

CONCLUSION GÉNÉRALE

Insertion et développement professionnels : tensions et intentions convergentes

Bernard Wentzel

La plupart des chapitres qui composent cet ouvrage nous rappellent ce qui semble a priori constituer une évidence : l'insertion dans un collectif de travail n'est pas moins professionnalisante qu'une formation initiale. Disons plutôt qu'elle peut l'être tout autant sans devoir s'y substituer. En effet, l'analyse du discours de jeunes enseignants nous permet de mieux comprendre pourquoi la formation initiale est nécessaire, mais pas suffisante.

Ces deux temps d'un parcours de vie professionnelle se succèdent et sont aussi étroitement liés. Les enjeux de la réflexion scientifique ayant pour objet la transition professionnelle, portent notamment sur les conditions favorisant la continuité des apprentissages entre la formation et l'emploi. Le processus de professionnalisation, tout autant que l'anticipation des risques de « décrochage professionnel » (Mukamurera, p. 19), est en partie orienté par cette continuité. L'évaluation d'une adéquation qualitative entre formation et emploi ne peut se limiter à déterminer si les savoirs et compétences acquis en formation suffisent à exercer sa profession au quotidien. La mobilisation de ces acquis ne concerne pas seulement l'action, mais aussi l'analyse de l'action, la formalisation de l'expérience et encore bien d'autres composantes d'une professionnalité réflexive. Dire cela paraît constituer un idéal inaccessible, alors même que les enseignants débutants nous alertent sur le fait que leur action est guidée en permanence par un rapport à l'urgence. Nous défendons volontiers la thèse d'un idéal qu'il est nécessaire d'atteindre pour ne pas qu'une absence de continuité devienne rupture, entre un modèle d'identité professionnelle véhiculé par la formation et une culture inhérente à la communauté des praticiens. Il convient

alors d'agir sur « l'écosystème » pour reprendre le terme employé par plusieurs auteurs (Gremion & al.; Changkakoti & Broyon; Gremaud & Rey).

Il existe aujourd'hui des modèles précis de formation professionnalisante (voir par exemple: Altet, 2010). Par contre l'insertion dans l'emploi est encore trop rarement considérée, par les acteurs chargés de l'organiser (autorités scolaires, employeurs, responsables de formation continue, etc.) comme une étape importante du processus de professionnalisation au même titre que la formation initiale. De nombreux dispositifs existent dans différents contextes. Pourtant les travaux réalisés par les auteurs de cet ouvrage montrent que les moments clés ou les expériences significatives vécues durant un parcours d'insertion échappent souvent aux dispositifs formalisés d'aide à l'insertion.

PROFESSIONNALISATION EN EMPLOI : ENTRE SOCIALISATION ET DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Nous n'allons pas revenir ici sur la professionnalisation en tant que phénomène international d'évolution de la formation et du travail enseignant. Tout au long de l'ouvrage, la professionnalisation concerne en particulier les personnes et recouvre plusieurs dimensions de l'insertion dans l'emploi, dont la socialisation et le développement professionnel.

Le terme de socialisation est utilisé de nombreuses fois par les auteurs, pour décrire ce qui se joue durant les premiers mois de l'insertion. L'intégration dans un collectif de travail passe par l'adhésion à une culture, à un certain nombre de valeurs et normes partagées comme le rappelle Mukamurera en convoquant le concept de « socialisation organisationnelle » (p. 19). Les collègues jouent ainsi un rôle très important dans la mesure où ils fournissent des informations sur l'école, les élèves et les autres collègues (Gremion & al.). Ils contribuent également à confirmer une identité d'enseignant dans une période de doute sur soi-même en tant que « je » professionnel. Ces doutes se manifestent notamment par une certaine « appréhension face à l'exercice du métier et l'entrée en carrière » (Levasseur, p. 150). Le constat est récurrent dans les travaux sur l'insertion professionnelle des enseignants: le travail sur l'estime de soi, composante affective de l'identité, influence le rapport au monde du travail, aux autres acteurs, et particulièrement les processus jugés prioritaires d'identification et de reconnaissance pour alimenter un sentiment d'être enseignant. La socialisation professionnelle dépasse largement l'adhésion aux normes et valeurs d'un collectif de travail et la construction d'une identité n'est pas seulement à assimiler à l'identification. En effet, la reconnaissance passe aussi par d'autres processus que Changkakoti et Broyon nomment « socialisation non identificatoire » en mettant « un accent particulier sur la collaboration et la réflexivité comme éléments d'une nouvelle identité » (p. 68). Dans les interprétations proposées par Gremaud et Rey, la collaboration apparaît même

comme un facteur déterminant de la réussite professionnelle. Il est incontestable qu'elle est devenue une dimension importante d'un modèle de professionnalité enseignante, véhiculé notamment par les institutions de formation. Pourtant les analyses proposées par Guibert et Lazuech révèlent un décalage entre le modèle et une certaine réalité marquée par « un sentiment d'isolement voire d'abandon » (p. 121), entre les aspirations et attentes des jeunes enseignants et une culture professionnelle du travail indivisible. Les auteurs précisent leur analyse par deux éléments qui nous semblent devoir être retenus dans une réflexion sur l'accompagnement des enseignants débutants durant un parcours de socialisation professionnelle : les conditions de travail des enseignants rendent difficiles les échanges et la collaboration ; la socialisation professionnelle n'échappe pas à ce qui apparaît de plus en plus comme un malaise du monde enseignant. En effet, les auteurs précisent que « les échanges sont souvent sur le registre de la dévalorisation du métier. » (p. 121). Cette tendance se retrouve dans des travaux que nous avons menés par ailleurs sur l'attractivité de la profession aujourd'hui. Les enseignants, toutes générations confondues vivent douloureusement un déficit de reconnaissance alors que les attentes sociales vis-à-vis de l'école n'ont jamais été aussi fortes (Wentzel, 2011a).

L'approche sous l'angle d'un développement de savoirs et compétences professionnels se retrouve notamment dans le texte de Gremion et al. qui abordent « comment la professionnalisation du débutant se déroule durant sa phase d'insertion professionnelle » (p. 39), de Guibert et Lazuech qui associent professionnalisation et « apprentissage du métier », ou encore de Levasseur qui se réfère à la rhétorique du Ministère de l'Éducation au Québec (p. 151). Une nuance dans l'association entre professionnalisation des personnes et développement professionnel nous semble devoir être relevée puisque les deux termes sont associés dans plusieurs textes. Il est nécessaire de distinguer une logique de flexibilité et d'adaptabilité, tout au long de la vie, à l'évolution d'une profession (en termes d'organisation, de publics, de savoirs de référence, etc.), de ce que peut être un apprentissage initial des savoirs et compétences indispensables à l'exercice de cette profession. Si nous insistons sur cette nuance, ce n'est pas pour l'accentuer, mais plutôt pour dénoncer un clivage trop facilement dessiné dans certains discours¹, parfois de manipulation idéologique, entre une formation relevant de la transmission de savoirs théoriques ou procéduraux et une formation informelle sur le tas. Ce clivage, lorsqu'il est admis par certains décideurs comme une réalité incontournable, peut aboutir à des réformes allant à l'encontre du processus de professionnalisation de la formation des enseignants. Il sert également d'argument à la mise en accusation d'une formation qualifiée de « trop » théorique et déconnectée de la réalité pour être efficace, à l'inverse d'un apprentissage sur le tas. Dans cette logique, les difficultés rencontrées par les enseignants débutants ne seraient que le résultat de cette inefficacité de la formation initiale. D'une manière qui pourrait sembler incongrue, cet argument rapproche au moins le temps de la critique

1 Nous ne faisons bien entendu pas référence ici aux textes de l'ouvrage.

du processus de professionnalisation, différents observateurs ou protagonistes du monde scolaire, des nostalgiques du « maître instruit » avant tout, aux défenseurs de « l'artisan » qui ne se retrouvent pas dans l'universitarisation ou dans un jargon inhérent au tournant réflexif.

Le constat que la « fabrication du professionnel » (Wittorski, 2010, p. 10) se prolonge au-delà de la formation initiale ravive bien évidemment diverses problématiques sur l'adéquation entre la formation initiale et l'emploi. L'analyse des données de recherche dans différents contextes confirme que la formation ne suffit pas, et cela n'a rien de péjoratif. Mukamurera le rappelle justement en convoquant également le terme d'« apprentissages à réaliser ou à consolider pour faire face à ce métier complexe » (p. 20). L'évolution des métiers de l'enseignement vers certaines formes de professionnalisation mérite d'être questionnée, nous en sommes convaincus. Plusieurs contributions à cet ouvrage nous semblent resituer le débat de manière adéquate pour dépasser les interprétations hâtives et pour rappeler que l'évaluation qualitative de l'adéquation entre formation et emploi est complexe et ne saurait se fonder sur un moment donné du parcours d'insertion, ni uniquement sur les représentations, même croisées, de différents acteurs de l'insertion.

Le processus de professionnalisation des personnes ne se poursuit pas seulement dans l'emploi en raison d'une confrontation quotidienne à la complexité du réel, ce que la formation initiale ne permet effectivement pas. La vision d'un apprentissage du métier essentiellement sur le tas serait bien réductrice et ne rendrait pas compte de ce que peut être « un ancrage plus fort des actions de formation par rapport aux situations de travail » (Wittorski, 2010, p. 8). C'est ce que tendent à montrer certains travaux scientifiques, notamment dans le champ de la recherche sur l'insertion professionnelle des enseignants lorsqu'elle ne se limite pas à décrire le phénomène complexe de transition entre la formation et l'emploi. Les connaissances produites sont de plus en plus réinvesties dans l'opérationnalisation de dispositifs de formation et d'accompagnement. Au-delà des difficultés rencontrées souvent mises en avant, l'entrée dans le métier peut constituer une étape importante dans la construction d'une identité, de savoirs et compétences, et dans l'amorce de développements professionnels ultérieurs. La proposition formulée par Gremion et al. de renforcer cet ancrage des actions de formation en convertissant de « nombreuses composantes de la formation en réponse à des problèmes professionnels que se pose l'enseignant dans sa classe » (p. 58) est utile, mais à compléter de notre point de vue. Il convient en effet d'éviter le malentendu ou plutôt l'illusion d'une réponse uniforme à chaque problème rencontré dans la pratique. Les apports du paradigme réflexif dans la définition d'un modèle de formation professionnalisante concernent notamment cette préparation des jeunes enseignants à traiter les problèmes professionnels. Davantage que l'application de recettes dans un métier de l'humain complexe, la formalisation de l'expérience et la construction de savoirs professionnels par les acteurs eux-mêmes reposent en grande partie sur la capacité à expliciter, sur une mo-

bilisation de ressources diverses dans une perspective de compréhension, de prise de décision et d'action. La construction progressive de schèmes d'action structurant un habitus professionnel résulte notamment de cette démarche d'appropriation de l'expérience vécue. La confrontation, dès la formation initiale, à une grande diversité de situations « problèmes » rencontrées en stage est certainement une nécessité. L'expérience constitue une dimension essentielle de la vie professionnelle : « avoir de l'expérience », c'est avoir vécu une vie suffisamment riche pour ne pas se laisser surprendre par un événement inattendu » (Barberousse, 1999, p. 35). L'« expérience acquise » s'accroît normalement avec l'âge et en « fonction de la variété des situations traversées et vécues par le sujet », comme le soulignait justement Mialaret (1996, p. 166). Cette condition de variété est en effet essentielle mais nous souhaitons aussi insister sur un élément qui nous semble déterminant dans un processus de professionnalisation : « L'expérience est une activité cognitive, c'est une manière de construire le réel et surtout de le « vérifier », de l'expérimenter » (Dubet, 1994, p. 93). Davantage que la valorisation d'un modèle techniciste ou de science appliquée, ce travail sur l'expérience est une invitation à l'innovation, une initiation des futurs et jeunes enseignants à des démarches réflexives et, plus globalement, à des processus individuels ou collectifs de développement professionnel et « de redéfinition de soi » (Biémar & Donnay, p. 125).

Le paradigme réflexif a défini le praticien comme étant l'acteur principal de la construction et la formalisation de savoirs. Cette épistémologie de la pratique n'est tenable empiriquement qu'à certaines conditions, en formation initiale puis en situation d'insertion professionnelle.

Les résultats de recherche appuient la mise en place de dispositifs d'aide à l'insertion comme le rappelle Mukamurera. De nombreuses pistes sont évoquées tout au long de l'ouvrage. Nous citons ici, en quelques mots, trois exemples d'actions que nous inspire la lecture des différents chapitres et qui nous paraissent transposables dans divers contextes, sous la forme de mesures ou dispositifs formalisés.

QUELQUES LEVIERS D'UNE TRANSITION FORMATIVE

Le « choc » de la réalité (Changkakoti & Broyon ; Mukamurera) semble constituer une des caractéristiques de l'entrée dans la profession. Il se décline de différentes manières : confrontation à une hétérogénéité des publics scolaires difficile à gérer (Gremaud & Rey) ; solitude de l'enseignant (Guibert & Lazuech) ; surcharge de travail, notamment au niveau de la préparation des leçons et épuisement professionnel (Changkakoti & Broyon). Les nombreux constats justifient que la question soit posée : Un enseignant débutant doit-il avoir le même cahier des charges qu'un enseignant chevronné ? Même si les contraintes d'un point de vue organisationnel sont importantes, la proposition

d'une adaptation du cahier des charges de l'enseignant débutant constitue une piste intéressante pour amortir le choc du réel et l'urgence du quotidien, ou encore pour réduire le risque de décrochage professionnel. Il ne s'agit en aucun cas, de notre point de vue, de précariser l'emploi ou de proposer des engagements réduits aux jeunes enseignants à l'issue de la formation initiale. L'enjeu porte sur une répartition adéquate des temps qui composent l'activité professionnelle. Entre les temps de préparation, d'enseignement, d'analyse et de réflexion sur ses pratiques, d'activités collaboratives, il s'agit de trouver un équilibre permettant de répondre aux besoins spécifiques de professionnalisation des enseignants débutants et de soutenir l'idée d'une communauté professionnelle apprenante.

L'intégration dans un collectif de travail est une étape importante de la construction d'une identité professionnelle. L'accueil vécu par les enseignants débutants, au sein de l'établissement scolaire, peut constituer une expérience significative agissant sur l'engagement de soi (Mukamurera, p. 22) et sur la confirmation d'un sentiment d'être enseignant. Alors que nous avons convenu jusqu'ici que le processus de professionnalisation se poursuit après la formation initiale, nous adhérons également à l'idée d'un possible renforcement de la socialisation professionnelle durant la formation. En effet, la transition en tant qu'insertion progressive peut prendre appui sur différents dispositifs spécifiques, tels que les stages filés ou en emploi, qui ont été expérimentés dans différents contextes. L'établissement formateur (Perrin, 2012, à paraître) est également un dispositif de formation pratique reposant sur une pédagogie de l'alternance dans laquelle le lieu d'exercice professionnel remplit plusieurs fonctions, au-delà d'une pratique d'enseignement accompagnée ou en autonomie : l'intégration au sein d'une équipe et la participation à la vie de l'établissement scolaire ; l'enracinement de la socialisation professionnelle, dès la formation, dans un contexte élargi qui dépasse les murs de la classe ; la constitution d'équipes de formateurs en établissement qui sont autant d'autrui significatifs (échanges, partages d'expérience, reconnaissance réciproque, etc.) pour l'enseignant en formation.

Pour conclure, revenons sur la collaboration comme levier du développement professionnel des enseignants débutants. Mukamurera y voit un élément approprié « pour assurer une transition harmonieuse durable et propice à une saine croissance personnelle et professionnelle » (p. 34). Les partages d'expériences avec les collègues aussi bien que les moments de convivialités (Gremion & al., p. 49) sont également considérés comme des « collaborations formelles ou informelles » (Gremaud & Rey, p. 92). Il existe de nombreux cadres potentiels – animés par les acteurs eux-mêmes lorsque certaines conditions sont réunies – qui peuvent favoriser l'émergence de différentes formes de collaboration : équipe de cycle ; équipe disciplinaire ; duo pédagogique, etc. Notre proposition porte ici sur l'accompagnement des enseignants débutants dans la construction d'un habitus de praticien réflexif. Trop souvent après la formation, la réflexivité devient une pratique

individuelle et l'enseignant se retrouve face à lui-même pour questionner les effets de son action. Changkakoti et Broyon évoquent des « dérives » lorsque « la remise en question semble aller beaucoup trop loin et peut parfois instaurer un doute perpétuel très déstabilisant pour les enseignants novices » (p. 80). Nous prenons appui sur la démarche réalisée par Biémar et Donnay et sur nos propres travaux (Wentzel, 2010a, 2011b) pour préciser l'intérêt d'une démarche de recherche lorsqu'il s'agit de replacer la réflexivité dans un cadre collectif. Comme le soulignent la plupart des contributions à cet ouvrage, les interactions humaines – avec les élèves, les pairs, les parents, mais aussi les chercheurs – remplissent des fonctions multiples et essentielles durant un parcours d'insertion. Qu'il s'agisse de « dire authentiquement avant d'analyser » (Fath, 1993), de recueillir l'adhésion, de solliciter un partage d'expérience ou encore de mettre en mots une projection de soi dans un avenir professionnel, un processus discursif appartient à la transition formative qui se vit durant les premiers temps de l'insertion. Ce processus occupe différents espaces, parfois institutionnellement structurés, mais le plus souvent informels en s'intégrant dans des pratiques de socialisation et de développement professionnel. En effet, les « espaces discursifs » (Paquay & Sirota, 2001) se multiplient en dehors des dispositifs d'accompagnement, de formation continue, ou encore hors du cadre scolaire. Notre objectif n'est pas de revendiquer une institutionnalisation, voire une contractualisation de la plupart de ces espaces discursifs. Cela n'aurait aucun sens. Néanmoins, nous considérons que la place ainsi que l'implication éventuelle de chercheurs, dans un processus de développement professionnel, sont à questionner, par exemple lorsqu'ils viennent recueillir une ou plusieurs fois auprès des mêmes acteurs, des données de recherche. L'entretien semi-directif devient lui-même un acte discursif, non pas structuré en fonction d'objectifs de formation mais favorisant une élaboration cognitive du sens de l'expérience vécue (voir notamment Wentzel, 2010b). D'autres espaces discursifs impliquant, entre autres, des chercheurs peuvent être mis en place pour accompagner les enseignants débutants. Une approche multiréférentielle (Ardoino, 2004) nous semble constituer une piste de travail intéressante, notamment pour dépasser l'impression de thérapie de groupe perçue par les jeunes enseignants lorsqu'ils sont réunis dans une salle pour parler de leurs problèmes professionnels face à un animateur. La mise en place d'espaces discursifs sous diverses formes possibles², et réunissant différents acteurs de la formation (enseignants, formateurs, chercheurs, autorités scolaires), peut permettre d'associer la co-construction de connaissances et le développement professionnel du jeune enseignant, à condition de sortir d'une focalisation sur les difficultés que celui-ci rencontre dans sa pratique. La réflexion que

2 Il existe aujourd'hui de nombreux outils permettant de formaliser ces espaces discursifs. Changkakoti & Broyon font référence à l'intervention, nous pouvons encore mentionner l'autoconfrontation, les ateliers d'analyse de pratiques, les entretiens de co-explicitation, les démarches de recherche collaborative (voir Desgagné, 1997), etc. La liste est loin d'être exhaustive. Il existe de nombreux dispositifs innovants ayant pour but de réunir différents acteurs au service d'un intérêt commun : la construction de savoirs professionnels.

nous introduisons précédemment sur la répartition des temps qui composent l'activité professionnelle de l'enseignant débutant trouve également sa place dans la proposition que nous formulons ici.

La valorisation d'une dimension collaborative dans la rencontre entre ces acteurs prolonge le processus de professionnalisation débuté en formation initiale tout en attribuant une nouvelle position à enseignant débutant dans un système d'interactions formatives. Il n'est plus étudiant et se voit confirmer une identité de professionnel de l'enseignement. Enfin, la rencontre entre des communautés de pratiques qui questionnent les mêmes objets, souvent pour atteindre des objectifs différents mais complémentaires, peut renforcer l'adhésion de chercheurs, de formateurs, de praticiens de l'enseignement aux principes de pluralité d'éclairages et de lectures possibles du réel, et de multiréférentialité des savoirs articulés à la pratique.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Altet, M. (2010). Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM : un processus de formation professionnalisante en héritage. *Recherche en éducation*, 8.
- Ardoino, J. (2004). *Propos actuels sur l'éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Barberousse, A. (1999). *L'expérience. Textes choisis et présentés*. Paris : GF Flammarion.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (2).
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Perrin, D. (2012, à paraître). Projet d'établissement formateur. Etude d'un nouveau dispositif de formation pratique. *Rapport de recherche HEP-BEJUNE*.
- Mialaret, G. (1996). Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation. In J.-M. BARBIER. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Wentzel, B. (2010a). « Le praticien réflexif : entre recherche, formation et compétences professionnelles » In B. Wentzel, & M. Mellouki (Dir) (2010). *Recherche et formation à l'enseignement. Spécificités et interdépendance*, Bienne : Editions BEJUNE, Actes de la recherche (vol. 8).
- Wentzel, B. (2010b). « L'insertion professionnelle des enseignants : une opportunité de développement professionnel ». In L. Paquay, P. Wouters & C. Van Nieuwenhoven (dirs). *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives nouvelles*. Bruxelles : De Boeck.
- Wentzel, B. (2011a). La recherche au service de l'insertion. *L'Éducateur*, 6/2011.
- Wentzel, B. (2011b). « Praticien-chercheur et visée compréhensive : éléments de discussion autour de la connaissance ordinaire ». *Recherche qualitative*. Hors série, 10.
- Wittorski, R. (Coord.) (2010). Regards croisés sur la professionnalisation et ses objets. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 24.