

# Enseignants débutants : de l'« adolescence professionnelle » à la « post-adolescence professionnelle »

Louis-Marie Bossard

Le travail que je présente ici concerne les professeurs débutants. La problématique de mes recherches concerne en effet la manière dont s'effectue le passage de la situation d'étudiant(e) à celle d'enseignant(e). Je me suis intéressé aux débuts professionnels des professeurs de lycées et collèges dans la mesure où, même si l'on peut considérer la prise de fonction comme une période de « survie » (Huberman, 1990), comme un « rite d'initiation » (Baillauquès, 1990) ou comme une « crise » (Mosconi, 1990), on sait « fort peu de choses sur l'entrée dans le métier des enseignants du second degré » (Rochex, 1995). Pour cet article, j'ai porté mon intérêt sur ce que l'enseignant dit de ce qu'il vit au cours des débuts de sa vie professionnelle et sur la manière dont il le dit.

Après avoir rapidement abordé le cadre de la recherche, je montrerai comment on peut penser ce passage de la situation d'étudiant(e) à celle d'enseignant(e) en termes « d'adolescence professionnelle » et de « post-adolescence professionnelle ».

## Le cadre de la recherche

Les entretiens sur lesquels ce travail s'appuie sont issus d'une recherche commanditée par les IUFM de Bretagne et de Versailles avec le soutien de la Direction Générale de l'Enseignement Supérieur. Une partie du rapport de recherche a été publié dans le livre *Malaise dans la formation des enseignants* (Blanchard-Laville, Nadot, 2001). Il s'agissait alors d'apporter un éclairage sur les paradoxes relevés par les institutions commanditaires quant à la manière dont les formés rendaient compte de leur formation.

Les enseignants rencontrés<sup>1</sup> l'ont été quatre ans de suite, à partir de l'année où ils préparaient le concours de recrutement.

Tous les entretiens retenus pour la recherche ont été menés de manière clinique selon le protocole des entretiens non directifs à visée de recherche (Castarède, 1983). La consigne de départ des entretiens proposée la première fois était la suivante : « Vous avez choisi de devenir professeur de lycées et collèges et vous êtes en formation à l'IUFM. Aujourd'hui, que diriez-vous de ce que vous vivez en formation ? J'aimerais que vous me parliez le plus spontanément et librement possible, comme ça vous vient ». À partir de la deuxième rencontre, cette consigne a été modifiée de manière à tenir compte de la nouvelle position institutionnelle des interviewés : « Maintenant que vous exercez, que diriez-vous de la formation que vous avez reçue ? J'aimerais que vous me parliez le plus spontanément et librement possible, comme ça vous vient ».

Me référant au courant clinique d'orientation psychanalytique sur lequel la note de synthèse parue en 2005 dans la *Revue Française de Pédagogie* fait le point, je me suis « attardé » auprès de quelques enseignants rencontrés au cours de la recherche, étant persuadé que le potentiel heuristique de la

1. Après tirage au sort sur les listes d'inscrits dans les IUFM des académies commanditaires.

démarche clinique peut permettre de passer de cas singuliers à un certain universel. En effet, « le singulier acquiert une valeur scientifique quand il cesse d'être tenu pour une variété spectaculaire et qu'il accède au statut de variation exemplaire » (Canguilhem, 1970). Il s'agit alors de « déployer la singularité de l'expérience jusqu'à un certain point de cristallisation d'un savoir où un universel devient visible ou lisible » (Assoun, 1985)<sup>2</sup>.

2. Je remercie Philippe Chaussecourte qui m'a fait partager la découverte de cette citation.

## La situation de stagiaire

Le premier temps de la recherche avait été consacré à l'étude des entretiens effectués auprès d'étudiants de 1<sup>ère</sup> année d'IUFM, alors qu'ils préparaient leur concours. Dans un chapitre du livre *Malaise dans la formation des enseignants*, je montre comment j'ai pu mettre en évidence le fait que ces étudiants sont amenés à vivre une véritable « crise identitaire » que l'on peut déjà qualifier de professionnelle (Bossard, 2000). En effet, il semble possible d'approcher la plainte qui se dégage de leurs propos comme l'expression d'un vécu « marqué par un fort trouble identitaire ». Leurs difficultés à se situer et leur quête de repères est une préoccupation constante dont on retrouve la trace tout au long de leur discours. Ils réagissent comme si une rupture était intervenue dans leur situation et expriment en particulier le sentiment d'être dans un « entre-deux ».

C'est pourquoi ils sont amenés à mettre en œuvre des sortes de « stratégies identitaires » de manière à retrouver des repères dans le but de comprendre ce qu'ils vivent. Parmi ces stratégies, j'ai identifié des mouvements identitaires pouvant s'apparenter à la fuite, à l'affrontement et à la soumission. Ce sont là des comportements que l'on rencontre toujours lors de la survenue d'un danger. J'avance donc l'hypothèse que la mise en œuvre de ces stratégies est une des modalités de résolution du conflit psychique lié à la situation des interviewés. Ainsi, ils présentent tous les signes d'une crise identitaire alors même qu'ils ne font que préparer un concours de recrutement, qu'ils n'ont aucune certitude sur leur possible réussite et qu'ils ne peuvent donc avoir aucune assurance quant à leur éventuelle entrée dans la profession d'enseignant.

## L'adolescence

C'est à partir de ce constat et de ces hypothèses qu'a pris naissance l'idée que l'on pourrait rapprocher le vécu des professeurs de lycées et collèges stagiaires de ce que tout un chacun est amené à vivre lors du passage adolescent, de la transition de l'enfance à l'âge adulte. Que se passe-t-il en effet à cette période de la vie ?

Au début de l'adolescence, la modification du corps entraîne la perte de l'image de soi et le sujet perd simultanément sa vision du monde et la perception de sa place dans ce monde. Ses repères enfantins ne pouvant plus lui servir, il devient en quelque sorte étranger à lui-même et entre alors dans une phase de quête de soi.

Le temps d'entre-deux qui s'ouvre ainsi est un temps d'intense travail psychique visant à l'appropriation d'un nouvel état. Le sujet doit réapprendre à aimer ce corps devenu étranger avec une « exigence de travail psychique inhérent au développement de tout être humain » (Jeammet et Corcos, 2001). Ce travail psychique n'est pas une simple adaptation passive s'effectuant automatiquement mais un vrai travail d'appropriation : c'est en effectuant la modification fantasmatique de son propre corps que le sujet peut réaménager sa relation au monde et à lui-même. Aussi, dans cette période d'entre-deux, la question se pose de ce

que l'on n'est plus et de ce que l'on n'est pas encore. L'adolescent cherche qui il est avec le sentiment confus d'être dans un espace n'ayant pas de repères propres, à la différence de ce qu'il connaissait dans l'enfance et de ce qu'il imagine du monde des adultes. En recherche et en attente d'éléments lui permettant de se situer, il est dans une sorte de vide.

Des sentiments d'angoisse accompagnent inévitablement ce temps de recherche de soi. D'autant que, de manière évidemment inconsciente, l'adolescent redoute de perdre l'amour de ses parents en réponse à ses tentatives de s'écarter d'eux. Le rejet des images parentales qui caractérise cette période est donc marqué en même temps par la culpabilité éprouvée par l'adolescent qui ressent son besoin d'autonomie comme une agressivité dirigée contre ses parents, ce qui entraîne, en retour, le sentiment d'être un mauvais enfant.

C'est pourquoi les pairs sont amenés à jouer un rôle important à ce moment de la vie. Le sujet ayant une grande difficulté à entrer en relation, tant avec lui-même qu'avec autrui, il a un grand sentiment de solitude. Ce que traduit le phénomène de bande observé chez les adolescents, ces « isolés rassemblés qui s'efforcent de former un agrégat » (Winnicott, 1965). Alors que les repères identitaires du sujet vacillent, la construction d'une identité d'appartenance au groupe de pairs donne à ce groupe la place d'une structure de franchissement. Les pairs ont alors un rôle d'étayage, prenant en quelque sorte le relais des parents pour proposer au sujet des éléments sur lesquels il pense pouvoir s'appuyer.

### **Les enseignants**

Lorsque l'on étudie les discours tenus par des professeurs de lycées et collèges stagiaires, on est d'emblée saisi par l'ampleur de la plainte qui envahit l'ensemble de leurs propos. Cette plainte insistante et répétitive peut se lire comme la traduction, à divers degrés, des éléments que je viens d'indiquer, signes ici d'une recherche d'identité professionnelle.

Par exemple, les stagiaires traduisent leur difficulté à se situer en exprimant le sentiment de n'avoir aucune place. Ils se sentent à la fois enseignants lorsqu'ils sont en présence d'élèves quelques heures par semaine et élèves lorsqu'ils sont en formation à l'IUFM. Mais ils n'ont pas l'impression d'être considérés comme enseignants ni par leurs pairs ni par l'institution de formation et ils ne peuvent pas se considérer comme élèves en présence de leurs propres élèves. Ils ne savent donc pas quelle attitude adopter.

Pourtant, les repères ne manquent pas dans leurs propos : ils évoquent le concours, les formateurs, les intervenants dans la formation, les autres stagiaires, les plannings, etc. Le fait même que tous ces éléments soient présents traduit d'ailleurs la quête de repères du sujet qui vit quelque chose de nouveau et qui doit comprendre son nouvel environnement de manière à se situer. Mais on mesure tout à fait la difficulté à se séparer des éléments qui faisaient repères précédemment. Les stagiaires expriment à la fois largement à quel point « c'était mieux avant » et combien ils redoutent l'avenir, des expressions de crainte étant associées à toutes leurs représentations du futur.

Cette situation d'entre-deux qui est celle des stagiaires fait penser à la situation de l'adolescent qui ne peut plus être considéré comme faisant partie du monde de l'enfance mais qui n'est pas encore reconnu comme appartenant au monde des adultes. Lui-même a du mal à se détacher de son enfance et la regrette déjà alors qu'il ne l'a pas totalement quittée. Dans le même mouvement, il redoute ce qui va advenir en même temps qu'il est impatient de vivre ce qui va lui arriver. En fait, chaque fois que le sujet quitte un état pour accéder à un autre, c'est bien l'expérience de la perte qui

est marquante. D'autant que l'espoir d'être comblé est toujours déçu tandis que la perte est, elle, bien réelle. C'est toute la problématique du passage qui suppose toujours une perte dans l'espoir d'un gain, gain auquel il n'est pas possible d'accéder sans l'expérience de la perte. Cette situation « entre-deux » est pour l'adolescent synonyme de « vide » et la crise qu'il traverse est marquée par les conséquences d'un vécu psychique de perte et de deuil. Les professeurs de lycées et collèges stagiaires ont aussi un travail de deuil à accomplir et ils se trouvent confrontés à des sentiments d'angoisse et de peur du vide. Ce qui se traduit pour eux par un décalage constant entre leurs attentes et ce qui leur est proposé en formation, décalage les laissant sans cesse insatisfaits et « en manque ». C'est ainsi que l'on peut comprendre les expressions d'attentes et de frustrations à propos des situations de formation. Elles sont la traduction de l'angoisse provoquée par la peur du vide, vide interne qui risque de les envahir. Aussi, confrontés à la perte d'une partie d'eux-mêmes, alors que l'on pourrait penser qu'étant en formation, les stagiaires sont nécessairement dans une logique d'acquisition, il semble qu'ils soient au moins autant dans une problématique de la peur du lâcher prise et du renoncement. Leur plainte serait alors l'expression de leur refus de cette perte et des changements qu'elle implique.

Une note positive se dégage cependant de l'ensemble des entretiens. Tous les professeurs de lycées et collèges stagiaires disent quelque chose comme : « heureusement, il y a les autres stagiaires ». De fait, on constate que le groupe de pairs est bien présent dans leur discours. Soit, lorsqu'ils disent « je », ils laissent entendre qu'ils ne sont pas les seuls à penser ce qu'ils expriment, soit leur énonciation passe par un collectif, le plus souvent indéfini, et il est possible d'émettre l'hypothèse selon laquelle le discours exposé à l'aide du « on » est autant celui du groupe que le leur, sans qu'il soit aisé de différencier les deux.

Là encore, l'importance du rôle des pairs chez l'adolescent se retrouve. Pour le dire rapidement, il est possible de considérer que le *je*, incertain quand à sa manière de se percevoir et de concevoir son environnement, utilise le *on* groupal pour dire quelque chose de lui. Comme pour les adolescents qui ont besoin de se retrouver entre eux pour se sentir exister et qui se servent du groupe pour progresser dans la perception d'eux-mêmes, l'« entre-soi » du groupe de professeurs de lycées et collèges stagiaires permet à chacun de trouver des repères identificatoires qui viennent suppléer les repères défailants. Le groupe vient ainsi jouer un rôle d'étai pour le sujet confronté à une profonde déstabilisation interne et vient rompre sa solitude.

### **Une adolescence professionnelle**

Les éléments que je viens de souligner permettent de conclure que, comme des adolescents devant tout à coup faire face à l'inconnu de leur corps transformé, les professeurs stagiaires sont confrontés à une situation d'« inquiétante étrangeté ». Ils ne peuvent plus se définir et sont à la recherche d'éléments leur permettant, au plan psychique, de ne pas se sentir happés par le vide. Dans une situation « d'entre-deux » analogue à celle de l'adolescence, ils sont amenés à vivre une véritable crise identitaire au plan professionnel liée à un temps qui génère une grande angoisse existentielle. C'est pourquoi, avec Claudine Blanchard-Laville, nous avons appelé ce temps : un temps « d'adolescence professionnelle ».

### **La situation de néo-titulaire**

Comme on peut le constater, cette adolescence professionnelle vient

prolonger, de manière largement amplifiée, la déstabilisation résultant de la préparation au concours et la forme d'ébranlement psychique qui l'accompagne. Aussi, une nouvelle question se pose : qu'en est-il lorsque les enseignants deviennent titulaires ?

### **Soizic**

C'est en étudiant la suite des entretiens menés trois ans de suite avec une stagiaire devenue enseignante que j'ai plus précisément approché la difficulté à réellement effectuer le passage de la situation d'étudiant(e) à celle d'enseignant(e). Dans l'article intitulé : « Soizic, une "adolescence professionnelle" interminable ? » (Bossard, 2001), je me suis interrogé sur la manière dont peut s'opérer la sortie de crise que traversent les sujets qui effectuent ce passage. En effet, la succession des entretiens avec Soizic est marquée par un tel phénomène de répétition qu'il devient très vite difficile de les distinguer. Pourtant, on aurait pu penser que la transformation de sa situation se refléterait dans son discours puisqu'elle s'est considérablement modifiée. Aussi, j'interprète la répétition qui caractérise la suite de ses propos comme le signe que le sujet peut ne pas accomplir le passage. L'étude de ce que dit Soizic montre en effet que la crise identitaire relevée précédemment ne se résout pas nécessairement au cours de la période considérée comme celle de la prise de fonction. Ainsi, après deux ans d'exercice, même si Soizic porte le titre de professeur et si elle est reconnue comme telle, il semble qu'elle soit encore à la recherche de ce que peut vouloir dire, pour elle, « être professeur ». Il n'y a donc pas de synchronisme entre le changement de statut et l'acquisition de l'identité professionnelle correspondante. Cela fait penser qu'il en est de même pour tout adolescent qui ne perçoit pas l'évolution de son corps en temps réel mais toujours avec un certain retard.

J'ai donc affiné l'idée d'« adolescence professionnelle » avec Soizic et je me demande si, comme pour l'adolescence, l'adolescence professionnelle peut être « interminable ». On constate en effet que, dans le cas de Soizic, la fin de ce que j'ai appelé la *crise d'adolescence professionnelle* a des contours bien flous, à l'image de la crise d'adolescence qu'il semble aujourd'hui bien difficile de circonscrire. Mais peut-être la manière dont notre société considère l'adolescence n'est-elle pas sans conséquence sur les jeunes enseignants, d'autant qu'ils sont confrontés à... des adolescents ?

Lorsque l'on envisage la problématique de la vie adulte, on ne parle pas forcément de crise quant à ses débuts. Cependant, au sortir de la formation initiale, il y a souvent une période de sas durant laquelle le statut d'adulte émerge progressivement. Ce « processus de maturation » sera facilité « s'il y a résolution de l'indécision, adaptation à de nouveaux rôles, acquisition de nouvelles compétences, acceptation positive de l'incertitude » (Boutinet, 1999). Ce qui correspond à une phase de sortie de crise dont la résolution dépend de la manière dont le processus de maturation évoqué va opérer. Avec une infinité de développements intermédiaires, trois trajectoires principales sont alors possibles : effectuer un passage vers un autre état, laisser perdurer l'état initial, trouver une solution pour éviter de faire face.

L'évitement ou la fuite se rencontrent lorsque les néo-titulaires ne rejoignent pas leur poste : ils préparent un autre concours, ils donnent naissance à un enfant, ils demandent un report pour accompagner un conjoint, etc. De son côté, Soizic est une figure assez emblématique d'un état qui perdure et son discours est assez caractéristique de l'une des trajectoires possibles. Cette forme d'immobilisme ressort d'autant plus que l'on rencontre des enseignants dont il semble que la situation a évolué. C'est le cas de Natacha que je propose d'étudier maintenant car, d'une certaine manière, l'analyse

des entretiens menés avec elle vient confirmer et compléter l'approche précédente.

### **Natacha**

Cette jeune femme a été rencontrée deux fois. La première fois, à la fin de son année de stage de formation à l'IUFM ; la seconde fois, deux ans plus tard, alors qu'elle enseignait dans un lycée en tant que titulaire remplaçante, après avoir effectué de nombreux remplacements. À la première lecture, les deux entretiens sont très différents. Le début du premier entretien est assez semblable, dans le fond, à ceux d'autres professeurs de lycées et collèges stagiaires rencontrés à ce moment de leur formation. Comme eux, Natacha fait état d'un certain nombre de reproches concernant cette formation. Ensuite, elle fait largement état de sa difficulté de relation avec son conseiller pédagogique dont l'évocation ne quitte plus son discours jusqu'à la fin. Les problèmes relatés touchent les domaines professionnel, institutionnel et personnel et la situation est, pour Natacha, source de souffrance. D'une part, on retrouve dans son discours de très nombreuses marques de cette souffrance : « *c'était très très dur* », « *j'ai passé une année épouvantable* », « *je trouvais ça horrible* ». D'autre part, la situation paraît d'autant plus difficile à supporter qu'elle ressent un fort isolement : quand elle essaye de dire sa souffrance, elle se retrouve devant « *une espèce de mur qui se faisait en face* » et, malgré ses tentatives, elle pense qu'elle n'a « *pas été entendue* ». Alors elle doute d'elle-même, se remet en cause et se demande si elle n'est pas responsable de la situation.

Lors du second entretien, Natacha ne fait plus que trois mentions de son conseiller pédagogique et celles-ci résument assez ce qu'elle en disait deux ans auparavant. Cependant, à part ces références explicites, elle ne parle quasiment pas de son année de formation, sauf peut-être indirectement lorsqu'elle évoque ses difficultés actuelles. Toutefois, elle ne fait aucun lien entre les difficultés rencontrées et la formation reçue, alors même qu'elle est interrogée sur ce dernier point par la consigne de départ de l'entretien. Lorsque, en fin d'entretien, l'interviewer la relance sur ce thème, son évocation de la formation disciplinaire est très négative et on peut reconnaître là les traces de la souffrance notée dans le premier entretien. En fait, la plus grande partie de cet entretien est consacrée au récit de ce que Natacha a vécu au cours des deux ans écoulés. En particulier, elle raconte comment s'est déroulée la succession de remplacements qu'elle a été amenée à effectuer, conséquence de son choix d'un poste de titulaire remplaçante. Elle développe alors largement ses difficultés avec les élèves et avec l'institution.

Les deux entretiens sont ainsi le reflet de ce qu'elle vient de vivre au moment où elle s'exprime. La différence marquée entre les thèmes principaux des deux entretiens laisse cependant apparaître un point commun : dans les deux cas, il est question de difficultés et celles-ci sont d'ordre relationnel. De plus, dans l'expression de ces difficultés, se dessine un point commun plus précis : à deux ans d'intervalle, Natacha se pose les mêmes questions sur sa situation, se demandant si elle est à sa place en tant qu'enseignante. Il semble qu'elle ne soit plus sûre de vouloir l'avenir qu'elle avait choisi et cela la trouble et l'interroge. Sans doute est-ce là le signe visible que la formation et le début dans le métier sont, pour elle, l'occasion de profonds bouleversements.

Revenons au second entretien. Dans la manière dont Natacha présente le déroulement de ce qu'elle a vécu, on retrouve, chez elle aussi, des éléments qui donnent une forte impression de répétition, au moins dans l'enchaînement de faits qui semblent assez identiques. En particulier, une

séquence revient périodiquement que l'on peut résumer ainsi : surprise de la nomination, ce qui entraîne précipitation et affolement / apparition de problèmes relationnels avec des élèves / grande fatigue / espoir de pouvoir souffler et déception car un nouveau remplacement est à effectuer.

Cependant, à la différence de ce que l'on peut noter dans d'autres discours de stagiaires comme celui de Soizic, les éléments de répétition rencontrés dans les propos de Natacha ne concernent pas seulement son discours. Ils sont aussi la traduction du sentiment d'un vécu répétitif. En effet, Natacha indique avoir pris conscience du fait que les choses se passent chaque fois selon le même scénario. Constatant le retour de situations identiques l'incite alors à s'interroger : « *je me suis demandé si il n'y avait pas quelque chose dans ma tête* » dit-elle. Et c'est à partir du moment où elle se retrouve « *avec des tas de questions* » que semblent s'ébaucher des pistes de réflexions.

Ce questionnement culmine en particulier lorsqu'elle essaye de comprendre ce qui s'est passé à partir d'une « *interro surprise* » où elle a « *fait une gaffe* ». Elle se rend compte qu'elle n'a « *pas su gérer le problème* » et, comme elle accepte l'idée qu'elle a fait « *une bêtise* », elle « *décide* » d'expliquer aux élèves qu'elle s'y est « *mal prise* ». Natacha note elle-même qu'à partir de ce moment, elle perçoit les choses différemment, se sentant le pouvoir de faire les choses comme elle l'entend, ce qui est « *un gros changement un pas important* » pour elle.

Cet incident semble faire date dans l'évolution de Natacha : comme elle le dit, un changement s'est opéré. On peut considérer qu'il fait repère du passage d'une situation que l'on pourrait qualifier de « figée » à une situation laissant place à une possibilité d'évolution. En effet, la manière dont Natacha relatait le conflit avec son conseiller pédagogique dans le premier entretien la fait percevoir comme incapable de sortir de sa logique. Elle apparaît enfermée dans son propre raisonnement et son discours est univoque : seul le conseiller pédagogique porte la responsabilité des difficultés rencontrées. Au contraire, le deuxième entretien est marqué par les interrogations de Natacha quant à sa manière de se comporter. Certes, elle donne le sentiment d'une progression difficile, voire laborieuse et harassante. Mais il s'agit cependant d'une avancée, d'abord dans sa réflexion, puis dans les faits lorsqu'elle se remet en question devant les élèves. On assiste alors à une sorte de passage et j'ai l'impression que, d'une certaine façon, elle lâche prise et abandonne cette espèce de crispation caractérisant son entretien précédent et la répétition des conflits avec les élèves lors de sa première année de remplacements. C'est comme si elle renonçait à une attitude à laquelle elle s'obligeait à adhérer, se donnant ainsi la possibilité d'accéder à de nouveaux types de relations.

### **La post-adolescence**

Cela fait penser à ce qui se passe à la fin de l'adolescence lors des débuts de l'accession à une position adulte. Dans un premier temps, caractéristique de l'adolescence, les sujets se situent en opposition à tout ce qui peut représenter, pour eux, une figure parentale. Étant à la recherche de leur identité, c'est en agissant ainsi qu'ils essayent de se détacher de leur enfance et qu'ils manifestent leur désir d'autonomie. Ce faisant, sans le savoir, ils rendent visible ce qui se passe au niveau inconscient, c'est-à-dire la fin de l'idéalisation des objets parentaux ou, si l'on veut, la chute des idoles. Dans un deuxième temps, ayant acquis les moyens physiques et mentaux des adultes, ils ont en leur possession les potentialités de leur indépendance. Ils acquièrent alors progressivement la faculté de prendre un peu de recul et, dépendant moins de ce besoin d'opposition, ils peuvent

s'interroger et réfléchir à leur propre comportement. Sur le plan psychique, ils commencent alors à faire le deuil des objets parentaux idéalisés. À la suite de Peter Blos qui, le premier, a proposé de différencier plusieurs stades de l'adolescence, Jean Guillaumin (2000) reprend le terme de « post-adolescence » pour désigner ce temps-là. C'est une période qui se caractérise, selon lui, comme le temps de « l'introjection profonde qu'appelle maintenant la perte de la différence », la différence dont il s'agit étant celle qui n'existe plus, tant sur le plan corporel qu'intellectuel, entre le jeune et l'adulte. Ce qui prolonge ce qu'écrivait Peter Blos (1962) pour lequel la fin de l'adolescence est un temps de crise dans la mesure où c'est un tournant décisif et où il voit « comme l'expression d'une répugnance à sortir de cette dernière phase de l'enfance », tout en notant qu'en même temps, cette période est aussi une phase de consolidation. Aussi, alors que le temps de l'adolescence favorisait la centration sur soi, « l'entrée dans l'âge adulte oblige à un décentrement », à une « nécessaire prise en compte de l'autre et de la réalité » (Chabert, 2000).

### **Hypothèse interprétative**

Dans le cas de Natacha, on peut constater que ce passage n'est pas aisé. Tant son attitude face au conseiller pédagogique que son attitude face aux élèves traduisent un désir de toute puissance typiquement infantile. Elle est persuadée de savoir ce qu'il faut faire pour les élèves, ne souffre pas la contestation et donne le sentiment de ne pouvoir se situer qu'en étant « en opposition à ». Puis, comme l'adolescent pour lequel la sortie de crise est marquée par les choix auxquels il doit procéder, le contraste est saisissant lorsque Natacha se remet en question, attitude qui suppose une approche toute différente de la précédente. Elle peut alors parler de ses choix sans avoir besoin de se référer à ce que font les autres. Et dans le récit qu'elle fait de ses deux premières années d'enseignement, cette posture correspond à l'abandon des attitudes répétitives qui conduisaient aux conflits.

Lorsqu'elle dit « *j'ai décidé* », c'est la marque visible dans le discours d'un passage. Comme pour les post-adolescents dont une des caractéristiques est de tenter de contrôler tout ce qui les environne, on pourrait dire que Natacha a réussi jusque-là à garder le sentiment d'avoir la maîtrise des situations qu'elle était amenée à vivre. Or, survient une situation qui la laisse face à une sorte de vide. C'est une véritable épreuve car elle se trouve dans une situation « d'inadéquation de ses représentations antérieures pour interagir et trouver une place dans cette situation » (Roelens, 1989). On peut mesurer, dans ce que nous en rapporte Natacha, à quel point il lui a fallu entrer dans un processus d'abandon de ses certitudes antérieures. Mais c'est le vide ainsi créé qui occasionne alors la recherche d'éléments permettant d'accéder à une nouvelle maîtrise en laissant la place à l'irruption d'un insu, point de départ d'une restructuration nouvelle.

Si l'on reprend quelques points caractéristiques de la post-adolescence tels que les présente Peter Blos, on les retrouve alors chez Natacha sur un plan professionnel :

- le retour sur soi qu'elle opère peut lui permettre de faire le lien avec sa situation antérieure et de retrouver ainsi un contact avec son passé ;
- ce ne sont plus une « petite débutante » et des « experts » qui se rencontrent mais un rapport d'adulte à adulte qui peut s'instaurer avec ses collègues ;
- elle peut commencer à se reconnaître dans une filiation, ce qui est d'ailleurs à prendre au sens propre puisqu'elle est issue d'une famille

d'enseignants ;

- elle prend conscience qu'elle ne peut pas tout faire, reconnaissant ainsi ses limites, ce qui lui ouvre le champ des possibles ;

- acceptant ce qu'elle devient, elle peut enfin se sentir un peu « elle-même » et avoir le sentiment d'une certaine continuité dans ses expériences ;

- ce qui lui permet de concrétiser ses désirs d'indépendance, passant ainsi du stade de la revendication à celui de la mise en œuvre.

On peut dire qu'au cours de la post-adolescence, le sujet franchit un seuil et qu'il en retire une estime de lui-même et le sentiment de sa propre existence. Ici, on constate que quelque chose de nouveau commence pour Natacha et que c'est la source d'un nouvel enchantement. Ce qui se traduit dans son discours par l'apparition de nombreux termes indiquant un réel plaisir à avoir passé ce cap : « *ça a été impeccable* », « *ça a été vraiment extraordinaire* », « *ça fait du bien* ». Et c'est après ce passage qu'elle dit ne plus avoir ce qu'elle appelle « *les angoisses du stagiaire* ».

Natacha a donc conscience du changement et elle souligne elle-même que tout va mieux. Il faut noter cependant que ce second entretien se termine sur une note interrogative concernant son avenir comme professeur. C'est la marque même, à mon sens, de l'inachèvement du processus qui mène à la position « d'adulte professionnel » et la confirmation de ce que j'appelle maintenant la *post-adolescence professionnelle*.

### **La post-adolescence professionnelle**

On peut en effet interpréter le questionnement qui traverse tout le premier entretien comme une tentative de se raccrocher à des points de repères qui se dérobent. Natacha découvre alors, à l'occasion de la formation, un monde qu'elle n'arrive pas à accepter tandis qu'elle croyait très bien le connaître, ce qui provoque une étrangeté très inquiétante. Je fais l'hypothèse que l'onde de choc de cette brutale confrontation entre la réalité donnée à vivre et ce qu'en attendait et imaginait Natacha n'a pas encore fini de résonner deux ans plus tard. D'une part, le deuil à effectuer par rapport à ses attentes ne peut se faire du jour au lendemain. D'autre part, elle croyait trop bien connaître ce métier. Si, dans le premier entretien, elle parle de « *l'espèce de culture familiale* » qu'elle avait, dans le second elle fait appel à toute sa famille : « *mes parents mes oncles mes tantes mes grands parents sont et étaient profs et instits* ». Alors qu'elle était persuadée de tout savoir, elle ignorait que tout ce savoir, elle le possédait, soit à partir d'une vision qui est celle des autres, donc extérieure à elle, soit à l'intérieur d'elle-même mais à partir de la place de l'élève qu'elle a été et non de la place de l'enseignante qu'elle est devenue. D'où, sans doute, son impression « *de plus sentir le métier* ».

Il lui est donc nécessaire d'accomplir un changement dans son rapport au savoir qui va correspondre à la transformation de son regard, lui-même dû à son changement de place institutionnelle. Natacha n'est plus différente des enseignants de sa famille, elle n'est plus enfant/élève. Mais le processus dans lequel elle est engagée n'est vraisemblablement pas terminé. Le changement dont elle fait état, dans l'après-coup, est le signe du premier pas effectué sur la voie de la sortie de son adolescence professionnelle. Progressivement vont se mettre en place des éléments d'une identité professionnelle encore en construction. Or cette étape n'est pas celle des certitudes.

Même si les questions sont moins vives que lors de l'étape précédente, elles sont encore là et toujours prêtes à ressurgir. Les réponses sont embryonnaires et mal assurées. De plus, comme après tout changement, il

faut du temps pour que l'image que l'on a de soi retrouve une certaine unité. L'épreuve même du changement donne en effet le sentiment d'une discontinuité personnelle dû au fait que l'on n'est plus tout à fait le même qu'avant. La stabilité que Natacha appelle de ses vœux n'est donc pas encore au rendez-vous. Dans ces conditions, il suffit de l'inciter à reparler de sa formation pour que les questions l'ayant agitée à ce moment-là soient à nouveau d'actualité. Ce questionnement qui demeure, tantôt caché, tantôt envahissant, est le signe même d'une évolution qui n'est pas arrivée à son terme mais se poursuit.

Ainsi, le passage que Natacha a à effectuer n'est sans doute pas entièrement terminé. On peut cependant considérer qu'il est très largement opéré et on conçoit facilement qu'il soit sans retour. C'est d'ailleurs parce qu'elle se situe déjà dans un « après-coup » que Natacha peut manifester un certain recul par rapport à ce qu'elle a vécu durant les deux ans écoulés. De plus, elle exprime très explicitement que « quelque chose s'est passé » qui lui permet de mettre en œuvre ses propres choix et de se sentir beaucoup plus à l'aise. C'est comme si elle s'était en quelque sorte « enfin trouvée ».

Si j'ai le sentiment que son passage n'est pas encore terminé et que je considère qu'elle est encore au stade de la *post-adolescence professionnelle*, c'est sans doute parce qu'elle vient juste de découvrir à quel point l'exercice du métier d'enseignante est bien différent de ce qu'elle pouvait imaginer. La familiarité qu'elle croyait entretenir avec ce métier se transforme donc en étrangeté et c'est la raison pour laquelle on peut comprendre que son discours reste marqué par l'expression du doute quant à sa capacité à pouvoir l'exercer. Ce qui ne l'empêche pas de commencer à découvrir effectivement ce métier et à prendre appui sur une solidité nouvelle. Tout semble donc réuni pour qu'elle tende de plus en plus vers la possibilité de soutenir dorénavant une position d'adulte professionnel.

Natacha nous invite là à quitter les enseignants débutants...

## **Pour conclure**

Au terme de cette étude, nous pouvons affirmer qu'il est possible d'entendre les propos que les interviewés tiennent sur leur formation comme n'étant pas obligatoirement liés à cette formation en tant que telle. On peut les lire également comme un symptôme d'un moment particulier d'une histoire de vie professionnelle. Car les discours que les formés tiennent sont sans doute très largement marqués par ce qu'ils vivent en tant que sujets confrontés aux changements que provoque leur passage de la situation d'étudiant(e) à celle d'enseignant(e). Ce qu'ils mettent en avant serait alors ce qui résonne en eux de ce qui s'est déjà joué ailleurs, au cours d'autres situations de passage, et qui viendrait se répéter et se rejouer à ce moment-là.

De plus, leur longue fréquentation des établissements scolaires comme élèves ne les aide pas. Ce temps a forgé en chacun des images inconscientes et des représentations qu'il « transporte » avec lui. Aussi, lorsqu'il commence à enseigner, le sujet réactualise inévitablement une partie de ce qu'il a vécu avec ses propres enseignants. Le changement de position intérieure à opérer est alors de même nature que lorsque l'on devient parent et la « convocation » de l'ancien élève est à mettre en relation avec le désir d'enseigner qui comporte souvent l'envie de « revivre sa propre enfance en y ajoutant imaginativement ce qui lui a manqué » (Abraham, 1984). Tout l'enjeu de l'évolution de l'*adolescence professionnelle* à la *post-adolescence professionnelle* serait de permettre à

l'enseignant de ne plus se considérer comme élève, mais d'accéder à la possibilité de soutenir la position de l'adulte professionnel. À l'écoute de son infantile, le sujet pourrait alors éviter d'adopter une attitude artificielle et présenter la figure d'un adulte assez accueillant pour donner envie aux élèves d'adhérer à ce qu'il propose, ce nouveau regard sur lui-même l'obligeant sans aucun doute à accomplir une transformation de son rapport au savoir.

## Éléments bibliographiques

- Abraham A. (1984). *L'enseignant est une personne*. Paris : ESF.
- Assoun P. L. (1985). L'exemple est la chose même. *Clinique et métapsychologie. Bulletin de psychologie*, XXXIX, p. 777-782.
- Bardin L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Barus-Michel J., Giust-Desprairies F. (2000). Pour une épistémologie de la psychologie sociale clinique. *Bulletin de psychologie*, tome 53, n° 447, p. 317-323.
- Blanchard-Laville C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue Française de Pédagogie*, n° 127, p. 9-22.
- Blanchard-Laville C., Nadot S. (2001). *Rapport de recherche sur la formation des enseignants par le biais du suivi de cohortes*. Nanterre : Université Paris X (Centre de Recherche Éducation et formation, Équipe « savoirs et rapport au savoir »).
- Blanchard-Laville C., Chaussecourte P., Pechberty B., Hatchuel F. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue Française de Pédagogie*, n° 151, p. 111-162.
- Blanche-Benveniste C., Jeanjean C. (1987). *Le français parlé, Transcription et Édition*. Paris : Didier Érudition.
- Blos P. (1962/1967). *Les adolescents. Essai de psychanalyse*. Paris : Stock.
- Bossard L.-M. (2000). La crise identitaire. In C. Blanchard-Laville, S. Nadot (dir.), *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan, p. 97-146.
- Bossard L.-M. (2001). Soizic : une « adolescence professionnelle » interminable ? *Connexions*, n° 75, p. 69-83.
- Bossard L.-M. (2004). *De la situation d'étudiant(e) à celle d'enseignant(e) du second degré. Approche clinique du passage*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paris X Nanterre.
- Boutinet J.-P. (1999). Vie adulte en formation permanente : de la notion au concept. In P. Carré, P. Caspar, (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la Formation*. Paris : Dunod, p. 169-188.
- Canguilhem G. (1970). *Du singulier et de la singularité en épistémologie biologique. Études d'histoire et de philosophie des sciences*. Paris : Vrin.
- Carnus M.-F., Garcia-Debanc C., Terrisse A. (2008). *Analyse des pratiques des enseignants débutants*. Grenoble : La pensée Sauvage.
- Castarède M.-F. (1983/1999). L'entretien clinique à visée de recherche. In C. Chiland (dir.), *L'entretien clinique*. Paris : PUF, p. 118-145.
- Chami J. (2006). La « personnalité professionnelle » interrogée dans les dispositifs d'analyse des pratiques. *Connexions*, n° 86, p. 67-83.
- Chabert C. (2000). Commencer sa vie d'adulte. *Adolescence*, tome 18, n° 2, p. 375-378.
- Chaussecourte P. (2003). *Observations cliniques en sciences de l'éducation. Microanalyses et observations directes de pratiques d'enseignant(e)s de mathématiques*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paris X Nanterre.
- Cifali M., Giust-Desprairies F. (2008). *Formation clinique et travail de la pensée*. Bruxelles : De Boek.

- Devereux G. (1967/1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.
- Foucault M. (1963/2000). *Naissance de la clinique*. Paris : PUF.
- Guillaumin J. (2000). Y a-t-il une post-adolescence ? Commencer sa vie d'adulte. *Adolescence*, tome 18, n° 2, p. 379-417.
- Jeammet P., Corcos M. (2001). *Évolution des problématiques à l'adolescence, l'émergence de la dépendance et ses aménagements*. Rueil-Malmaison : Doin éditeurs.
- Kestemberg É. (1999). *L'adolescence à vif*. Paris : PUF.
- Legrand M. (1993). *L'approche biographique. Théorie, clinique*. Marseille : Hommes et Perspectives ; Paris : Desclée de Brouwer.
- Marty F., Houssier F. (2007). *Éduquer l'adolescent*. Nîmes : Champ social éditions.
- Morvan J.-S. (1995). Éducation, psychologie clinique et recherche : quelles questions pour quels objets ? *Dialogues sur l'éducation*, Paris : Université Descartes Paris V, p. 129-139.
- Revault d'Allonnes C. (1989). *La démarche clinique en sciences humaines*. Paris : Bordas.
- Rinaudo J.-L. (2004). Construction identitaire des néo-enseignants. Analyse lexicale des discours de professeurs des écoles et de professeurs de lycées et collèges débutants. *Recherche et Formation*, n° 47, p. 141-153.
- Roelens N. (1989). La quête, l'épreuve et l'œuvre, la constitution du penser et de l'agir à travers l'expérience. *Éducation permanente*, n° 100-101, p. 67-77.
- Winnicott D. W. (1965/1970). *Processus de maturation chez l'enfant, développement affectif et environnement*. Paris : Payot.
- Yelnik C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et Formation*, n° 50, p. 133-146.

Louis-Marie Bossard  
CREF  
maître de conférences,  
INSHEA Suresnes

**Pour citer ce texte :**

Bossard L.M., Enseignants débutants :de l'« adolescence professionnelle » à la « post-adolescence professionnelle », *Cliopsy*, n° 2, 2009, pp. 65-77.