

Étudiants fonctionnaires stagiaires

Du décrochage à la démission

Dominique Bodin

Professeur des Universités en sociologie
à l'Université Paris Est Créteil (France)

Membre du LIRTES EA 7313

Chercheur associé au CREM

dominique.bodin@u-pec.fr

Jeanne-Maud Jarthon

IGE au Service Universitaire de Pédagogie
et des TICE de l'Université Rennes 1

Membre du LiRIS EA 7481

Docteur en sociologie

jeanne-maud.jarthon@hotmail.fr

Quelques éléments au départ de ce travail

L'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'Académie de Créteil est la deuxième en France au regard du nombre d'étudiants et d'étudiants fonctionnaires stagiaires accueillis (EFS). Dans le cadre du Master MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation), les EFS viennent de toute la France. Deux cas de figure distincts :

- Dans le cadre du Concours de Recrutement de Professeur des Écoles (CRPE), nombre d'entre eux sont attirés par un rapport nombre de places au concours – nombre d'étudiants (1 place pour un peu plus de 1,2 candidats) et une moyenne générale de réussite au concours qui, il y a quatre ans encore, était en dessous de la moyenne. Si l'on ajoute à cela l'ouverture d'un concours supplémentaire destiné à satisfaire aux besoins en enseignants tout incite à attirer des étudiants à passer le concours de Professeur des Écoles dans l'Académie de Créteil.
- Dans le cadre des autres concours (Professeur Certifié et Conseiller Principal d'Éducation), ils sont nommés sur l'académie de Créteil, grande consommatrice d'enseignants.

L'académie de Créteil n'est pas un territoire « naturellement » élu par les impétrants au regard de la réputation de deux de ses départements : la Seine-Saint-Denis et une partie du Val-de-Marne. La Seine-et-Marne, territoire rural ou du moins rurbain, étant un département réputé moins problématique en matière d'enseignement et de violences en milieu scolaire notamment.

Décrochage « EFS »

Un constat : le nombre d'EFS démissionnaire, au sein de l'ESPE de Créteil a doublé entre les années universitaires 2015/2016 et 2016/2017 mais... a encore et multiplié par 1,3 entre 2017/2018 et 2018/2019 ! La situation interroge tout autant qu'elle est préoccupante. Mais toutes les catégories d'EFS démissionnaires ne sont pas concernées de la même manière. Plus de 80 % d'entre eux sont Professeur des écoles stagiaires. C'est à cette catégorie que cet article est dédié.

Il est possible de faire nôtre les propos de Catherine Blaya (2010), bien que nos terrains soient distincts, lorsqu'elle affirme que la polysémie du terme « décrochage » oblige, dans la lignée des travaux de Laurier Fortin (2006 ; 2005) à privilégier une approche multidimensionnelle des phénomènes. Les apparences sont, en effet, trompeuses. A l'évidente unité d'appartenance des individus démissionnaires (principalement titulaires du CRPE sans avoir suivi la première année du Master MEEF) doit être substitué une pluralité d'expérience qu'il faut comprendre comme un processus qui conduit d'abord à décrocher avant de prendre la décision ultime de démissionner.

Dans ce cadre, le décrochage ne peut être imputé ou du moins limité à un phénomène structurel inhérent au système d'enseignement et d'orientation français comme l'ont étudié Marie Duru-Bellat et Annick Kieffer (2008). Et ce même si l'accès aux études supérieures et, par voie de conséquence, aux différents concours est permis à des élèves d'un niveau scolaire moins élevé, ou à des séries de bac moins favorables aux réussites ultérieures (Duru-Bellat et Kieffer, op. cit. ; Jaoul-Grammare et Nakhili 2010).

Le postulat de départ est simple : la démission est la phase ultime du décrochage qu'il nous faut cependant tenter d'analyser et de comprendre pour, si possible, au niveau d'un établissement, comme l'ESPE, mettre en place un accompagnement qui puisse éventuellement contribuer à prévenir ces démissions.

Question de recherche et méthodologie employée

D'où une question de recherche simple : comment comprendre et interpréter le décrochage de certains EFS qui les conduit à la démission ?

Après un repérage à partir des dossiers des EFS démissionnaires auprès des services de la scolarité de l'ESPE de Créteil, une étude tridimensionnelle a été mise en place intégrant :

- L'analyse de leurs dossiers (formations préalables, diplômes, résultats dans le cadre de l'ESPE, évaluation des stages),
- L'envoi de questionnaires à l'intégralité des EFS démissionnaires,
- La réalisation d'entretiens auprès des EFS qui devaient indiquer en bas des questionnaires leurs noms et numéros de téléphones uniquement s'ils souhaitaient être interviewés.

Seuls les entretiens, de type histoires de vie (Becker, 1986 ; Bertaux, 1997), réalisés auprès de 17 volontaires, seront utilisés ici. Ils visaient à recueillir l'histoire vécue de/et par chacun, à retrouver les lignes de vie, à articuler les domaines d'existence et à voir s'il existait dans ces histoires singulières des récurrences et des homologues structurales (Demazière et Dubar, 1997).

Les extraits retranscrits mettent en évidence ces homologues. Les entretiens ont été réalisés chaque fois via Skype ou Starleaf pour des raisons de disponibilités des interviewés. Certains étant repartis dans leurs régions d'origine, d'autres ne souhaitant pas une rencontre formelle, encore sous le coup de leurs démissions mais souhaitant néanmoins répondre, d'autres encore non disponibles très facilement en fonction de leurs nouveaux emplois.

Il est impossible de nier les biais qui guettent ce travail. Le principal est bien évidemment la reconstruction a posteriori de sa vie par l'interviewé. « L'inclination à se faire l'idéologue de sa propre vie sélectionnant en fonction d'une intention globale certains événements significatifs et en établissant entre eux des connexions propres à leur donner cohérence » (Bourdieu, 1986, 69) est possible. Pas seulement pour minimiser leurs responsabilités dans ce qui relève, pour eux, d'un échec selon leurs propos. Ils peuvent, tout aussi bien, exagérer les propos, attitudes, manque de soutien, a priori, jugements de valeurs, l'objectif étant dans les deux cas de présenter une image qu'ils jugent positives. Cette reconstruction peut également être faussée par le temps, les impressions et les ressentis venant alors remplacer les faits. Pour pallier, autant que faire se peut

ces biais, les dires ont été confrontés à d'autres sources comme les résultats et les comptes rendus de visites. Nul besoin de dissimuler le sujet de l'enquête. Eux, comme nous, savions ce que faisait l'autre. Le questionnement a, de ce fait, pu être inversé plaçant les mobiles de démission au premier plan avant de revenir sur les trajectoires personnelles, familiales et professionnelles en tentant chaque fois de les resituer dans ce processus intra et interpersonnel.

Du décrochage rapide mais progressif à la démission

I. Une population démissionnaire plus lourdement concernée

Si 80 % des EFS démissionnaires sont Professeurs des écoles, une seconde caractéristique est remarquable : un peu plus de 70 % d'entre eux ont réussi le concours sans avoir suivi de cours à l'ESPE préalablement.

Ils étaient, en effet, déjà titulaires d'un Master autre qu'un MEEF ou avaient passé le troisième concours accessible sans condition de diplôme aux personnes ayant au moins cinq ans d'expérience professionnelle dans le secteur privé.

Il serait tentant d'y voir, obligatoirement des publics moins motivés, ayant opéré une bifurcation biographique et/ou professionnelle forcée et sans réelle appétence pour le métier. Il n'en est rien. Leur bifurcation professionnelle s'inscrit dans une démarche et un processus de « reconversion professionnelle volontaire » (Negroni, 2007). Quels que soient les répondants, les propos révèlent un vécu très douloureux alors que, dans le même temps, tous parlent de « vocation », d'avoir « toujours voulu faire cela », de « changement ou de projet de vie longuement ou murement [qualificatifs qui accompagnent cette formulation] réfléchi » et de leur « désir de bien faire ».

Le vécu est d'autant plus douloureux, que cette bifurcation répond d'une « expérience de conversion de soi » (Negroni, 2005, 331) qui implique totalement les individus les obligeant à remettre en cause leurs objectifs antérieurs, leurs modes vie précédents, souvent accompagnée d'une perte de revenus et les conduisant, pour beaucoup, à rompre avec leur milieu social d'appartenance. C'est tout le processus qui est mis en cause. Du choix d'opérer une conversion, à la reprise d'études, de l'expérience (de vie) des stages à la formation reçue, de la « vocation » revendiquée à la démission douloureusement vécue. Si, dans ce processus transitoire délicat, se lit, comme le suggérait Charles Suaud, en un autre registre, « l'enchaînement de transformations subjectives qui accompagnent et conditionnent [...] la transformation du statut social » (1978, 14), s'ancre un modèle vécu comme celui de l'échec. Ils ont choisi de quitter leur précédent métier pensant s'être trompé où être arrivé au bout de celui-ci. Ils entrent dans un nouveau métier qu'ils ont choisi, voulu dont ils ont rêvé le fonctionnement. Ils le quittent après un vécu douloureux qui marque la néantisation de leurs espoirs.

Dans ce modèle spiralaire de l'échec vécu et ressenti, tous, sans exception, parlent d'une peur qui les tenaille de ne pas être à la hauteur et qui les conduit à la honte de soi sous le regard d'autrui qui les conduit à la démission.

II. Du décrochage à la démission

Le décrochage répond, pour l'essentiel, de trois logiques. La première est le manque de formation aux plans didactiques et pédagogiques dont ils souffrent et sont conscients. La seconde tient dans l'immersion vécue comme brutale dans des établissements et avec des collègues qui attendent d'eux qu'ils soient déjà performants et dont ils ne reçoivent, du moins est-ce comme cela qu'ils l'évoquent, aucun soutien ni aide. La troisième suit les visites et les évaluations assimilées, chacune, à des examens sans aucun soutien.

II.1. Le manque de formation aux plans didactiques et pédagogiques

Les EFS interrogés évoquent une formation inadaptée au regard de la réalité du terrain et se plaignent du manque d'enseignements aux plans didactiques et pédagogiques. Aucun, il est nécessaire de la rappeler, n'a suivi la première année du Master MEEF 1er degré. Il leur manque donc des bases en la matière que leur inscription soit en DU (Diplôme d'Université), soit en seconde année du Master MEEF 1er degré ne permet pas de compenser¹.

« Le nombre de cours consacré à la didactique et à la pédagogie est dérisoire au regard du reste. On n'est pas armé vraiment pour le métier. On est lâché comme ça sur le terrain. » (EFS 5).

« Faut le dire. On nous reproche de ne pas être au top sur le terrain mais il faut voir comment nous sommes formés à l'ESPE. Les enseignements didactiques sont dérisoires » (EFS 11).

Il s'agit là, d'un défaut réel de la formation que la mastérisation et les réformes successives n'ont non seulement pas permis de gommer mais ont même amplifié. La formation MEEF suit en effet, cinq logiques « complémentaires » pour ne pas dire « contradictoires ». Il faut, tout à la fois :

- Préparer les étudiants au concours et donc aux différentes épreuves,
- Leur assurer une formation qui intègre des compétences minima dans les matières fondamentales,
- Leur assurer une formation didactique/pédagogique dans ces mêmes matières,
- Les préparer à mettre en œuvre une démarche scientifique qui se conclut par un mémoire en deuxième année,
- Leur donner les bases nécessaires afin d'évoluer dans le futur proche dans ce métier.

Nul besoin, d'en dire davantage pour comprendre que la formation répond bien davantage du patchwork, ce n'est pas propre à l'ESPE de Créteil, que d'une préparation au métier. Elle tente d'allier formation fondamentale, professionnalité et formation scientifique. La récente réforme des maquettes au sein de l'ESPE de Créteil a été le témoin de cette mise en tension d'une formation qui attend une réforme de fond de la part de son ministère de tutelle. Tout cela ressemble pour l'instant à la quadrature du cercle (Maubant & Roger 2012).

Les EFS, qu'ils soient démissionnaires ou pas, ont raison de souligner le manque de préparation aux plans pédagogique/didactique voire d'un écart à la réalité du terrain. Seule une réforme du concours passé en amont, l'intégration à l'ESPE étant dans ce cas réservée aux seuls EFS permettrait de se centrer sur la professionnalité, de former des enseignants de qualité et de mieux accompagner les stagiaires permettant d'allier approche collective et individuelle en matière de formation (Perez-Roux, 2012).

Pire, il n'existe aucune formation complémentaire, aucun tutoriel/didacticiel/MOOC, que ce soit sur le site du ministère de l'Éducation nationale, du rectorat ou de l'ESPE pour venir compenser ces manques et défauts. La FOAD (Formation à distance) est inexistante en la matière. Aucune ressource numérique n'existe en la matière. Ce qui est vrai pour les EFS

¹ Les EFS ne possédant déjà un Master ont en effet le choix d'intégrer l'une ou l'autre de la formation qui, pour être annoncée comme allégée dans le cadre du DU, ne diffère cependant que très peu par le volume de cours.

démissionnaires l'est tout autant pour les nouveaux ou anciens enseignants. La formation continue et le continuum de formation est non seulement inexistante voire dérisoire mais néglige également de fournir des ressources riches, renouvelées et adaptées aux nécessités du terrain à distance. C'est une question de moyens humains et de volonté bien davantage que de difficultés technologiques. Au-delà de la formation initiale des EFS ces ressources « à distance » sont d'autant plus nécessaires qu'en région parisienne les déplacements se comptent en temps et non en distance, contrairement à beaucoup d'autres lieux de formation en province².

Les EFS interrogés reconnaissent leurs manques et leurs faiblesses malgré leurs efforts. Aucun ne nie sa part de responsabilité en la matière.

« La prise en main de la classe est complexe. J'ai beau préparer, y passer un temps infini, des nuits entières parfois, j'avais des manques c'est évident. Le problème c'est que malgré mes efforts, je n'avais pas de ressources à ma disposition. J'aurais aimé avoir des profs à dispo pour les questionner, des ressources numériques bien conçues... Alors progressivement, tu perds pied. Tu n'es pas au top, les enfants le sentent. Tu n'as pas confiance en toi, ils le sentent. Et puis ainsi de fil en aiguille, tu perds la main sur la classe parce que pour avoir une bonne gestion de la classe, il faut être au minimum performant. C'est très dur à vivre. Car personne n'a envie de l'échec. Personne n'a envie de s'enfermer dans l'échec. Mais oui progressivement tu perds pied » (EFS 16).

Ces propos très explicites et similaires à beaucoup montrent tout à la fois la conscience qu'ils ont de leurs limites, le manque de ressources disponibles mais également un vécu douloureux qui, petit à petit, s'installe dans la conscience des EFS de ne pas savoir faire et de ne plus pouvoir gérer la classe. Ils le vivent d'autant plus mal que cette situation se conjugue à un sentiment de culpabilité.

« Le pire pour moi, qui avait toujours voulu faire ce métier, c'est de me dire « tu es nulle et en plus tu gâches l'année de tes élèves, tu ne leur apprends rien ». C'est terrible comme sentiment. Je suis aussi une maman et je me mets à la place des enfants et à la place de leurs parents. Alors je me sens nulle et j'ai honte » (EFS 17).

Le sentiment d'échec personnel se conjugue ici à un sentiment de culpabilité et de responsabilité vis-à-vis des enfants dont ils ont la charge et qui finalement en vient inéluctablement à les détruire.

II.2. Une immersion brutale et sans soutien dans les établissements

Tous regrettent le manque de soutien et d'accompagnement au sein des établissements dans lesquels ils sont en stage, que ce soit de la part des chefs d'établissement ou de leurs collègues titulaires.

« Je m'attendais en arrivant en stage à être accueillie, bien accueillie, informée, qu'il y ait de vrais échanges, un réel accompagnement pour construire les cours ou répondre aux questions pratiques que je pouvais avoir... la déception : rien ! En fait, stagiaire

² C'est ce qui avait conduit Dominique Bodin, Directeur adjoint aux formations, à la scolarité et à la démarche qualité et Caroline Delmet Responsable administrative adjointe à proposer, dans le cadre du MEEF 4 de l'ESPE de Créteil, la réforme du MEEF 4 et la mise en œuvre, dans ce cadre, de nouvelles formations à distance soit ciblées vers de nouveaux publics soit accessibles aux publics existants (Bodin, Delmet, 2017).

ou pas, expérience ou pas, t'es là pour gérer ta classe, eux ils gèrent la leur et basta » (EFS 8).

« Pour moi être en stage dans une école ça signifiait... je ne sais pas comment dire... pas pris en charge mais... être entourée quoi... de la part de ma directrice, de mes collègues, de mon binôme... mais en fait non ! Tu arrives, on te dit tu auras telle classe, tu visites l'établissement et puis c'est tout, c'est fini, c'est le grand saut mais sans parachute ! » (EFS 6).

« Pour en avoir parlé avec d'autres, je ne savais qu'il ne fallait pas que je m'attende à beaucoup d'aide mais là ça a dépassé l'entendement. On peut résumer. Je devais avoir les CM1, j'ai eu les CE2, dans ma classe on m'a refilé tous les cas, alors qu'il y a deux CE2 dans ma classe étaient regroupés tous les suivis psy ! Sympa non ? Aide des collègues zéro. Quand tu vas les voir, tu lisais dans leurs regards que tu n'avais qu'à te débrouiller. Mon binôme, c'est encore pire, je ne la voyais jamais. Je ne sais pas si c'est légal mais elle était EFS aussi. Bilan seule, seule avec sa merde, seule à vivre l'enfoncement, seule à se débattre » (EFS 5).

La plupart lie ce manque d'accueil ou cet accueil mitigé de la part des chefs d'établissements, à un manque de temps à leur consacrer mais aussi à leur statut d'EFS n'ayant pas suivi les cours des master MEEF en première année.

« Pour en avoir parlé avec d'autres, bon c'est vrai que pour les titulaires, ils sont pris par leur classe, les projets et qu'ils n'ont pas ou peu de temps pour nous. Ils ne sont pas payés pour ça non plus. Mais de la part des chefs d'établissement on a l'impression qu'il y a une différence entre ceux qui sont issus de « la maison », ceux qui ont fait le MEEF 1^{ère} année et nous qui sommes issus d'un autre Master. Dit autrement, on ne fait pas partie de la famille, on n'est pas intégré, on est considéré comme des enseignants au rabais » (EFS 11).

Impossible à ce niveau de confirmer ou infirmer le ressenti car il nous faudrait interroger les directeurs/trices et les collègues des établissements dans lesquels ils en stage. Comment vérifier, par exemple, que certains enseignants titulaires qui partagent la classe ne donnent aucune indication, ne fournissent aucune aide voire même enferment à clé « leur » matériel pédagogique. Pas sûr que nous obtenions de vraies réponses à cette question, d'autant plus que chacun sait que leurs stagiaires ont démissionné. Tout au plus, pouvons-nous affirmer que cette argumentation revient dans la plupart des entretiens réalisés et ce sans que les personnes ne se connaissent. Ils dépendent de sites de formations différents, appartiennent à des groupes différents. L'ESPE de Créteil accueil, toutes formations confondues, 5 800 étudiants, répartis sur 5 sites de formation (4 pour les MEEF 1er degré). Les discours ne sont pas influencés par les autres démissionnaires.

A l'inverse, force est de constater qu'il n'existe pas de réel contact, en amont, pendant ou en aval avec les chefs d'établissements qui accueillent et les collègues. Certes, il existe un cahier des charges mais très imprécis. Aucune réunion avec les chefs d'établissement n'a lieu avec les formateurs sur les attendus exacts en matière d'accompagnement et de formation durant le stage en amont de celui-ci. Pas plus qu'il n'existe des points d'étapes. Plusieurs raisons à cela :

- Tout d'abord, la charge de travail de chacun et le manque de formateurs au sein de l'ESPE pour effectuer un réel suivi et accompagnement des EFS mais également pour établir un relationnel collaboratif avec l'équipe pédagogique des établissements.

- Ensuite, l'ambiguïté du système. Les EFS sont étudiants certes, mais ils sont aussi et surtout fonctionnaires stagiaires. A ce titre, ils dépendent du rectorat, représenté par la DSDEN (Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale) dans laquelle ils sont affectés. Ils sont en stage au sein d'un établissement géré par un(e) directeur/trice qui n'est pas le supérieur hiérarchique des enseignants de l'établissement. Cette organisation suit la logique de l'acteur et du système (Crozier & Friedberg, 1977). Si tout le monde est, a priori, d'accord sur la finalité de former des enseignants de qualité chacun campe sur ses propres objectifs, ses prérogatives et la collaboration officiellement affichée répond très souvent bien davantage d'une logique de pouvoir et de domination dont les EFS sont l'enjeu à travers la règle ou les règles (Friedberg, 1993) propres à chaque couche de responsables (rectorat, établissement, ESPE) et pas forcément en osmose.
- Enfin, le rythme de travail de l'année. Les EFS sont en stage la moitié de la semaine et en cours le reste du temps. L'ESPE de Créteil a conservé deux à trois visites par EFS ce qui donne une charge de travail considérable sur peu d'amplitude hebdomadaire et peu de visite au final, lorsque l'on sait que tout se joue dans les deux premiers mois de la mise en stage.

II.3. Des visites qui deviennent bien davantage des évaluations que des aides à la réussite

Alors qu'ils se sentaient en grande difficulté, la plupart d'entre eux attendaient énormément de la visite des enseignants de l'ESPE. Beaucoup auraient aimé bénéficier d'une visite très tôt.

« Dans l'absolu, avec le recul, ce que j'aurais aimé, c'était que l'enseignant vienne très tôt pour la visite. Dans les trois premières semaines. Une visite, non pas pour te noter et te dire ce que tu ne fais pas bien mais une visite pour m'aider et me conseiller réellement » (EFS 3).

Toujours pour des raisons organisationnelles et humaines, les visites s'étalent dans le temps et ne peuvent avoir lieu très tôt dans l'année pour tous. Les EFS démissionnaires ont tous le sentiment qu'une visite constructive, très tôt dans l'année, basée sur l'amélioration et non sur le jugement de ce qu'ils faisaient leur aurait vraisemblablement permis d'améliorer leurs savoirs faire et savoirs être.

« En fait le problème est double. Non seulement, les visites interviennent trop tard mais, en plus, elles ne sont pas faites pour t'aider, en aucun cas. C'est une évaluation comme de la part de la DSDEN. En fait, t'es en difficulté et au lieu de t'aider, ils t'enfoncent davantage encore. Tu fais ta séance. Ils regardent, parfois, ils interviennent déjà tu paniques à ce moment car tu sais que s'ils interviennent, c'est que ça ne va pas. Tu passes pour une moins que rien aux yeux des élèves, déjà qu'ils savent que tu n'es pas une « vraie » prof. Et, après tu as peu de temps pour discuter. Ils ne t'aident pas, tu n'as pas de réels conseils, ils ne te donnent pas non plus de ressources. Et puis terminé après tu reçois le rapport et là, ça t'enfonce un peu plus ! » (EFS 7).

Dans cet extrait se lit la manière dont les visites au lieu d'apporter une réassurance aux EFS, les conduit, au contraire, irrémédiablement vers l'échec. Les interventions devant les enfants. La perte d'image aux yeux des enfants. L'aide escomptée convertit en jugement opéré par l'intervention mais aussi dans le rapport reçu quelques temps plus tard.

« Le pire que j'ai eu c'est quand le prof a dit : « bon c'est moi qui vais continuer la séance parce que ça ne va pas ». Aux yeux des enfants, j'étais foutue pour la suite. Je me suis liquéfiée. Les jours d'après j'avais perdu toute confiance en moi mais toute crédibilité vis-à-vis des enfants. Suite à l'intervention de ce prof, il y a même des parents qui sont venus voir la directrice pour demander si j'allais rester. Comment je pouvais continuer après cela ? Impossible. Je me sentais comme une incapable, comme une m... ». (EFS 12).

Tous parlent d'évaluation et non de visite constructive. Tous évoquent le fait qu'il n'existe aucune différence entre les visites effectuées par les enseignants de l'ESPE et celles effectuées par les représentant de la DSDEN. Si pour eux, il est normal d'être évalué et relève de la formation et « contrat ». Ils auraient aimé être davantage accompagné.

« Ce qui aurait été bien c'est qu'il y ait une vraie différence entre les visites. Celles des enseignants de l'ESPE, qui devraient être des visites formatrices. Une intervention courte, suivie d'un réel échange constructif et d'un rapport non pas évaluatif, dans le sens extrêmement critique du terme, mais insistant au contraire sur les points à améliorer et, surtout, la manière concrète de les améliorer. Celles du CPC (Conseiller Pédagogique de Circonscription) qui là, c'est normal devraient être évaluatives même s'ils pourraient ou devraient aussi permettre de s'améliorer avec des propositions précises. Au lieu de ça tu prends des baffes et tu continues à t'enfoncer » (EFS 13).

Au manque d'accompagnement s'ajoute le sentiment d'avoir peu de moyen de s'en sortir, que chaque visite contribue au contraire un peu plus à leur faire perdre pied. D'autres, encore soulignent l'écart important entre l'échange qu'ils ont eu et le rapport qu'ils ont reçu.

« Moi j'ai eu une visite de l'ESPE, bien sans problème majeur, un échange correct et derrière un rapport assassin. Je n'en revenais pas. J'ai pleuré, pleuré et là c'était trop. C'est là que j'ai décidé de démissionner » (EFS 14).

Le décrochage suit un modèle spiralaire allant de la difficulté de prise en main de classes souvent difficiles que les visites et les évaluations accélèrent au lieu d'accompagner et aider les EFS déjà en échec. Perte de sens de ce qu'ils font, non reconnaissance des collègues, identités personnelle et professionnelle fragilisée, visites qui les enfoncent au lieu de les reconforter... tout les conduit au décrochage et à la démission.

Là encore, seules les grandes lignes d'un accompagnement qui devrait être constructif et bienveillant ont définies. Il ne s'agit nullement de mettre en cause la qualité de l'investissement de ceux qui effectuent les visites. Il manque un cadre précis, rappelé à ceux qui interviennent pour la première fois et n'ont pas forcément été enseignants dans le primaire auparavant. Cadre qui prendrait en compte à la fois le fond et la forme de cette visite dans un but d'amélioration des pratiques professionnelles et non d'évaluation de cette pratique. Évaluation de surcroît qui ne peut qu'être fausse et faussée. Chacun jouant un rôle, dans une pièce de théâtre dont seule une infime partie d'un acte isolé est observé. Chacun sait que les évaluations même d'enseignants confirmés ne servent strictement à rien.

II.4. La démission : stade ultime et particulièrement douloureux

A entendre les propos de certains EFS, on serait tenté de dire que le système de stage fonctionne comme une sorte de bizutage. Faire entrer les EFS dans un moule culturel et professionnel semble presque plus important que de les aider à réussir. Parlant de la conversion

et de la reconversion des prêtres ruraux, Charles Suaud (op. cit.) mettait en évidence un processus dans lequel les aspects religieux avaient moins d'influence que la contrainte des corps et des esprits à travers la gestion du temps, de l'espace, de la règle et du quotidien. Il en va de même ici. Il s'agit de « fabriquer » des enseignants conformes à un modèle unique sans obligatoirement tenir compte du vécu et des identités de chacun, des particularismes des écoles et des classes et des points forts et faibles des EFS.

« En fait, tout le monde s'en moque que l'on réussisse ou que l'on échoue. Du moins je le ressens comme ça ! Si on échoue on sera remplacé par d'autres et ça continuera toujours comme ça. Ce qu'ils veulent c'est qu'on soit de bons petits soldats qui disent oui, qui font comme ils disent. Le système est pas fait pour t'aider. Il est fait pour te plier et contraindre. Le problème c'est que quand tu te rends compte que tu es en échec, que tout le monde s'en fout, que personne ne t'aide et que tu passes pour un incapable... tu es anéanti » (EFS 14).

« Si vous voulez je vous donnerais d'autres noms de gens qui n'ont pas démissionné comme moi mais qui ont mal vécu aussi tout ça. Qui s'accrochent pour avoir de quoi manger mais qui sont détruits eux aussi moralement et psychologiquement. Moi c'était une vraie vocation. C'était un choix de vie. Travailler avec les enfants c'était mon truc, mon envie qui venait du plus profond de moi parce que j'avais eu des enseignants merveilleux quand j'étais petite. Tout ça m'a détruite. Je suis sous calmants. Je suis suivie par un psy. Mon couple en a pris un coup. Mes enfants me voient dans cet état. C'est terrible » (EFS 9).

La démission est un choix particulièrement douloureux et ce, d'autant plus, lorsque ce métier était pour eux défini comme vocationnel. L'impact est tout autant psychologique que familial et financier.

Psychologique, car il s'agit d'un échec que beaucoup n'arrivent pas à surmonter car ils ont le sentiment d'une vocation (et d'une occasion) gâchée par eux mais également par manque d'accompagnement, par des jugements sur ce qu'ils considèrent être des « instantanées » de leur travail sans qu'aucune procédure de réassurance ne soit mise en place.

Familial, car pour réussir puis tenter de sauver la situation beaucoup ont surinvesti en terme temporel, sans résultat probant, dans la préparation des séances mais également en terme affectif dans la gestion de la classe. Surinvestissement temporel qui a été pris sur le temps de vie de leur famille, de leurs enfants parfois, qui les a conduits à peu de disponibilité mais également à moins de patience avec eux.

Financier, car certains ont fait le choix d'une reconversion professionnelle accompagnée d'une diminution de leurs revenus, leur rémunération durant l'année de stage étant de 1 795 € bruts par mois. Pour anecdotique que puisse paraître cet aspect force est d'accepter que beaucoup d'EFS et pas seulement d'EFS démissionnaires sont en difficulté financière. Certains peinent, par exemple, à trouver un logement dans l'académie. Cet aspect vient accentuer la pression sur des stagiaires qui se disent devant les difficultés rentrées : « tout cela pour ça » ou, encore, « et en plus je galère au niveau pognon ».

Aux termes des entretiens quelques-uns, dépassant la notion d'échec se posent la question si et dans quel délai, ils seront capables de rebondir et d'accepter cet échec pour faire autre chose.

En guise de conclusion

Difficile de conclure sur ce qui est actuellement une recherche « en train de se faire » (Latour, 1989). D'ores et déjà, les résultats obtenus identifient des obstacles qui conduisent au

décrochage et à la démission. Les résultats dégagent également des perspectives qui amènent à s'interroger sur les ajustements nécessaires à opérer dans les formations et l'environnement des parcours. Cette étude n'est de fait pas généralisable. Tout au plus pouvons-nous en favoriser la transférabilité (Marshall & Rossman, 1989).

Au-delà du vécu douloureux des enquêtés, l'étude révèle une nécessité d'accompagner différemment les EFS non issus des master MEEF, de mettre en place des modules particuliers de formation mais également de la nécessité de mettre en place de nouvelles procédures. Si certaines, sont relativement faciles à mettre en œuvre d'autres relèvent, comme nous avons déjà eu l'occasion de le souligner (Bodin & Javerlhac, 2016), de réformes de fond qui engagent la politique financière et managériale des établissements voire même des réformes structurelles qui ne peuvent qu'émaner du ministère de l'Éducation nationale.

Quoiqu'il en soit, un certain nombre de facteurs sont identifiés et, en conséquence, de pistes de prévention du décrochage peuvent être envisagées :

- Améliorer la liaison établissements et personnels de stages – Enseignants de l'ESPE (cahier des charges, contacts réguliers, définition de l'accompagnement),
- Mieux informer les nouveaux enseignants qui assurent les visites et construire des procédures efficaces des visites,
- Réformer les visites qui doivent consister obligatoirement en des évaluations formatives et non sommatives,
- Mettre en place une procédure qui puisse permettre de repérer très tôt dans l'année pour mieux accompagner les EFS en difficulté en leur proposant des modules complémentaires,
- Construire et proposer des outils et des modules de formation à distance sur les aspects essentiels qui posent souci aux EFS en difficulté,
- Repérer en amont les points faibles/forts des EFS en fonction de leurs cursus antérieurs,
- Mettre en place en réponse des formations construites sur un modèle de majeurs/mineurs permettant de davantage individualiser les parcours.

Reste que sans réforme structurelle du système de formation lui-même nous resterons contraints à un bricolage qui ne peut être que nuisible à la professionnalité des EFS.

Bibliographie

- Becker, H.S. (1985). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Paris : Métailié, coll. Observations.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. Paris : Armand Colin, coll. 128, édition 2010.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck, coll. Pédagogies en développement.
- Bodin, D., & Delmet, C. (2017). MEEF 4 de l'ESPE de Créteil. Développer la mention 4 : entre impératifs et intérêts. Document interne remis à la Directrice de l'ESPE de Créteil et au VP CFVU de l'UPEC, le 11/07/2017.
- Bodin, D. & Javerlhac, S. (2016). Échouer aux concours et rebondir in Les transitions professionnelles tout au long de la vie : nouveaux regards, nouveaux sens, nouvelles temporalités ? Colloque international « Les XXIIIèmes Journées du Longitudinal », Rennes 8 et 9 décembre 2016, actes du colloque, 45-54. Programme disponible sur : <https://jdl2016.sciencesconf.org>
- Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62/63, 69-72.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*, Paris : Seuil, coll. Points Essais.
- Demazière, D., & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques*. Paris : Nathan, coll. Essais et Recherches.

- Duru-Bellat, M., & Kieffer, A. (2008), Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités. *Population*, vol. 63, 123-157.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É., & Joly, J. (2006). Typology of Students at risk of Dropping Out of School: Description by Personal, Family and School Factors. *European Journal of Psychology of Education*, XXI(4), 363-383.
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., & Potvin, P. (2005). Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'école. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 79-88.
- Friedberg, E. (1993). *Le pouvoir et la règle. Dynamiques de l'action organisée*. Paris : Seuil, coll. Points Essais, édition 1997.
- Jaoul-Grammare, M., & Nakhili, N. (2010). Quels facteurs influencent les poursuites d'études dans l'enseignement supérieur. Net.doc, Céreq, n° 68.
<http://www.cereq.fr/publications/Net.Doc/Quels-facteurs-influencent-les-poursuites-d-etudes-dans-l-enseignement-superieur>
- Latour, B. (1989), *La science en action. Introduction à la sociologie des sciences*, Paris : La Découverte, coll. Poche.
- Marshall C., Rossman, G.B. (1989). *Designing Qualitative Research*. Beverly Hills (CA) : Sage, 2ème édition 1998.
- Maubant, P. et Roger, L. (2012). Les métiers de l'éducation et de la formation : une professionnalisation en tensions. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, [En ligne], 28-1 | 2012, mis en ligne le 20 avril 2012, consulté le 26 février 2016. URL : <http://ripes.revues.org/593>.
- Negrone, C. (2007). *Reconversion professionnelle volontaire*. Paris : Armand Colin, coll. Sociétales.
- Negrone, C. (2005). La reconversion professionnelle volontaire : une expérience de conversion de soi. *Carriérologie*, 10-2, 331-348.
- Perez-Roux, T. (Dir.). (2012), *La professionnalité enseignante : Modalités de construction en formation*, Rennes : PUR, coll. Paideia.
- Suaud, C. (1978). *La vocation. Conversion et reconversion des prêtres ruraux*. Paris : Les éditions de Minuit, coll. Le sens commun.