquement par les enseignants d'une discipline, comme par exemple le labo des professeurs d'Histoire Géographie). Sur ce dernier exemple, j'ai moi-même vécue une situation qui illustre la force de ces fragmentations informelles entre disciplines. Lors de ma pré-rentree, j'ai pu visiter l'ensemble de l'établissement. Le « labo » de travail destiné (de façon informelle) aux professeurs d'Histoire-Géographie m'a été présenté par ma tutrice comme un espace réservé uniquement à ces derniers, où je pouvais demander à effectuer une photocopie « en cas d'urgence » (uniquement).

Ainsi, à l'instar de ces attributions d'espaces, certaines normes informelles se transmettent au travers de l'insertion dans l'établissement des stagiaires. L'acquisition de ces dernières par le stagiaire constitue un prérequis à son entrée dans le métier en lui permettant de s'intégrer, de « prendre sa place » au sein du collectif.

Observation de la salle des professeurs d'un établissement LGT lors d'une pause de 10h02 à 10h17 le mercredi 14/10/2020.



Cette expérience nous a permis de mettre en évidence l'importance des sociabilités entre enseignants appartenant à la même discipline. Nous pouvons ici mettre en parallèle ces résultats avec les résultats statistiques présentés plus haut (tableaux 10 et 11). Nous y avons étudié la qualité des relations entretenues par les stagiaires avec différents membres de l'établissement, mais nous n'avons pas distingué les réponses en fonction des disciplines des stagiaires. Ainsi, 44% des stagiaires d'EPS déclarent entretenir des relations uniquement cordiales, voire mauvaises ou inexistantes (6%) avec leurs collègues d'autres disciplines. Or, le profil des enseignants stagiaires d'EPS se distingue des autres stagiaires puisqu'ils disposent -pour une grande partie des établissements- d'un local attribué à leur discipline (comme les professeurs d'Histoire-Géographie dans notre établissement d'affectation), et sont donc moins souvent amenés à entretenir des relations avec leurs collègues d'autres disciplines. En revanche, il existe une très forte solidarité avec leurs collègues d'EPS puisque 81% des stagiaires de cette discipline déclarent y entretenir des relations d'entraide et de coopération. Si les relations d'entraide et de coopération sont majoritaires entre collègues de la même discipline pour tous les parcours étudiés, les enseignants d'EPS sont proportionnellement les plus concernés, avant les enseignants de Mathématiques et d'Anglais (avec respectivement 76% et 50% des stagiaires qui répondent entretenir des relations de coopération et d'entraide avec leurs collègues de la même discipline). Ces résultats ne nous ont pas étonnés concernant ces trois disciplines en raison de nos observations expliquées plus haut, nous avons en revanche été surpris par les réponses des stagiaires d'Histoire-Géographie et de Lettres⁸⁰. En effet, nos observations et expériences au sein de notre établissement d'affectation nous ont amenés à considérer ces groupes disciplinaires comme des groupes soudés, connaissant d'importantes sociabilités. Or, si aucun stagiaire d'Histoire-Géographie ne considère ses relations avec ses collègues comme « mauvaises ou inexistantes », seulement 38% déclarent entretenir des relations de coopération et d'entraide, les relations étant considérées comme uniquement cordiales par 62% d'entre eux. Aussi, 14% des stagiaires de Lettres considèrent que leurs relations avec leurs collègues de la même discipline sont mauvaises ou inexistantes (aucun stagiaire enquêté des autres disciplines n'a choisi cette modalité de réponse concernant les collègues de la même discipline).

Ainsi, si les sociabilités entretenues avec les différents membres de l'établissement peuvent aider les stagiaires dans leur entrée dans le métier, elles ne sont pas considérées comme des ressources pour tous les stagiaires, notamment en fonction de leur discipline d'appartenance.

⁸⁰ Nous ne nous intéresserons pas aux réponses des stagiaires de SES car nous ne les considérons pas représentatives en raison du petit effectif (n=4).

2- Un travail en équipe à relativiser.

Nous avons donc montré que l'insertion dans un collectif, par l'acquisition de normes et valeurs partagées par le groupe de référence, est un élément important du processus de socialisation professionnelle. En effet, les membres du groupe peuvent se révéler être une ressource pour le stagiaire pour faire face à ses difficultés. Or, si les autres enseignants (de la même discipline ou non) sont en effet considérés comme une ressource potentielle par les stagiaires, nous verrons que la coopération et le travail en équipe sont en réalité limités.

Les trois premiers cercles de relations entretenues par les stagiaires constituent pour eux une ressource pour faire face à certaines difficultés (gestion de la classe, maîtrise des savoirs académiques à transmettre, aspects administratifs liés au nouveau statut, etc). En effet, les variables 68_INTEGRATIONPRO et 69_TUTORAT visaient à savoir si les collègues (de la même discipline ou non), ainsi que le dispositif de tutorat, aidaient le ou la stagiaire pour faire face aux difficultés rencontrées. Les résultats obtenus pour ces deux variables sont à peu près équivalents puisque 76% des stagiaires déclarent que leurs collègues les ont aidés, ou beaucoup aidés. Cette proportion est de 79% concernant le dispositif de tutorat (communication avec le tuteur)⁸¹. En revanche, les résultats divergent en ce qui concerne les difficultés liées à la préparation des cours (au niveau du contenu mais aussi de la gestion du temps pour les préparations) qui étaient étudiées dans une autre partie du questionnaire.

Tableau 12 : Aide apportée par les collègues et le tuteur de stage concernant la préparation des cours.

<i>Les propositions ci-dessous constituent-elles des ressources pour vos préparations de cours ?*</i>				
	<i>1= Pas du tout</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4= Beaucoup</i>
Les collègues de votre établissement	31%	31%	15%	23%
Votre tuteur de stage	5%	27%	25%	43%

*Question obligatoire, N=81.

Source : Enquête « Entrer dans un nouveau métier », décembre 2020.

⁸¹ Ces résultats ont été obtenus à partir des réponses données aux questions « Vos collègues vous aident-ils pour faire face à ces difficultés ? » (68_INTEGRATIONPRO) et « Le dispositif de tutorat (communication avec votre tuteur) vous aide-t-il pour faire face à ces difficultés ? » (69_TUTORAT). Ces deux questions étaient obligatoires (N=81), les réponses étaient proposées selon une échelle de valeur allant de 1= Pas du tout à 4= Beaucoup.

Le tableau ci-dessus présente les résultats obtenus aux variables 78_COLLEGUES et 79_TUTEUR. Nous pouvons ainsi constater que le tuteur de stage représente une ressource importante pour le stagiaire au sujet de la préparation de ses cours (43% des stagiaires déclarent que leur tuteur de stage les a beaucoup aidés). Le tuteur peut en effet partager ses cours à son stagiaire, lui donner des conseils, et l'épauler dans la mise en œuvre d'activités par exemple. En revanche, si les collègues de l'établissement constituent une ressource importante face à certaines difficultés citées précédemment, leur aide est nettement moins importante en ce qui concerne la préparation des cours (31% des stagiaires déclarent n'avoir eu aucune aide de la part de leurs collègues à ce sujet).

En effet, comme le montre Nada Chaar (Chaar, N. 2020, p.112), en France le métier d'enseignant est « un métier solitaire » et centré sur la classe. Le travail en équipe et/ou interdisciplinaire, est vécu comme une injonction institutionnelle (Rayou et Van Zanten, 2004) et très peu développé. Néanmoins, son travail met en avant le fait que les nouvelles générations d'enseignants acceptent mieux le travail de projet. A l'une des questions proposées dans son questionnaire⁸², seulement 16% des enquêtés répondent que l'enseignant travaille mieux seul (Chaar, N. 2020, p.113).

« Aussi lacunaire et minoritaire soit-il, le travail en équipe, du moins avec quelques collègues, n'en reste pas moins l'une des ressources que le professeur débutant pourra mobiliser afin d'échanger sur ses pratiques, les soumettre à un regard critique mais néanmoins bienveillant et les faire évoluer en conséquence »
(Périer, P. 2014, p.145)

Nous pouvons également avancer ces constats à partir de notre questionnaire. La question « Avez-vous eu l'opportunité de mener un projet collaboratif avec des enseignants d'autres disciplines (par exemple organisation d'une journée thématique, d'ateliers transdisciplinaires etc) ? » a été soumise à nos stagiaires enquêtés. Cette dernière était obligatoire (N=81) et les réponses suivantes étaient proposées :

« Oui » ; « Non mais ça m'intéresserait » ; « Non et ça ne m'intéresse pas ». Premièrement, seulement 19% des stagiaires répondent avoir eu l'opportunité de mener un projet transdisciplinaire, ce qui confirme le caractère solitaire du métier d'enseignant évoqué plus haut. Or, 80% des stagiaires répondent être intéressés par une opportunité de mener un projet collaboratif et transdisciplinaire (et donc seulement 1% ne sont pas intéressés). Ainsi, si le travail collaboratif peine à se développer au sein des établissements

⁸² La question soumise aux enquêtés était « L'enseignant travaille mieux ... 1. Seul. 2. En équipe ? ».

scolaires, les nouvelles générations d'enseignants semblent en effet intéressées par ces projets (80% des stagiaires ayant répondu être intéressés par une opportunité de mener un projet collaboratif ont entre 25 et 21 ans au moment de l'enquête).

Les autres enseignants (appartenant ou non à la même discipline que le stagiaire) ont donc une influence limitée au sein du processus de socialisation professionnelle du stagiaire. S'ils aident ce dernier à faire face à certaines difficultés et participent de façon informelle à la transmission de normes et valeurs du groupe, leur rôle reste minoritaire en comparaison à une autre personne ressource : le tuteur de stage. Au vu de nos résultats, ce dernier joue en effet un rôle majeur. Le tutorat est institutionnalisé, le tuteur est nommé et rémunéré pour constituer une ressource pour le stagiaire tout au long de sa première année d'entrée dans le métier.

Cependant, les relations entre le stagiaire et son tuteur ne constituent pas nécessairement une ressource lors de l'entrée dans le métier du stagiaire. Une question ouverte de notre questionnaire avait pour but de laisser les stagiaires exprimer certains regrets ou frustrations liés aux relations qu'ils entretiennent avec leur tuteur. Cette question n'était pas obligatoire, nous n'avons obtenu que trois réponses, que nous présentons ci-dessous.

« Parfois il est trop long à me répondre et du coup il est trop tard j'ai déjà donné le cours et donc pas très efficace. Il ne donne pas vraiment d'idées pour m'aider... »

« Cette année : bonne entente. L'année dernière non car aucun encouragement à continuer dans cette voie professionnelle. »

« Nous ne sommes pas vraiment compatibles... »

Réponses à la question « Si vous avez répondu de façon négative à la question précédente, vous pouvez en préciser la/les raison(s) ici ».

L'entente entre le stagiaire et son tuteur n'est donc pas toujours présente, que ce soit en termes d'affinités ou en termes de conceptions professionnelles. De plus, certains stagiaires ne sont pas affectés dans le même établissement que leur tuteur, ce qui complique d'autant plus les relations (c'est le cas pour l'un de nos enquêtés).

J'ai moi-même failli connaître cette situation puisque ma tutrice ne souhaitait pas avoir de stagiaire. Elle m'en a expliqué les raisons lors d'une discussion informelle, j'en présente ici

certaines extraits (non exhaustifs) pris en note rapidement sur mon téléphone portable à la fin de cette discussion :

« J'ai moi-même de mauvais souvenirs de mon année de stage puisque ma tutrice s'occupait très peu de moi [...], nous n'étions pas sur la même longueur d'onde [...] Avec la réforme cette année j'avais peur d'être débordée, et de ne pas te consacrer assez de temps ».

Extraits d'une discussion informelle menée avec ma tutrice le 18/12/2020.

Ainsi, si le tuteur joue un rôle important dans le processus de socialisation professionnelle des stagiaires, ce rôle peut être limité pour certaines situations. Ces cas, bien que plutôt rares puisque seulement 4% de nos enquêtés ont évoqué des regrets concernant leurs relations avec leur tuteur, sont majoritairement liés à des questions de conceptions pédagogiques éloignées entre les stagiaires et leurs aînés, comme le montre N.Chaar à l'aide d'entretiens réalisés pour son enquête (Chaar, N. 2020, p. 119-120).

Pour terminer ce point sur le rôle du tuteur, je souhaitais remercier ma tutrice qui m'accompagne depuis les premiers jours, et sans qui l'intégration dans mon nouveau métier n'aurait pas été aussi plaisante et positive.

B- La socialisation à l'engagement collectif.

Enfin, nous avons choisi de conclure cette partie sur le rôle de l'établissement d'affectation des nouveaux enseignants en nous intéressant à l'engagement collectif de ces derniers. Pour cela, nous nous appuyons en grande partie sur la thèse de Nada Chaar, soutenue en septembre 2020, que nous avons déjà évoqué (Chaar, N. 2020).

En effet, la « socialisation à l'action collective »⁸³ peut être considérée comme partie prenante au processus de socialisation professionnelle des nouveaux enseignants. En intégrant leur nouveau métier, en se familiarisant avec les normes et valeurs partagées au sein de leur groupe de référence, les nouveaux enseignants sont très vite confrontés à diverses influences syndicales et politiques. Notre travail n'étant pas aussi exhaustif que l'enquête menée par Nada Chaar sur l'articulation entre socialisation professionnelle et socialisation à l'action collective, nous

⁸³ Expression empruntée à l'intitulé de la thèse soutenue par N.Chaar en septembre 2020.

n'entrerons pas dans le détail de l'histoire du syndicalisme enseignant⁸⁴. Il est cependant important de mettre en avant une meilleure résistance du secteur public français face au phénomène général de désyndicalisation présent en France depuis la fin du XXème siècle. En effet, une étude publiée en mai 2016 par la DARES (Direction de l'Animation de la recherche, des Etudes et des Statistiques) sur la syndicalisation en France montre que les salariés de la fonction publique sont deux fois plus syndiqués que ceux du secteur marchand et associatif⁸⁵ (taux de syndicalisation de 20% pour la fonction publique contre 9% pour le secteur marchand et associatif). De plus, parmi les salariés de la fonction publique, les métiers de « l'éducation, de la formation et de la recherche » sont les plus syndiqués : ils représentent 20% des salariés de la fonction publique (hospitalière, d'Etat et territoriale) et 24% des syndiqués⁸⁶. Plusieurs grandes fédérations dominent aujourd'hui le paysage syndical enseignant, comme la FSU (Fédération Syndicale Unitaire) et ses organisations syndicales (telles que le SNES pour les enseignants du second degré ou encore le SNEP pour les enseignants d'éducation physique), ou la fédération des SGEN-CFDT.

Selon N.Chaar, le syndicalisme enseignant constitue l'un des moteurs de la construction d'une identité professionnelle enseignante. Ainsi, il nous a paru intéressant d'ajouter à notre questionnaire quelques questions sur l'engagement collectif et syndical de nos stagiaires. Nous faisons ainsi l'hypothèse que l'établissement d'affectation joue un rôle dans la socialisation professionnelle des nouveaux enseignants en les confrontant à une socialisation à l'action collective (syndicalisation, mais plus largement participation aux mobilisations collectives⁸⁷). Cette dernière peut en effet prendre place au sein de l'établissement d'affectation, au travers par exemple de réunions syndicales, de distribution de tracts et prospectus etc. Nous faisons cette hypothèse en nous appuyant sur nos propres expériences de stagiaires.

Lors de mes stages de première année de master MEEF, j'ai en effet été confrontée à diverses influences politiques. Ces dernières n'étaient pas explicites en raison de mon statut de l'époque (stages d'observation uniquement), mais passaient par exemple par des écritures sur le tableau

⁸⁴A ce sujet, se référer à la thèse de N.Chaar. (Chaar, N. 2020, p.47-52)

⁸⁵Direction de l'Animation de la recherche, des Etudes et des Statistiques. 2016. *La syndicalisation en France. Des salariés deux fois plus syndiqués dans la fonction publique* (Publication n°025, 05/2016, p.1). <https://dares.travail-emploi.gouv.fr/sites/default/files/pdf/2016-025.pdf>

⁸⁶ Ibid. p.5

⁸⁷ Une enquête réalisée par Frédéric Sawicki dans l'académie de Lille en 2015 montre que la syndicalisation n'est pas forcément liée à la mobilisation collective : un nombre important d'enseignants manifestent et font grève régulièrement sans être syndiqués.

principal de la salle des professeurs : j'ai par exemple pu relever cette écriture « *Grâce à la réforme du lycée, les élèves de 1^{ère} se sentent plus libres !* » - **J.M Blanquer, hier sur F.Inter** » à laquelle était ajouté « *C'est qui Blanquer ?* » (ces stages se sont déroulés lors de la première année de mise en œuvre de la réforme du lycée, appelée « Réforme Blanquer »). Aussi j'ai été confrontée, lors de mon deuxième stage, aux journées de grèves de décembre 2020 liées au projet de réforme des retraites, dont la journée du 5 décembre considérée comme la plus grande grève dans l'éducation nationale depuis 2003⁸⁸. A cette socialisation politique implicite en première année s'est substituée une socialisation politique plus explicite au cours de mon année de stage en responsabilité (deuxième année du master MEEF pour les lauréats du concours). Ainsi, j'ai pu assister à différentes réunions syndicales qui avaient lieu dans la salle des professeurs sur le temps de pause méridienne, et donc ouvertes à tous. J'ai également reçu différentes documentations dans notre casier personnel situé dans la salle des professeurs, ces dernières provenaient de différentes organisations syndicales (SNES – FSU et SE-UNSA) et m'invitaient à les rejoindre.

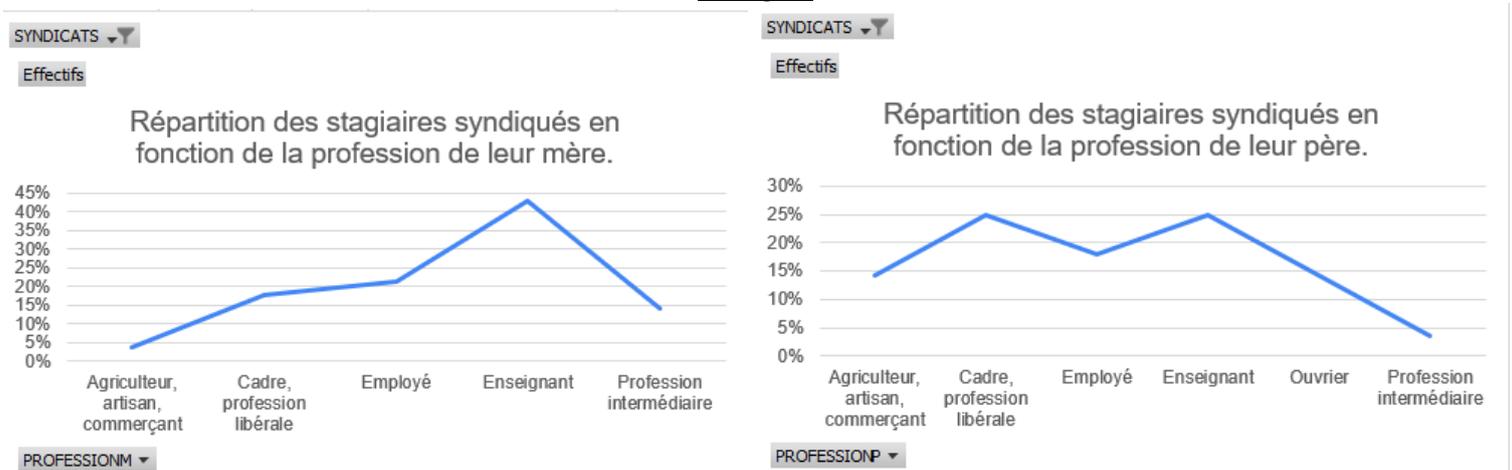
Ainsi, nous avons intégré trois questions à notre questionnaire pour mesurer l'engagement collectif des stagiaires enquêtés. Les deux premières se concentraient sur la participation des stagiaires à une organisation syndicale et à une association professionnelle⁸⁹. La troisième (« Avez-vous déjà participé à une action collective ? ») permettait de ne pas considérer l'engagement collectif uniquement du point de vue de l'appartenance à une organisation politique ou professionnelle. Les réponses à ces questions nous permettent d'avancer que les stagiaires sont largement influencés par le syndicalisme enseignant puisque 35% d'entre eux sont syndiqués, et 44% souhaitent le devenir. En revanche, l'influence des associations professionnelles est nettement inférieure puisque seulement 5% des stagiaires enquêtés en sont membres, et 15% souhaitent le devenir (donc 80% des stagiaires ne souhaitent pas s'engager au sein d'une association professionnelle).

⁸⁸ « La mobilisation du 5 décembre a atteint 51% de grévistes selon le ministère et 65% selon les syndicats ». *Source* : Morin, V. (2019, 6 décembre). Mouvement du 5 décembre : dans l'éducation nationale, la plus grande grève depuis 2003. *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/education/article/2019/12/06/mouvement-du-5-decembre-dans-l-education-nationale-la-plus-grande-greve-depuis-2003_6021858_1473685.html

⁸⁹ Variable **90_SYNDICATS** : « Etes-vous syndiqué(e) ? », trois possibilités de réponses étaient proposées : « Oui » ; « Non, mais je compte le devenir » ; « Non et je ne compte pas le devenir ». Variable **91_ASSOPRO** : « Etes-vous membre d'une association professionnelle (par exemple Apses, Néoprofs) ? », de nouveau trois possibilités de réponses étaient proposées : « Oui » ; « Non, mais je compte le devenir » ; « Non, et je ne compte pas le devenir ». Ces deux questions étaient obligatoires.

Or, si l'attrait des stagiaires envers les organisations syndicales peut s'expliquer par la transmission de normes et valeurs politiques au sein de l'établissement d'affectation, il peut également s'expliquer par des dispositions acquises en amont, notamment au sein de la famille. La politiste Julie Pagis montre ainsi la force de la transmission familiale du militantisme, dans son ouvrage *Mai 68, un pavé dans leur histoire*, publié en 2014⁹⁰. Nous avons cherché à savoir quelle était l'origine sociale des stagiaires syndiqués dans notre échantillon. Nous obtenons les résultats ci-dessous à partir de la réalisation d'un graphique croisé dynamique sur le logiciel Excel⁹¹.

Graphiques 11 et 12 : répartition des stagiaires syndiqués en fonction de leur milieu social d'origine.



Source : Enquête « Entrer dans un nouveau métier », décembre 2020.

Ces deux graphiques nous permettent de constater une corrélation positive entre le fait d'être syndiqué(e) et le fait d'avoir au moins un parent enseignant. Ainsi, environ 45% des stagiaires ayant répondu être syndiqués (35% des stagiaires) ont une mère enseignante, et 25% ont un père enseignant. Si la proportion de stagiaires syndiqués ayant une mère enseignante est plus importante que la proportion de stagiaires syndiqués ayant un père enseignant, elle peut s'expliquer par le fait qu'environ 30% des stagiaires de notre population enquêtée ont une mère enseignante contre environ 13% à avoir un père enseignant⁹². Nous pouvons donc supposer que la syndicalisation des jeunes enseignants s'explique en grande partie par des dispositions

⁹⁰ Pagis, J. (2014). *Mai 68, un pavé dans leur histoire*. Evénements et socialisation politique. Presses de Sciences Po, Paris.

⁹¹ Nous avons tout d'abord croisé les variables 90_SYNDICATS et 47_PROFESSIONM d'une part, et 90_SYNDICATS et 46_PROFESSIONP d'autre part. Puis nous avons utilisé la réponse « Oui » à la variable 90_SYNDICATS comme donnée filtre.

⁹² Voir les résultats mis en avant dans la première partie de notre travail, sur l'influence du milieu social d'origine.

acquises dans le cadre familial, et non par une influence présente au sein de l'établissement d'affectation.

Or, en réalisant le même travail en choisissant la réponse « Non, mais je compte le devenir » à la variable 90_SYNDICATS, nous constatons que cette réponse concerne principalement des stagiaires issus de milieux sociaux éloignés de l'enseignement. Ainsi, 33% des stagiaires souhaitant se syndiquer ont un père appartenant à la catégorie « Cadre ou profession libérale » et 22% ont un père ouvrier. Aussi, 39% ont une mère employée. Nous pouvons donc conclure que les influences syndicales et politiques qui prennent place au sein de l'établissement scolaire (distribution de documentation, participation à des réunions syndicales, discussions informelles avec les collègues) ont un impact sur la volonté des stagiaires de se syndiquer par la suite. En revanche, les stagiaires qui appartiennent déjà à un syndicat semblent avoir acquis ces dispositions politiques en amont, dans leur cercle familial. Ces derniers, concernent principalement les disciplines Anglais, EPS et Lettres, puisque plus de 40% des stagiaires de chacune de ces disciplines sont syndiqués au moment de l'enquête. Une limite de notre questionnaire est ici mise à jour. Il aurait été intéressant de questionner les stagiaires sur les différentes sollicitations (documentation dans les casiers par exemple) qu'ils ont pu rencontrer pour tenter d'étayer notre conclusion.

Enfin, le tableau ci-dessous présente les résultats obtenus à la troisième question consacrée à l'étude de la socialisation à l'action collective des stagiaires. Cette question était obligatoire (N=81), plusieurs réponses pouvaient être apportées.

Tableau 13 : La participation des enseignants-stagiaires à une action collective (en %).

<i>Avez-vous déjà participé à une action collective ? (plusieurs réponses possibles).</i>				
<i>Oui, à une manifestation</i>	<i>Oui, à une journée de grève</i>	<i>Oui, à une réunion syndicale/d'association professionnelle</i>	<i>Oui, autre action collective</i>	<i>Non, aucune action collective</i>
16%	9%	22%	10%	59%

Source : Enquête « Entrer dans un nouveau métier », décembre 2020.

Ces résultats nous permettent d'aller dans le sens des conclusions réalisées par N.Chaar au sujet du rapport utilitariste des nouveaux enseignants vis-à-vis des syndicats : « Les enseignants de la génération des années 2000 ont un rapport plus utilitariste aux syndicats, avant tout sollicités

pour la gestion de carrière » (Chaar, N. 2020, p. 63). Nous pouvons constater que 59% des stagiaires déclarent n'avoir participé à aucune action collective. Dès lors, bien que 79% des stagiaires soient syndiqués ou souhaitent le devenir, très peu d'entre eux se mobilisent réellement en participant à des actions collectives. Ce résultat peut s'expliquer par différentes raisons comme un manque de temps, manque d'opportunités ou encore un manque de légitimité en raison de leur statut (leur titularisation n'est pas assurée). Cependant, nous pouvons également avancer la conclusion faite par N.Chaar ; les stagiaires peuvent entretenir un rapport utilitariste avec les syndicats, ce qui expliquerait leur désintérêt pour les associations professionnelles qui ne leur apportent pas les mêmes services (aide et conseils pour les mutations, la titularisation, les tâches administratives, ou encore pour l'accès aux différentes aides financières).

Ainsi, la socialisation à l'action collective au sein de l'établissement et au cours de l'année de stage semble limitée. Cependant, si le rapport utilitariste des jeunes enseignants envers les syndicats a pu être démontré dans certains travaux scientifiques, nous pouvons également supposer que la faible mobilisation collective des stagiaires s'explique par leur statut (faire grève pendant l'année de stage peut par exemple aller à l'encontre de la norme d'assiduité transmise aux stagiaires, et plus généralement de la procédure de titularisation de ces derniers). Ce dernier point expliquerait que 45% des stagiaires ne sont pas syndiqués mais souhaitent le devenir par la suite, peut-être lorsqu'ils seront pleinement entrés et installés dans le métier ?

Au vu des résultats obtenus à nos questions, et de nos expériences personnelles, nous ne pouvons donc pas conclure à une absence de socialisation à l'action collective au sein de l'établissement. Cependant, notre démonstration reste fragile et mériterait d'être approfondie grâce à des entretiens avec des stagiaires syndiqués et non syndiqués, pour comprendre leurs motivations.

V- CONCLUSION GENERALE.

Par ce travail, nous avons souhaité nous intéresser à la socialisation professionnelle des nouveaux enseignants, ou plus précisément, des stagiaires lauréats des concours d'entrée dans l'enseignement du second degré. La thématique de la socialisation professionnelle étant riche et complexe, nous avons focalisé notre attention sur le rôle de différents acteurs dans ce processus de socialisation professionnelle : la famille et l'école en tant qu'instances de socialisation primaire, l'institut de formation au sein duquel est proposée une formation aux stagiaires (aujourd'hui les INSPE), ainsi que l'établissement d'affectation dans lequel chaque stagiaire effectue un service à mi-temps au cours de cette année charnière.

Notre travail nous a amené à répondre à une problématique précise : quels acteurs participent au processus de socialisation professionnelle des nouveaux enseignants du second degré ? Il s'agissait pour nous d'étudier les différents rôles des acteurs étudiés, pour déterminer s'ils participaient de façon positive ou négative à l'entrée dans le métier des stagiaires enquêtés. Notre enquête s'est principalement appuyée sur une méthodologie quantitative, à l'aide d'un questionnaire soumis en ligne aux stagiaires de l'Académie de Nantes (stagiaires de Lettres, Histoire-Géographie, Anglais, Mathématiques, Education Physique et Sportive et Sciences Economiques et Sociales). Cette méthodologie a été enrichie d'apports de différentes natures qui découlaient de nos expériences de stagiaire en Sciences Economiques et Sociales pour cette année scolaire (observations, discussions informelles ...). L'utilisation d'un questionnaire comme outil principal de recueil de données nous a permis d'objectiver notre objet d'étude, qui, étant donné notre position de stagiaire, pouvait être influencé par nos représentations et jugements personnels. Cette méthodologie d'enquête nous a permis de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses réalisées en amont, lors de la construction de notre objet d'étude. Plusieurs conclusions ont ainsi pu être tirées de ce travail.

Premièrement, nous avons pu mettre en avant le rôle des instances de socialisation primaire (famille et école). Cette influence de la famille et du rapport à l'école des stagiaires s'inscrit en amont de leur processus de socialisation professionnelle (considérée comme une socialisation secondaire), mais reste importante lors des premières expériences des stagiaires. En effet, si nous n'avons pas pu émettre de lien direct entre l'origine sociale de nos enquêtés et leur choix de se diriger vers l'enseignement, nous avons pu déceler des influences familiales au cours de notre enquête sur d'autres variables étudiées. Ainsi, l'influence familiale se retrouve par

exemple dans le cadre de l'étude de la socialisation politique (IV- B)) pour les stagiaires ayant grandi dans une famille avec au moins un parent enseignant. Aussi, si tous les stagiaires n'ont pas un père ou une mère enseignant(e) (seulement 13% des pères et 30% des mères sont enseignant(e)s), il est important de noter que nos stagiaires enquêtés ont été immergés dans des familles entretenant un rapport plutôt positif au monde scolaire : 52% des pères et 66% des mères disposant d'un diplôme supérieur ou égal à un niveau BAC+2.

Ce rapport positif au monde scolaire se retrouve chez nos stagiaires puisque 80% des enquêtés déclarent avoir un très bon souvenir de leur scolarité (école et lycée). Leurs parcours scolaires, en majorité linéaires et sans accros, ont participé à une « socialisation intellectuelle » (Deauvieu. J, 2009), c'est-à-dire à l'acquisition de savoirs et savoir-faire propres à leur discipline. Ces savoirs acquis lors de leur scolarité se constituent comme de véritables ressources techniques lors de leur entrée dans le métier puisque seulement 2,5% des stagiaires enquêtés déclarent rencontrer beaucoup de difficultés au sujet de la maîtrise des savoirs académiques. Enfin, le rôle de l'école s'illustre par le fait que les enseignants rencontrés lors du parcours scolaire des stagiaires ont joué un rôle dans leur souhait de se diriger vers l'enseignement pour 64% d'entre eux. Cette influence pourrait alors être considérée comme une amorce de socialisation anticipatrice, l'élève (futur enseignant-stagiaire) s'identifiant au nouveau groupe auquel il souhaite appartenir, par le biais de son enseignant(e).

L'étude du processus de socialisation professionnelle des stagiaires nous a ensuite amenés à nous intéresser au rôle joué par l'institut de formation, acteur important lors de l'année de stage des jeunes enseignants. En effet, cette année étant organisée sous la forme d'un mi-temps en formation (au sein des INSPE) et d'un mi-temps en responsabilité (au sein d'un établissement d'affectation), il nous semblait essentiel de nous intéresser à cet acteur. Nous avons pu tirer plusieurs conclusions de nos différentes analyses. Ainsi, si nous avons pu retrouver certaines conclusions de ce que peut nous offrir la littérature scientifique à ce sujet (critiques du contenu de la formation jugé inadapté, déconnecté de la réalité, surcharge de travail, manque de sens dans le travail demandé au sein de la formation ...), nous avons également nuancé nos propos en mettant en avant une ressource importante offerte par l'institut de formation. Cette dernière n'est autre que le rapport entretenu entre les stagiaires au cours de leur année de formation. L'institut se révèle alors être un lieu d'échange, où naissent et s'établissent différentes affinités ou amitiés, qui correspondent à des ressources sociales importantes pour les stagiaires (soutien moral, partage d'expériences ...). Ce rapport aux pairs peut également être considéré comme

une ressource technique lorsque les stagiaires travaillent en collaboration, se partagent leurs fiches de cours, etc. Au vu du contexte sanitaire pendant lequel s'est déroulé notre travail (cours de la formation réalisés à distance en raison de la fermeture des Universités), il aurait pu être intéressant d'enrichir notre analyse avec une étude sur les conséquences de cette nouvelle organisation : quelles sont les conséquences sur les rapports entretenus entre stagiaires ? Sont-ils amplifiés (par les réseaux sociaux notamment) ou au contraire diminués ? S'ils ont diminué, quelles conséquences sur l'année de stage ?

Enfin, nous nous sommes attachés au rôle de l'établissement d'affectation, et des différents acteurs membres de l'établissement qui peuvent intervenir dans le processus de socialisation professionnelle du stagiaire (le tuteur, les collègues de la même discipline et des autres disciplines, ainsi que les équipes éducatives et de direction). Nous avons pu mettre en avant le rôle primordial joué par le tuteur, personne ressource pour une très large majorité des stagiaires, mais également le rôle joué par les collègues de la même discipline pour les stagiaires d'Education Physique et Sportive et de Mathématiques notamment.

En réponse à notre problématique, nous pouvons conclure que l'établissement d'affectation (et toutes les personnes membres de cet établissement) joue un rôle supérieur à celui joué par l'institut de formation lors de l'année d'entrée dans le métier des stagiaires. Cette supériorité de l'établissement d'affectation semble cependant s'expliquer en grande partie par l'organisation de l'année de stage. L'année se déroulant à deux vitesses (mi-temps en formation et mi-temps en responsabilité), les stagiaires font le choix de privilégier l'établissement d'affectation comme ressource face à leurs priorités du moment (comment faire un cours, comment gérer les problèmes dans ma classe etc). Une limite de notre travail s'illustre ici puisqu'il aurait été intéressant d'effectuer ce travail en suivant une promotion de stagiaires sur plusieurs années (au cours de leurs premières affectations) pour savoir si leur ressenti sur la formation évolue au cours du temps.

Notre travail comporte également d'autres limites. En étudiant les dispositions socio-scolaires de nos stagiaires enquêtés nous avons souhaité analyser le rôle des instances de socialisation primaire, considérée comme une première étape de la socialisation secondaire et professionnelle. Il s'agissait également de dresser un portrait socio-scolaire de nos enquêtés pour parvenir par la suite à mettre en avant des profils statistiques sur certaines variables (par exemple quelles sont les caractéristiques sociales des stagiaires qui émettent d'importantes

critiques au sujet de l'INSPE). Cependant, la construction de notre questionnaire, et surtout la faible représentativité de notre échantillon (N=81), ne nous ont pas permis de réaliser de véritables analyses sociologiques. Nous pouvons par exemple prendre le cas des stagiaires de SES qui ne représentaient que quatre stagiaires de notre échantillon, les résultats de ces derniers ne pouvaient être représentatifs de l'ensemble des stagiaires de SES de France. Cette limite de notre travail prend donc place dès la construction de notre échantillon d'enquête, nous avons sélectionné les parcours étudiés en fonction de différentes raisons (présentées dans l'introduction), et nous avons cherché à obtenir un effectif global (tous parcours confondus) d'environ 200 stagiaires. Or, notre analyse statistique aurait certainement été plus pertinente en sélectionnant des parcours aux effectifs à peu près équivalents.

Aussi, il aurait également pu être intéressant de ne nous concentrer que sur l'une des deux grandes instances de l'année de stage : l'institut de formation et l'établissement d'affectation. Notre méthodologie d'enquête aurait pu être enrichie et plus précise, par exemple en ajoutant des entretiens avec les stagiaires sur certains points clés. Au vu des contraintes de temps auxquelles nous sommes confrontés pour la réalisation de ce travail nous nous sommes en effet aperçus -plutôt tardivement- de notre excès d'ambition concernant notre objet d'étude.

Enfin, il aurait également pu être intéressant de nous concentrer uniquement sur le rôle joué par l'institut de formation, afin d'effectuer un parallèle avec la réforme actuelle de la formation enseignante⁹³.

Pour conclure, je souhaitais mettre en avant les apports de ce travail sur mon expérience de stagiaire. Ce dernier m'a permis d'analyser de façon objective certaines situations vécues dans mon établissement d'affectation. Ces situations (comme l'organisation de la salle des professeurs, et les normes implicites de partage de l'espace qu'elle met en avant), qui peuvent d'un premier regard paraître ordinaires et sans enjeux, se révèlent alors être de véritables objets d'études scientifiques en devenir. Au cours de ces mois de recherche et de travail sur ce mémoire j'ai pu adopter un regard différent sur mon insertion dans l'établissement, sur les relations qui se jouent en son sein. J'ai également pu me détacher de mon expérience personnelle plutôt positive de stagiaire, pour m'intéresser à certaines situations beaucoup plus complexes partagées par mes pairs.

⁹³ Une réforme de la formation enseignante entrera en application à la rentrée 2021. Elle prévoit notamment de déplacer le concours à la fin de la deuxième année de master.

VI- BIBLIOGRAPHIE :

Articles de revues :

Balland, L. (2020). Le désengagement impossible. L'angoisse des professeurs débutants. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 38 | p.83-101. [En ligne] <https://doi.org/10.4000/traces.11312>

Bertrand J. (2011). La vocation au croisement des espaces de socialisation : Étude sociologique de la formation des footballeurs professionnels. *Sociétés contemporaines*, 82(2), 85-106.

Brugidou, M. Mandran, N. Moine, M. Salomon, A-C. 2004. Méthode et stratégie d'analyse des questions ouvertes du panel électoral français. *Bulletin de méthodologie sociologique*. 82 | p.5-26. [En ligne]. <http://journals.openedition.org/bms/1068>

Charrier, P. (2004). Comment envisage-t-on d'être sage-femme quand on est un homme : L'intégration professionnelle des étudiants hommes sage-femmes. *Travail, genre et sociétés*, 12(2), 105-124.

Deauvieu J. (2005). Devenir enseignant du secondaire : les logiques d'accès au métier, *Revue française de pédagogie*, n°150, janvier-février-mars 2005, p. 31-41.

Denave S, Renard F. (2019). Des corps en apprentissage. Effets de classe et de genre dans les métiers de l'automobile et de la coiffure. *Nouvelles Questions Féministes*, vol. 38(2), p.68-84.

Farges, G. (2011). Le statut social des enseignants français. *Revue européenne des sciences sociales*. 49-1, p.157-178. [En ligne] <http://journals.openedition.org/ress/884>.

Guibert, P. (2017). L'accueil des nouveaux enseignants dans les collèges et lycées français. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 74 | p.105 – 114. <https://doi.org/10.4000/ries.5824>

Jeanjean A. (2004). Ce qui du travail se noue au café, *Socio-anthropologie*, 15 | 2004. <https://doi.org/10.4000/socioanthropologie.402>

Malochet, V. (2011). La socialisation professionnelle des policiers municipaux en France. *Déviance et Société*, 35, p.415-438.

Zolesio E. (2009). Des femmes dans un métier d'hommes : l'apprentissage de la chirurgie, *Travail, genre et sociétés*, 2009/2, 22, p. 117-133.

Articles de journaux :

Morin, V. (2019, 6 décembre). Mouvement du 5 décembre : dans l'éducation nationale, la plus grande grève depuis 2003. *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/education/article/2019/12/06/mouvement-du-5-decembre-dans-l-education-nationale-la-plus-grande-greve-depuis-2003_6021858_1473685.html

Ouvrages :

- Bertrand J. (2012). *La fabrique des footballeurs*. La Dispute, Paris.
- Bourdieu, P et Passeron, J-C. (1964) *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Les éditions de minuit.
- Bourdieu, P et Passeron, J-C. (1970) *La Reproduction. Eléments d'une théorie du système d'enseignement*. Les éditions de minuit.
- Charle C. (1991), *Histoire sociale de la France au xixe siècle*, Paris, Seuil.
- Darmon, M. (2015). *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*. La Découverte.
- Darmon M. (2006). *La socialisation*. Armand Colin, coll 128, Paris.
- Deauvieu J. (2009). *Enseigner dans le secondaire. Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*. La Dispute, Paris.
- Denave S. (2015). *Reconstruire sa vie professionnelle. Sociologie des bifurcations biographiques*. PUF, coll. Le lien social, Paris.
- Farges, G. (2017). *Les mondes enseignants : Identités et clivages*. Presses Universitaires de France, Paris.
- Hughes E.C, Becker.H, Geer.B, et Strauss.A, (1961). *Boys in white : Student Culture in Medical School*, University of Chicago Press.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles*. Hautes Etudes, Seuil.
- Merton.R.K, Reader.G, Kendall.P, (1957). *The Student-Physician : Introductory Studies in the Sociology of Medical Education*, Harvard University Press, Cambridge.
- Pagis, J. (2014). *Mai 68, un pavé dans leur histoire*. Evénements et socialisation politique. Presses de Sciences Po, Paris.
- Périer P. (2014). *Professeurs débutants : Les épreuves de l'enseignement*. Presses Universitaires de France, Paris.
- Périer, P et Guibert, P. (2012). *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire : parcours, expériences, épreuves*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Peugny, C. (2009). *Le déclassement*. Paris : Grasset.

Mémoires et thèses :

- Chaar, N. (2020). *Entrer dans l'action. Socialisation au métier et socialisation à l'action collective des enseignants débutants du second degré général et technologique public*. Université Picardie Jules Verne.

Publications gouvernementales ou organisationnelles :

Direction de l'Animation de la recherche, des Etudes et des Statistiques. 2016. *La syndicalisation en France. Des salariés deux fois plus syndiqués dans la fonction publique* (Publication n°025, 05/2016, p.1). <https://dares.travail-emploi.gouv.fr/sites/default/files/pdf/2016-025.pdf>

Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2020). *Rapport du jury, concours CAPES externe et CAFEP-CAPES, section Mathématiques, session 2020*. [Rj-2020-capes-externe-maths_1348329.pdf \(devenirenseignant.gouv.fr\)](https://devenirenseignant.gouv.fr/ressources/1348329)

Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2019). *Rapport du jury, concours CAPES externe et CAFEP-CAPES, section Mathématiques, session 2019*. [Rj-2019-capes-externe-maths_1177677.pdf \(devenirenseignant.gouv.fr\)](https://devenirenseignant.gouv.fr/ressources/1177677)

Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2019). *Rapport du jury, concours CAPES externe, section Sciences Economiques et sociales, session 2019*. [Programme de l'agrégation externe de biochimie \(devenirenseignant.gouv.fr\)](https://devenirenseignant.gouv.fr/ressources/1177677)

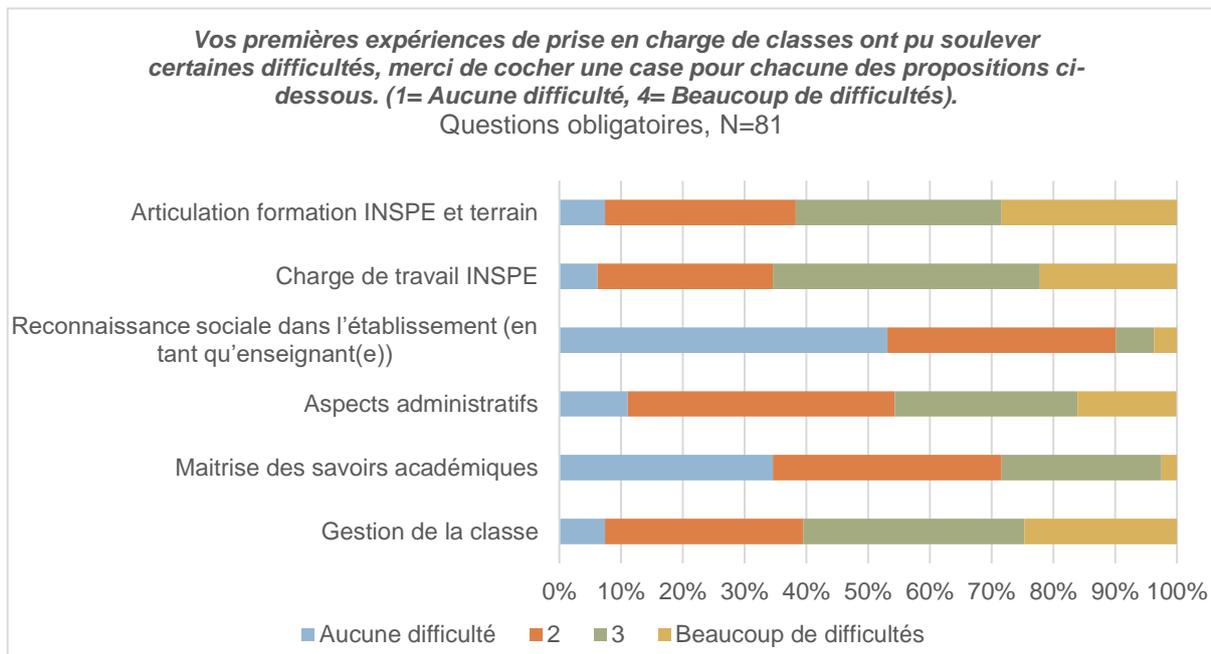
Page internet :

Nomenclatures des professions et catégories socioprofessionnelles. (2016). Insee. <https://www.insee.fr/fr/information/2497952>

VII- Annexes.

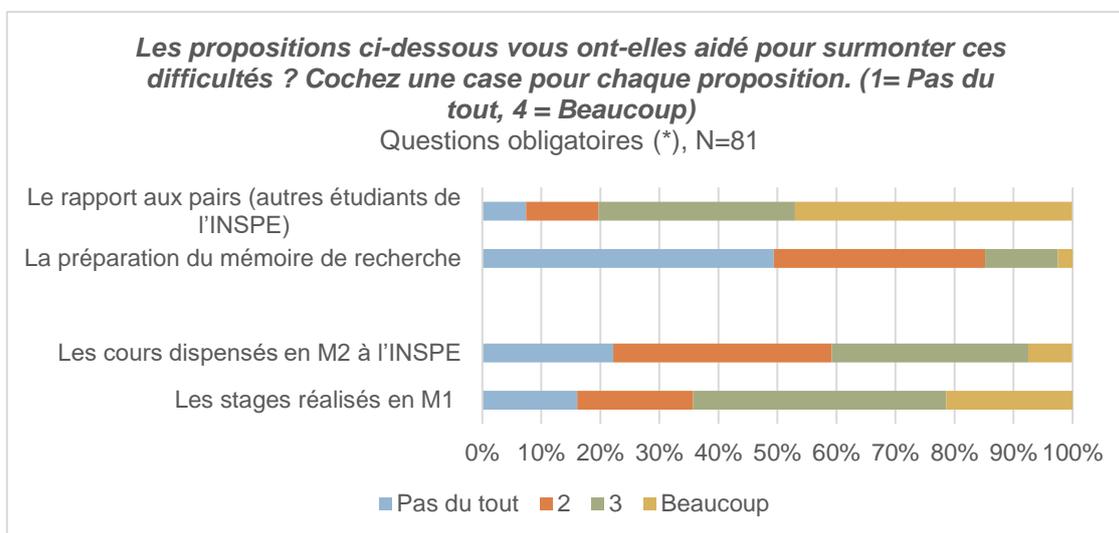
- Annexe 1:

Graphique 8 : Les difficultés rencontrées par les enseignants stagiaires au cours de leurs premières expériences.



Source : Enquête « Entrer dans le métier », décembre 2020.

Graphique 9 : Les ressources utilisées par les enseignants stagiaires pour surmonter leurs difficultés.



*Pour la proposition « Les stages réalisés en M1 », la question n'était pas obligatoire puisqu'une partie de notre population enquêtée n'a pas suivi de M1 MEEF, la population concernée est donc N=56.

Source : Enquête « Entrer dans le métier », décembre 2020.

4^{ème} de couverture

Mots clés : Mémoire de recherche, Sciences Economiques et sociales, socialisation professionnelle, formation, stage.

Résumé : L'année de stage des nouveaux entrants dans l'enseignement du second degré est une année complexe. Au cours d'une année, les stagiaires quittent leur identité d'étudiant(e)s pour, progressivement, se construire une nouvelle identité professionnelle : une identité d'enseignant(e)s. Ce processus d'entrée dans leur nouveau métier est rythmé par l'intervention de différentes instances : la famille et l'école en tant qu'instances de socialisation primaire, l'institut de formation (INSPE), et l'établissement d'affectation au sein duquel les stagiaires vivent leurs premières expériences d'enseignant(e)s.

A l'aide d'une méthodologie quantitative (questionnaire destiné aux stagiaires de six disciplines de l'INSPE de Nantes), enrichie d'apports qualitatifs obtenus grâce à nos expériences de stage, ce travail vise à étudier le rôle de ces différentes instances dans le processus de socialisation professionnelle des stagiaires du second degré.