

RECHERCHE
& FORMATION

Recherche et formation

74 | 2013

Identités professionnelles en crise(s) ?

Crise et/ou recomposition identitaire des professeurs débutants du secondaire ?

Entre héritage et incertitudes professionnelles

Crisis and/or Identity Reconfiguration for New Secondary School Teachers?

Between Heritage and Professional Uncertainty

Pierre Périer



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2117>

DOI : [10.4000/rechercheformation.2117](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2117)

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2013

Pagination : 17-28

ISBN : 978-2-84788-514-9

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Pierre Périer, « Crise et/ou recomposition identitaire des professeurs débutants du secondaire ? », *Recherche et formation* [En ligne], 74 | 2013, mis en ligne le 28 avril 2016, consulté le 01 mai 2019.

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2117> ; DOI : [10.4000/rechercheformation.2117](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2117)

Crise et/ou recomposition identitaire des professeurs débutants du secondaire ?

Entre héritage et incertitudes professionnelles

> **Pierre PÉRIER**

Université Rennes 2, CREAD

RÉSUMÉ • Avec la massification du secondaire, les changements dans l'école ont profondément modifié l'activité et l'identité des enseignants. L'extension et le brouillage des tâches et missions, au sein de contextes plus fortement différenciés, se combinent avec l'affaiblissement des supports historiques d'identification au métier : la « vocation », les savoirs, le statut. Les mutations en cours s'accompagnent de nouvelles postures professionnelles construites à partir de recompositions identitaires qui s'écartent des modèles « hérités » et se jouent à un niveau plus individuel et contextuel.

MOTS-CLÉS • profession d'enseignant, savoir, statut de l'enseignant

Introduction

L'ampleur des changements qui redessine le métier d'enseignant dans le secondaire (modalités d'accès à la fonction, dispositifs de formation, conditions d'exercice de l'activité, image du professeur, etc.) modifie en profondeur les pratiques et le mode de construction des identités professionnelles. Si le premier degré connaît un certain nombre d'évolutions, le rôle et la figure du « maître » demeurent, et l'identité de l'instituteur ou du professeur des écoles paraît toujours plus stable, plus reconnue socialement et mieux assurée (Dubet & Martuccelli, 1996). Certains rapports officiels s'interrogent néanmoins sur l'efficacité des méthodes d'apprentissage (Haut Conseil de l'éducation, 2007) mais le premier degré et ses agents restent moins affectés par l'hétérogénéité des contextes d'exercice, des publics et des résultats qui caractérisent désormais le métier d'enseignant dans les collèges et lycées (Barrère, 2003 ; Périer, 2003a ; Rayou & van Zanten, 2004). Celui-ci ne dispose plus de la force des supports historiques constitutifs d'un « héritage » identitaire longtemps symbolisé par la figure du « maître instruit » ou de « l'homme cultivé », porteur de savoirs disciplinaires reconnus, lui conférant légitimité et autorité dans la classe et au-delà. Selon l'hypothèse de ce texte, ces supports ne suffisent plus à l'épreuve des nouvelles

configurations pédagogiques, et contraignent les professeurs, tout particulièrement les débutants (mais non exclusivement), à mobiliser d'autres ressources, compétences et références, suivant un travail de construction d'une identité plus individuelle, plus contextuelle et plus incertaine.

L'analyse des fondements et significations nouvelles d'une identité en changement privilégie la perspective du sujet et, plus précisément, ses interactions dans et avec la structure institutionnelle (Strauss, 1992). On cherche dès lors à comprendre la manière dont les individus perçoivent, jugent et interprètent les évolutions en cours afin d'agencer de nouvelles configurations identitaires (Dubar, 2003). Les arrangements à négocier se situent à plusieurs niveaux, entre travail biographique et appropriation critique, en passant par l'apprentissage d'une posture professionnelle. Mais plus les individus sont soumis à l'épreuve des changements, plus le travail identitaire se révèle intense et complexe (Martuccelli, 2002). L'expérience des professeurs débutants représente, de ce point de vue, un moment charnière où la négociation de l'identité se présente de manière plus ouverte mais aussi plus incertaine et, par conséquent, propice au changement. Le caractère moins stable des contextes d'exercice dans les établissements ou classes difficiles, ne fait qu'ajouter au sentiment d'insécurité pédagogique et d'indétermination identitaire. L'évolution de la professionnalité enseignante, saisie sous l'angle des débutants, dessine selon notre hypothèse les contours et linéaments d'une identité en mutation.

Réalisée entre 2005 et 2007, l'enquête visait à caractériser et à comprendre ce moment particulier du processus de construction identitaire. Elle a permis de rassembler un corpus d'entretiens approfondis menés auprès de 34 enseignants stagiaires en première année de formation (puis de 23 d'entre eux devenus néo-titulaires), initialement originaires de trois académies socio-scolairement contrastées (Créteil, Lyon, Rennes). L'échantillon regroupe des professeurs certifiés et agrégés des différentes disciplines, majoritairement en poste en collège. Il a été constitué selon un double critère d'origine sociale (milieu populaire, milieu cadre) et d'exercice dans un établissement de l'éducation prioritaire (ou non). Chacun de ces facteurs, et d'autres identifiés *a posteriori* (le type de classe par exemple), a probablement des effets spécifiques sur les épreuves professionnelles et la construction identitaire des débutants. Il apparaît cependant, sur le modèle de l'effet-maître (Bressoux, 1994), que c'est leur combinatoire et non leur poids individuel qui serait le plus explicatif des différences d'expérience.

Tous les jeunes enseignants suivaient, la première année d'enquête, une formation dans les IUFM (instituts universitaires de formation des maîtres) qui faisaient alors une large place à la professionnalisation encadrée par des maîtres formateurs. De ce point de vue, tout laisse à penser que la masterisation de la formation des enseignants mise en place ces dernières années, caractérisée notamment par l'absence de véritable stage pratique dans le second degré, a contribué à aggraver les débuts professionnels des professeurs. Plusieurs campagnes d'entretiens ont eu lieu, au commencement

de l'année de stage jusqu'au terme de leur première année en tant que titulaire, permettant ainsi de suivre les évolutions et reformulations identitaires successives au cours de la carrière naissante.

Suivant la perspective interactionniste privilégiée dans ce texte, on considère que les identités se recomposent au gré des tournants, épreuves ou changements objectifs et subjectifs qui rendent le travail identitaire à la fois plus exigeant et plus incertain, surtout dans les débuts professionnels (Hughes, 1996). Cet angle d'analyse met l'accent sur le processus biographique et dynamique d'une construction identitaire produite par le jeu des interactions. En ce sens, l'identité n'a pas de consistance en soi et elle se laisse difficilement saisir et objectiver empiriquement, d'autant qu'elle ne donne pas lieu à une revendication explicite des acteurs. Elle remplit la fonction d'un « foyer virtuel » (Lévi-Strauss, 2000) auquel se réfère l'enseignant, en fixant des limites et en écartant les définitions négatives. Autrement dit, la forme collective et catégorielle du métier tend à s'effacer au profit d'identités individuelles instables et possiblement en « crise » (Dubar, 2003).

1. L'affaiblissement des supports historiques d'identification

Mais s'agit-il d'une crise, qui viendrait transitoirement perturber l'équilibre antérieur sans pour autant modifier la structure d'ensemble, ou d'une mutation qui travaille et transforme en profondeur le métier et les conceptions de l'identité? Celle-ci rend plus difficile voire impossible de soutenir une représentation cohérente de l'identité ou une projection dans l'avenir qui prendrait appui sur les seules constructions ou logiques antérieures (Gust-Desprairies, 1996). En effet, plusieurs sources et supports historiques d'identification au métier déclinent ou s'effacent quand d'autres émergent et redessinent en pointillé les contours et propriétés de l'identité enseignante. Trois dimensions fondatrices du métier, longtemps pourvoyeuses d'identité, attestent de ce mouvement d'affaiblissement voire d'effacement des anciennes références.

La première repose sur la vocation qui a constitué historiquement le socle des représentations idéales du métier et des personnalités vouées à l'exercer ou plutôt, à l'accomplir. Invoquer la vocation dans l'accès au métier procure, en effet, reconnaissance et valeur à ses représentants, élus pour leurs « qualités » morales, leur maîtrise des savoirs, leur « don » et dévouement. Cette vision se manifeste jusque dans les textes officiels se préoccupant du recrutement des futurs professeurs sur ce mode. Ce faisant, la vocation fournit un cadre symbolique pour donner sens à l'engagement dans le métier, en justifier le « choix » et forger l'identité de ses représentants (Périer, 2004). Ce mode d'inscription sociale dans la profession procède volontiers par identification précoce à une figure positive d'enseignant, qu'il soit un parent proche ou un professeur en classe. Le modèle ainsi « hérité » assure par cette transmission et transaction symbolique la continuité d'une identité non questionnée.

Un tel enracinement biographique et identitaire n'a pas totalement disparu mais la plupart des enseignants débutants du secondaire s'engagent désormais à rebours d'un cheminement où leur destin personnel se conjuguerait tout entier avec le destin professionnel. Ils accèdent au métier en suivant une démarche volontiers pragmatique où le « choix » de devenir enseignant répond aussi à un enjeu d'insertion (Périer, 2003a). L'enseignement représente le prolongement professionnel privilégié d'une formation dans les disciplines scolaires, et l'orientation vise l'accès au marché du travail. Le parcours de ce professeur de collège (certifié, arts plastiques, 33 ans) illustre un tel processus de décision :

« Donc j'ai fait les beaux-arts. Mais c'est vrai, après quand j'ai fait les beaux-arts, je ne me destinais pas forcément à l'enseignement. C'est en sortant, en voyant aussi que ce n'était pas évident d'avoir juste un diplôme d'art, qu'est-ce qu'on en faisait avec, je me suis dit peut-être tu vas essayer de préparer le concours du CAPES pour avoir au moins la sécurité de l'emploi? ».

Moins que la passion élective de l'enseignement qui conduirait impérieusement au métier, excluant toute alternative, c'est le souci de valoriser une formation initiale couplée à des préoccupations de statut social qui motive l'accès à la fonction. L'approche pragmatique ainsi mise en œuvre exclut l'identité « vocationnelle », sans que l'on puisse en déduire pour autant que l'entrée dans la carrière se fasse par défaut. Elle s'affranchit, en revanche, d'un modèle essentialiste de l'identité, lorsque le métier se confond avec le moi de l'enseignant, au profit désormais de stratégies de négociation des parcours et de prise en compte des véritables conditions d'exercice du métier.

La perte de légitimité du statut représente le deuxième support d'identification qui se dérobe à la mesure d'un processus de désinstitutionnalisation ou, à tout le moins, d'affaiblissement de la « caution institutionnelle » (Prairat, 2009). Les structures sociales et symboliques ne remplissent plus, avec la même efficacité, les fonctions de support d'identification. Elles privent les enseignants des significations partagées qui leur procuraient, par le simple fait de leur appartenance à l'institution scolaire, une autorité indiscutable car extérieure aux individus. L'ancienne « légitimité d'institution » (Bourdieu & Passeron, 1987) qui dote les professeurs d'un statut et d'une identité reconnus recule, en raison notamment de la moindre adhésion des enseignants et élèves aux programmes, règles et finalités de l'école (Dubet, 2002). Dans ce contexte, l'exercice du métier sollicite davantage les enseignants individuellement dans la justification de leur action et la construction de rôles et d'identités moins prédéfinis et moins dictés également par l'institution, alors même que la diversité des situations accroît l'indétermination en la matière. L'expérience d'une stagiaire (certifiée, lettres modernes, 23 ans), après quelques mois passés en tant que titulaire remplaçante en collège (TZR), illustre les doutes et tiraillements identitaires des professeurs débutants dépossédés de leur autorité statutaire :

« Enseigner au collège, pour moi, c'est vraiment très difficile, je ne supporte pas de faire de l'autorité, enfin de faire que ça, j'ai l'impression que c'est pas mon métier, et je ne fais que la police la plupart du temps [...] Ce n'est pas un établissement très difficile et je suis quand même confrontée assez régulièrement à ça et je m'épuise. Je rentre souvent, j'ai pas envie d'aller en cours, j'ai pas du tout envie, donc c'est loin d'être intéressant [...] Par exemple j'ai 28 élèves en cinquième, j'ai réussi à mettre 32 punitions une fois! »

Enfin, l'identité des enseignants souffre de la perte d'influence des savoirs et singulièrement peut-être des savoirs transmis à l'école. En ce sens, l'autorité symbolique qu'ils conféraient à ses détenteurs légitimes s'émousse et ne parvient plus à forger des identités tout entières définies par le monopole des savoirs disciplinaires et la passion de les transmettre. Le statut de la connaissance, de ses porteurs et producteurs dans la société a été profondément réévalué (Lahire, 2004). Non seulement les savoirs scolaires sont interrogés voire remis en cause (Rayou & van Zanten, 2004) mais l'acte même de leur transmission pose problème (Blais, Gauchet & Ottavi, 2010). L'enseignant ne peut tirer sa légitimité de la maîtrise d'une culture « savante », elle-même de plus en plus concurrencée dans ses contenus et ses modalités d'accès. Le reflux de l'héritage intellectuel porté par les générations antérieures ébranle l'un des fondements du statut et du sens donné à la fonction enseignante. Ainsi, parmi un ensemble de motivations à exercer le métier, les jeunes professeurs (moins de cinq ans d'ancienneté) évoquent sensiblement moins l'objectif d'intéresser les élèves à leur discipline que leurs collègues plus âgés (20 ans au moins d'ancienneté) dans la profession : 35 % des premiers le citent parmi trois critères contre 48 % des seconds (MEN, 2009). Un déplacement s'est produit qui contraint les professeurs à trouver ailleurs les éléments d'une texture et forme identitaire qui seraient synonymes de valeur et de reconnaissance.

Ce que d'aucuns vivent sur le mode de la perte d'identité voire d'un dévoiement de la fonction qui s'écarte de la mission de transmission des savoirs, correspond au développement d'une hétérogénéité et complexité nouvelles du métier. Les routines d'institution sont ébranlées et il est davantage fait appel à l'expérience et à la personnalité de chacun afin de « faire cours » et surtout de « tenir la classe » (Périer, 2010). L'exercice du métier modèle l'identité professionnelle selon des configurations de plus en plus différenciées. Ce processus de fragmentation des identités les rend à la fois plus labiles et moins assurées de leurs fondements. Délestée des liens d'appartenance et de socialisation professionnelle qui incorporent et encadrent, l'identité des enseignants dispose de marges d'autonomie nouvelles dont certains parviennent à se saisir, mais elle en devient plus individuelle et plus incertaine.

2. Les signes d'une recomposition identitaire

Confrontés aux réalités de l'activité en classe, les professeurs débutants découvrent sur un temps plus ou moins accéléré, que les supports et modèles de l'identité auxquels ils pensaient s'adosser ne suffisent plus pour les légitimer dans leur

fonction et le sens donné au métier. De ce point de vue, la « déstabilisation initiale » (van Zanten, 1999) induite par la prise de responsabilité pédagogique de professeurs stagiaires ou débutants sortis des IUFM, a été très probablement aggravée par la récente réforme de la masterisation, elle-même repensée dans la perspective des ESPE (Écoles supérieures du professorat et de l'éducation qui devraient contribuer à redonner un sens professionnel à la formation). Dans les commencements, les jeunes enseignants doivent opérer un travail d'ajustement, de révision et de négociation identitaire fortement tributaire de la diversité des conditions interactionnelles et pédagogiques où ils exercent. S'engage dès lors un travail de recomposition et de reformulation identitaires lié à la nécessité de produire de nouvelles définitions du métier (Hughes, 1996). Celles-ci relèvent d'une forme de « bricolage » qui réagence dans des relations nouvelles, des éléments hétérogènes qui prennent alors un sens différent. Pour autant, les remaniements identitaires plus ou moins subis ou acceptés ne correspondent pas nécessairement à une perte qui, à l'aune d'un supposé âge d'or de l'enseignement, condamnerait symboliquement les savoirs et ses représentants. Ils se caractérisent bien plutôt par une exigence d'adaptation et d'engagement qui peut consister en un rapport plus distancié et moins magistral à la discipline enseignée, sans pour autant s'accompagner d'un désenchantement professionnel. Si la part d'implication personnelle a toujours été présente dans le métier, elle s'est considérablement étendue, à la mesure de l'affaiblissement concomitant de l'autorité et de la légitimité de l'enseignant. La nécessité de rationaliser son action s'est également imposée en même temps que les situations présentaient un niveau de complexité et de difficulté plus élevé.

Certes, les enquêtes permettent de vérifier que la fonction de transmission des savoirs reste au cœur des représentations du métier et une composante *princeps* de l'identité professionnelle (Deauviau, 2009) mais elle a un caractère désormais moins exclusif et peut même se fondre dans une mission plus large d'éducation et de socialisation des élèves. Ainsi, par exemple, la moitié environ des jeunes professeurs de collège en ZEP estiment qu'éduquer fait partie des « fonctions normales » du métier et ils sont encore près de 30 % à accepter la dimension de « travail social » comme une composante attachée au métier (Périer, 1999). Enseigner passe désormais par des stratégies pédagogiques, des détours voire des ruses didactiques vécus non comme des renoncements mais comme des adaptations nécessaires à la diversité des situations et des publics. Loin d'une conception magistrale de l'enseignement fondée sur l'illusion de la « communication immédiate des savoirs » (Chapoulie, 1987), le métier en appelle à des compétences non seulement culturelles, mais aussi pédagogiques et relationnelles, afin de mobiliser des élèves très inégalement acquis à la discipline des apprentissages. Les demandes répétées de formation en « psychologie de l'adolescent » sont symptomatiques des difficultés rencontrées face à cet enjeu de position et d'interactions avec les élèves aux comportements plus difficiles, en tout cas éloignés des figures de l'élève idéal. La qualité des relations avec les élèves agit sur l'efficacité didactique (Prairat, 2009) mais aussi, ce faisant, sur le sentiment que

l'enseignant a de sa valeur et de son identité. D'ailleurs, les difficultés de relation avec les élèves sont la cause première de souffrance professionnelle des enseignants et le signe d'une usure morale voire d'un échec (Lantheaume & Hérou, 2008).

Les jeunes professeurs maîtrisent très inégalement la gestion de classe et les relations qui les impliquent personnellement, les obligeant à des compromis et parfois à des « deuils » professionnels et identitaires (Barrère, 2003). D'aucuns adoptent des attitudes de résistance face à des exigences professionnelles vécues comme une dévalorisation de la fonction, de son sens et de son prestige. D'ailleurs, la France se distingue d'autres pays voisins par une conception plus académique du métier et moins ouverte au changement (Maroy, 2006). Les désillusions les plus vives peuvent ainsi engendrer des formes de crispation ou de repli identitaires. D'autres, à l'inverse, acceptent de faire évoluer leur rôle en révisant les conceptions premières du métier au profit d'une approche plus globale du sujet apprenant et d'une vision élargie ou du moins plurielle de l'identité professionnelle des enseignants. Rompant avec la culture de la « classe fermée », ils acceptent « l'élargissement du cadre de référence de l'action pédagogique » (Lang, 1999, p. 150), en intégrant les composantes éducatives voire sociales de leur activité et identité. Il s'agit de combiner ensemble plusieurs dimensions, sans en adopter aucune exclusivement, comme le montre la posture empruntée par cette jeune enseignante de lettres-histoire (PLP, lycée professionnel, 25 ans) :

« Effectivement, on ne peut pas s'en tenir uniquement à une transmission de savoirs parce que précisément, on a vu qu'avec les élèves ça ne marche pas, donc il faut ruser pour ne pas être uniquement non plus un animateur-éducateur, mais trouver les méthodes pour transmettre les savoirs de manière éducative [...] Moi ça relève parfois de la mission sociale, donner aux élèves des outils pour surmonter leur condition sociale. »

Dans ce cas, le processus d'infléchissement identitaire inhérent à des agencements de rôles modelés selon les contextes et situations d'apprentissage, n'est pas nécessairement vécu comme une dévalorisation de la fonction ou perte de statut proche d'une « déprofessionnalisation » (Maroy, 2006). La multiplication des rôles plus ou moins hétérogènes rend néanmoins plus difficile la constitution d'une identité professionnelle affirmée et cohérente (Tardif & Lessard, 1999).

3. Un régime d'incertitudes

Les évolutions en cours correspondent à une étape plus ou moins longue dans la « carrière morale » des enseignants, impliquant des remaniements subjectifs au gré des changements de conditions objectives (Goffman, 1984). Ce travail comporte des dilemmes et des défis mais il n'est pas rare que la lassitude ait progressivement raison des enseignants les plus mobilisés. Les difficultés persistantes à obtenir l'adhésion des élèves se conjuguent à une extension des tâches vécues comme un éloignement progressif de la compétence disciplinaire.

Qu'ils soient subis ou maîtrisés, de tels infléchissements professionnels sollicitent davantage les acteurs individuellement dans la régulation de l'activité et des interactions en classe, jusqu'aux limites parfois de leurs compétence et éthique professionnelles (Périer, 2003b). S'il est vrai que les normes institutionnelles reculent, il se pourrait alors que les jeunes enseignants disposent d'une plus grande autonomie dans la construction de leur identité et de leur rôle. Les subjectivités sont plus fortement sollicitées dans la négociation de l'ordre scolaire et interactionnel (Barrère, 2003 ; Périer, 2010), ce qui a aussi pour effet de dévoiler certaines facettes identitaires mises en jeu en situation d'enseignement (Blanchard-Laville, 2001). En ce sens, les enseignants deviennent davantage sujets et donc responsables de leur socialisation professionnelle, dans un métier à la fois plus ouvert et plus imprévisible. Le sentiment de « risque », si souvent évoqué, témoigne de cette montée de l'incertitude pédagogique et de la vulnérabilité identitaire des enseignants, plus impliqués mais aussi plus exposés. Un tel sentiment traverse les propos de cette enseignante (certifiée, histoire-géographie, 26 ans), en référence à l'une de ses classes (5^e) :

« Vu que c'est une classe assez difficile, c'est très irrégulier. Il y a des cours ça va très bien marcher, personne ne va savoir pourquoi, le lendemain ça ne va pas du tout marcher, ça va marcher bien en cours d'histoire et l'heure d'après, en français, c'est la catastrophe. Le lendemain, c'est en maths que ça se passe bien et en histoire que ça se passe mal, donc on est vachement démunis par rapport à ça parce que tous les jours c'est la surprise... »

La mise à l'épreuve du soi de l'enseignant confronté à la contingence des situations exige distanciation et réflexivité. La conséquence est double avec d'une part, une maîtrise de l'expérience par les acteurs eux-mêmes et d'autre part, l'individualisation du processus de construction de la professionnalité et de l'identité. Plus encore, l'affaiblissement sinon la remise en cause de l'autorité du statut et des savoirs de l'enseignant implique un travail sans cesse recommencé d'argumentation et de justification de l'action. Si les collègues ne sont pas totalement absents et permettent localement que s'organise une gestion en commun, informelle et proche en certains cas des stratégies de « survie » collective, le sentiment d'isolement reste fort, à la mesure des épreuves subjectives et professionnelles traversées par les enseignants débutants. Les contextes moins stables, que rencontrent plus fréquemment ces professeurs en poste dans les établissements accueillant les élèves les moins socialisés au monde et à la culture scolaires, accentuent le sentiment d'éloignement du métier auquel ils pensaient se destiner. La plasticité des tâches et activités alimente le flou identitaire et laisse parfois une impression d'échec, telle cette enseignante (certifiée, lettres modernes, 24 ans) parvenue en fin d'année de stage :

« J'arrive à faire la part des choses mais [...] oui, je me questionne beaucoup donc [...] voilà, je me dis clairement qu'il y a des jours je ne sais pas si je suis capable d'être prof [...] je me dis, est-ce que je vais continuer comme ça ? »

Face à l'incertitude et à l'urgence des réponses à produire, les enseignants débutants sont enclins à mobiliser leurs propres souvenirs d'élèves et à puiser dans les pratiques et manières de faire de leurs « anciens » professeurs. En effet, des figures d'enseignants ont été très souvent intériorisées de manière relativement précoce par le biais d'une scolarité positive, ou dans le cadre familial, et ont permis la constitution d'un répertoire d'images du métier (Charles & Legendre, 2006). Ces modèles « mémorisés » qui ont joué un rôle moteur dans la motivation à devenir enseignant, offrent également des références en situation à des débutants quelque peu désorientés face à des épreuves d'autorité, de gestion des relations ou d'efficacité des apprentissages. Ces éléments pris dans leur passé d'élève se substituent à ceux que la formation ne leur a pas donnés ou du moins, qu'ils jugent inopérants. En raison des contenus mais également de la difficulté de convertir, dans le temps de l'action, les savoirs savants en savoirs professionnels. Les tuteurs qui les accompagnent durant l'année de stage peuvent certes contribuer à questionner et à faire évoluer les pratiques. Il reste que le temps de l'action ne laisse guère de place à la réflexivité si souvent invoquée, et que les enseignants « écran » peuvent également constituer des obstacles dans la découverte du métier et des élèves réels, voire leur tendre un piège en donnant à voir des modèles professionnels décalés. De ce point de vue, l'enracinement biographique de type « vocationnel », souvent déclenché par identification à un enseignant, rend probablement plus difficile le travail de réévaluation critique de son rapport personnel au métier et, par conséquent, le questionnement sur ce qui le définit.

Conclusion

Les changements dans l'activité des enseignants s'accompagnent de changements dans le mode de construction et de définition des identités. Celles-ci ne sont pas données ni même à découvrir, mais plutôt à inventer selon les situations et sur un temps long. L'exercice plus contextualisé et individualisé tend à dissoudre l'unité et la stabilité de la profession (Rayou & van Zanten, 2004), en accélérant la perte de références communes. L'évidence partagée dans la représentation du métier et la reconnaissance de sa valeur s'effacent pour laisser place à l'expérimentation et à l'incertitude d'un travail continu de recomposition de l'identité professionnelle.

Les premières étapes du métier amplifient voire exacerbent les exigences d'ajustement et de remaniement identitaires des enseignants. En effet, les supports historiques constitutifs de la profession ne s'imposent plus avec la même évidence ou légitimité, qu'il s'agisse de l'autorité du statut, de la valeur des savoirs ou de l'appel de vocation qui témoignait à lui seul de la grandeur de ses représentants « élus ». Le socle identitaire vacille à l'épreuve d'une activité d'enseignement qui ne permet plus d'endosser un rôle prédéfini ni de rejouer une posture professionnelle anciennement établie. Dès lors, l'identité procède moins d'un héritage de modèles à reproduire que d'une socialisation continue, plus ou moins incertaine et informelle. L'ancrage dans l'histoire du métier s'efface sans que les temps de formation ni les

dynamiques interpersonnelles en établissement ne suffisent à construire des supports collectifs de travail (Barrère, 2002). Aussi, est-il davantage fait appel à la singularité biographique et à l'expérience de l'enseignant (son passé d'élève, le souvenir de ses professeurs, les « petites phrases » de tel ou tel collègue, les « trucs » ou « ficelles » du métier livrés par un formateur ou tuteur de stage, etc.) pour relier et agencer sur un mode plus autonome, les appuis et ressources nécessaires au développement professionnel. Un travail sur soi accompagne ce processus qui est à la fois pluriel dans les dimensions mobilisées, et de plus en plus singulier dans l'expérience. D'ailleurs, au regard des premières recherches dont nous disposons, il semble bien que la masterisation de la formation engagée depuis quelques années, ait considérablement amplifié la dimension individuelle et incertaine de la socialisation professionnelle des enseignants du secondaire (Guibert & Périer, 2012).

Pour autant, la construction de l'identité des professeurs débutants ne se réduit pas à un sentiment de perte ni à une conversion radicale faisant table rase du passé. À tout le moins l'identité perd-elle ses propriétés génériques de permanence et d'unité pour s'élaborer en situation, sur un mode synchronique, moins pourvu en mémoire et perspectives d'avenir. Dans le même temps, elle rend possible l'émergence de nouvelles manières de concevoir et d'exercer le métier, plus soucieuses de trouver des réponses adaptées à l'hétérogénéité des contextes, c'est-à-dire à la contingence des interactions et enjeux didactiques dans la classe. Dans ce cadre, les différents rôles professionnels modèlent davantage l'activité et l'identité en construction, non sans empêchements et formes diverses d'épuisement. L'identité recouvre dans cette perspective un sens plus relationnel et contingent qui se laisse moins aisément définir et généraliser. L'individualisation dans le métier s'en trouve accentuée (alors même, paradoxalement, que la dynamique de professionnalisation a été renforcée avec les IUFM) et elle fabrique des identités plus hétérogènes et plus labiles. Moins unis dans leur corporation sinon défensivement (Maroy, 2006), les professeurs du secondaire sont également porteurs d'identités plurielles, en tout cas d'une identité moins soudée autour de supports et rapports d'identification communs.

En outre, le processus de transformation identitaire en cours est rendu plus saillant par l'intensité des attentes et l'extension des missions qui pèsent sur l'école. Les identités nouvelles semblent tiraillées entre ce qui subsiste d'un héritage commun, de type transmissif et disciplinaire, et la pluralité des définitions locales, provisoires et périphériques du métier, telle la figure « négative » de l'assistant social ou de l'animateur parfois évoquée. De ce point de vue, il importe d'identifier et de ressaisir dans un ensemble plus cohérent les éléments qui dessinent en pointillé les nouvelles dynamiques identitaires des enseignants et les enjeux de formation sous-jacents, au moment précisément où se mettent en place les ESPE, plus soucieuses *a priori* de réaffirmer la place de la pédagogie et du stage dans la formation professionnelle.

Pierre PÉRIER
pierre.perier@uhb.fr

BIBLIOGRAPHIE

- BARRÈRE A (2002). « Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe? », *Sociologie du travail*, vol. 44, n° 4, p. 481-497.
- BARRÈRE A. (2003). *Travailler à l'école*, Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- BLAIS M.-C., GAUCHET M. & OTTAVI D. (2010). *Conditions de l'éducation*, Paris : Éd. Pluriel.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris : Presses universitaires de France.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1987). *La reproduction*, Paris : Éd. de minuit.
- BRESSOUX P. (1994). « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres », *Revue française de pédagogie*, n° 108, p. 91-137.
- CHAPOULIE J.-M. (1987). *Les professeurs de l'enseignement secondaire*, Paris : Éd. de la Maison des sciences de l'homme.
- CHARLES F. & LEGENDRE F. (2006). *Les enseignants issus des immigrations*, Paris : Sudel.
- DEAUVIAU J. (2009). *Enseigner dans le secondaire*, Paris : La Dispute.
- DUBAR C. (2003). *La crise des identités*, Paris : Presses universitaires de France.
- DUBET F. (2002). *Le déclin de l'institution*, Paris : Seuil.
- DUBET F. & MARTUCCELLI D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris : Seuil.
- GOFFMAN E. (1984). *Asiles*, Paris : Éd. de minuit.
- GUIBERT P. & PERIER P. (dir.) (2012). *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. Parcours, expériences, épreuves*, Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- GUST-DESPRAIRIE F. (1996). « L'identité comme processus, entre liaison et déliaison », *Éducation permanente*, 128, p. 63-70.
- HUGHES E.-C. (1996). *Le regard sociologique*, Paris : Éd. de l'EHESS.
- LAHIRE B. (2004). *La culture des individus*, Paris : La Découverte.
- LANG V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*, Paris : Presses universitaires de France.
- LANTHEAUME F. & HELOU C. (2008). *La souffrance des enseignants*, Paris : Presses universitaires de France.
- LEVI-STRAUSS C. (2000). *L'identité*, Paris : Presses universitaires de France, coll. Quadrige.
- MAROY C. (2006). « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire », *Revue française de pédagogie*, n° 155, p. 111-142.

- MARTUCCELLI D. (2002). *Grammaires de l'individu*, Paris : Folio.
- MEN (2006). « Les enseignants des lycées et collèges publics et leur formation », *Les Dossiers*, n° 179.
- MEN (2009). « Enseigner en collège et lycée en 2008 », *Les Dossiers*, n° 194.
- PÉRIER P. (1999). « Enseigner dans les collèges en ZEP », *Les Dossiers*, n° 109.
- PÉRIER P. (2003a). « Le métier d'enseignant dans les collèges et lycées au début des années 2000 ». *Les Dossiers*, n° 145.
- PÉRIER P. (2003 b). « Les actions pédagogiques à la marge. Une perspective interactionniste sur les stratégies des enseignants confrontés à des élèves "difficiles", *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, vol. 36, n° 4, p. 69-89.
- PÉRIER P. (2004). « Une crise des vocations? Entrée dans le métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire », *Revue française de pédagogie*, n° 147, p. 79-90.
- PÉRIER P. (2010). *L'ordre scolaire négocié*, Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- PRAIRAT E. (2009). *De la déontologie enseignante*, Paris : Presses universitaires de France.
- RAYOU P. & VAN ZANTEN A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants*, Paris : Bayard.
- STRAUSS A. (1992). *Miroirs et masques*, Paris : Métailié.
- TARDIF M. & LESSARD C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles : De Boeck.
- ZANTEN A. van (1999). « Les carrières enseignantes dans les collèges difficiles », in J. Bourdon & C. Thélot (dir.), *Éducation et formation. L'apport de la recherche aux politiques éducatives*, Paris : CNRS, p. 99-121.

Abstract & keywords

ABSTRACT • With the generalized access to secondary education, changes in schooling have deeply modified teachers' activity and identity. Teachers' tasks and missions have been extended and blurred, developing in more differentiated contexts, while the historical foundations of teachers' professional identity have declined: 'vocation', knowledge and status. Current transformations are going with new professional postures, based on identity reconstructions; these are moving away from inherited patterns and are occurring at a more individual and contextual level.

KEYWORDS • teaching profession, knowledge, teacher status