Construction identitaire des enseignants débutants : Quelle reconnaissance d'autrui pour se (re)connaître en tant que professionnel ?

Thérèse Perez-Roux

▶ **To cite this version:**

Thérèse Perez-Roux. Construction identitaire des enseignants débutants : Quelle reconnaissance d'autrui pour se (re)connaître en tant que professionnel ?. Recherches & éducations, 2012, 7, 10.4000/rechercheseducations.1383 . hal-01215934

HAL Id: hal-01215934
https://hal.science/hal-01215934

Submitted on 19 Oct 2015

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

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

Recherches & éducations

7 (octobre 2012)
La construction d'une professionnalité en éducation

Thérèse Perez-Roux

Construction identitaire des enseignants débutants :

Quelle reconnaissance d'autrui pour se (re)connaître en tant que professionnel ?

Avertissement
Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.
Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.
Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

revues.org

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique
Thérèse Perez-Roux, « Construction identitaire des enseignants débutants : », *Recherches & éducations* [En ligne], 7 | octobre 2012, mis en ligne le 15 octobre 2012, consulté le 22 janvier 2014. URL : http://recherchesеducations.revues.org/1383

Éditeur : Société Binet Simon
http://rechercheseducations.revues.org
http://www.revues.org

Document accessible en ligne sur : http://rechercheseducations.revues.org/1383
Ce document est le fac-similé de l'édition papier.
Propriété intellectuelle

Revue généraliste des travaux de recherches en éducation et en formation

CONSTRUCTION D'UNE PROFESSIONNALITE EN EDUCATION

Construction identitaire des enseignants débutants : Quelle reconnaissance d'autrui pour se (re)connaître en tant que professionnel ?

PEREZ-ROUX Thérèse

Numéro 7– Année 2012
pp.69-84
ISSN Format électronique : 1760-7760

PERMALIEN

http://rechercheseducations.revues.org/1383

POUR CITER CET ARTICLE

PEREZ-ROUX Thérèse, « Construction identitaire des enseignants débutants : Quelle reconnaissance d'autrui pour se (re)connaître en tant que professionnel ? », *Recherches & Educations*, n°7, octobre 2012, pp.69-84, [en ligne], http://rechercheseducations.revues.org/1383 (consulté le …)

© Recherches et Educations . Tous droits réservé.
Paris- France- 2013

Construction identitaire des enseignants débutants :

Quelle reconnaissance d'autrui pour se (re)connaître en tant que professionnel ?

Thérèse Perez-Roux
Université de Nantes, CREN

pp.69-84

L'accompagnement des enseignants sur le terrain est une préoccupation qui s'inscrit dans une visée de professionnalisation. Il s'agit d'une forme d'« apprentissage médié par un tiers » (Wittorski, 2007) que la formation par alternance développée dans les IUFM entre 1991 et 2010 envisageait de façon intégrée à des temps de réflexivité, menés au sein de collectifs de stagiaires. Depuis la rentrée 2010, en lien avec la mise en place du processus de *masterisation* de la formation, les textes régissant l'entrée dans le métier des fonctionnaires-stagiaires donnent aux formateurs de terrain une place renforcée[1]. Cette nouvelle orientation amène à interroger les processus à l'œuvre dans ces temps d'accompagnement et leurs effets en termes de développement professionnel. L'étude présentée ici éclaire les conditions permettant au conseil pédagogique de se déployer en vue d'accompagner le débutant dans la construction des compétences professionnelles et plus largement de son identité professionnelle. Elle souligne les transactions à l'œuvre pour demander (novices) / donner (experts) des signes de reconnaissance professionnelle et favoriser une posture réflexive propice à l'émergence d'une professionnalité enseignante.

Construire progressivement une professionnalité enseignante

Tout d'abord, si la professionnalité renvoie à l'ensemble des compétences reconnues socialement comme caractérisant une profession, elle rend compte par ailleurs de la capacité à faire face aux exigences professionnelles réelles en situation (Durand, 1996 ; Casalfiore et Paquay, 1998 ; Beckers, 2007) et dépasse la définition *a priori* de compétences idéales ou balisées par l'institution.

Par ailleurs, la notion de professionnalité suppose de façon plus ou moins explicite des modèles et des formes d'expertise complexes et composites, encadrées par un système de références, valeurs et normes auxquelles la formation ne peut échapper. Elle interroge les dispositifs de formation mis en œuvre pour la construire. Par exemple, l'accompagnement des enseignants novices de l'enseignement primaire par des Professeurs des Ecoles - Maîtres Formateurs (PEMF), reconnus par l'institution à travers une certification[2], intègre de façon plus ou moins forte un ensemble de prescriptions institutionnelles.

Enfin, la professionnalité recouvre les différentes dimensions du métier et ses paradoxes. Définie au carrefour de compétences d'ordre didactique, pédagogique, relationnel,

1. Dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires des premier et second degrés et des personnels d'éducation stagiaires. BO n° 13 du 1er avril 2010.

2. Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maîtres formateur (CAFIPEMF).

organisationnel et éthique, la professionnalité intègre par ailleurs qualités personnelles et ressources diversifiées, activées en situation et dont la mobilisation est essentielle pour s'adapter à un métier devenu plus complexe, sollicitant les enseignants sur des registres professionnels élargis (Perez-Roux, 2011a).

L'accompagnement prend une place essentielle pour aider à la construction de la professionnalité : d'une part l'enseignant novice cherche des repères dans, sur et pour l'action en vue de construire les compétences attendues d'un professionnel de l'enseignement ; d'autre part, cette lente élaboration intègre le regard d'*Autrui significatifs* (Mead, 1963), dont celui du formateur en charge de l'accompagnement du novice. Les interactions avec ce professionnel, reconnu par l'institution, sont empreintes d'une demande de reconnaissance plus ou moins formulée : reconnaissance des capacités du novice à un temps T mais aussi de ses potentialités, engageant des temporalités plus longues, nécessaires aux processus de développement professionnel (Uwamariya et Mukamurera, 2005).

Reconnaissance d'autrui et développement professionnel

La perspective philosophique dans laquelle s'inscrit Honneth (2000), interroge indirectement le travail d'accompagnement professionnel et ses fondements éthiques. Pour l'auteur, sans la reconnaissance, l'individu ne peut se penser en sujet de sa propre vie et ne peut développer une relation positive à lui-même. La réalisation de soi comme personne dépend étroitement de cette reconnaissance mutuelle.

Dans une approche managériale et reliée directement à la sphère du travail, Brun (2008) appréhende la reconnaissance à travers quatre dimensions : comportementale (centrée sur les résultats mesurables), subjective (centrée sur les processus), éthique (valorisant les principes moraux qui sous-tendent la qualité des relations à autrui), humaniste (qui s'intéresse aux personnes dans leur singularité).

Ces quatre dimensions sont à requestionner dans le monde spécifique du travail enseignant et plus particulièrement lorsqu'il s'agit d'accompagner des novices. Les formes de reconnaissance de cet autrui significatif qu'est le formateur de terrain, renforcent en miroir le degré d'estime de soi et un sentiment de compétence.

Ainsi, la reconnaissance au travail reste un levier essentiel si l'on vise en formation un développement professionnel (Jorro, 2009). A ce titre, Ricoeur (2007) associe deux termes sur lesquels nous reviendrons dans cet article : « devenir capable, être reconnu ». Pour nous, par ailleurs, l'importance pour un novice de « se (re)connaître » comme professionnel dans le regard porté par autrui, nous amène à organiser cette construction sous forme d'un triptyque : « devenir capable - être reconnu - se (re)connaître », au sens de : se connaître comme différent de celui que l'on projetait de devenir ou que l'on s'imaginait pouvoir être dans la réalité des situations d'enseignement ou de formation (idéal du moi).

La reconnaissance comme incontournable pour la construction d'une identité professionnelle ?

Au plan collectif, l'identité professionnelle renvoie au « processus par lequel un groupe professionnel parvient ou non à se faire reconnaître parmi les partenaires de ses activités de travail […] Construire une identité professionnelle c'est continuellement s'engager dans des négociations complexes avec les autres et avec soi-même pour se faire reconnaître » (Dubar, 2002, p. 132). Dans ce processus complexe, l'expérience sociale et le rapport à autrui jouent

un rôle particulier : au-delà de la construction de soi, la reconnaissance participe au sens du travail, entendu comme : « la composante des identités professionnelles qui concerne le rapport à la situation de travail, […] l'engagement de soi dans l'activité et la reconnaissance de soi par les partenaires (2000, p. 104). Cet ensemble d'éléments liés au métier (représentations, activités, rapport à soi, à l'autre, au monde) éclaire la compréhension des identités professionnelles.

Au carrefour d'une sociologie compréhensive et d'une approche psychosociologique, nous envisageons l'identité professionnelle des enseignants comme un processus complexe et dynamique situé à l'articulation de trois dimensions (biographique, relationnelle et intégrative) plus ou moins en tension (Perez-Roux, 2011b) et dans lesquelles la reconnaissance est à l'œuvre. La dimension biographique suppose pour l'individu d'être reconnu pour ce qu'il est, mais aussi pour ce qu'il a vécu / construit antérieurement et pour ce dans quoi il se projette ; par ailleurs, la dimension relationnelle met en évidence que la reconnaissance de soi et l'estime de soi s'élaborent au miroir de ce que renvoie *autrui* et aux formes d'adéquation qui en résultent en termes d'images identitaires ; enfin, la dimension intégrative nécessite pour le sujet la reconnaissance d'une diversité de registres qui sont activés dans l'expérience professionnelle et peuvent devenir des ressources pour répondre avec plus ou moins de pertinence aux situations rencontrées.

L'étude se donne donc pour objet de repérer, dans un double dispositif d'accompagnement, les effets de la reconnaissance d'autrui en terme de re-connaissance de soi et de construction identitaire. Il s'agit de comprendre ce qui se joue, se relie, se déplace à travers des interactions prenant appui sur des pratiques de classe ou de conseil. Dans quelle mesure l'appropriation progressive de repères mais aussi des rôles et des missions permet-elle au sujet de donner sens à son action et de s'inscrire dans un processus de développement professionnel ?

Méthodologie

La contribution porte sur l'analyse de deux corpus d'entretiens de conseil pédagogique conduits en novembre par la même formatrice[3] (MF) avec deux enseignants novices (EN) différents, effectuant leur stage dans une classe de Maternelle. Ces entretiens ont été réalisés lors d'un stage en responsabilité d'une semaine. Ils ont été enregistrés puis intégralement retranscrits. Ce premier corpus a été complété par des entretiens de co-explicitation. En effet la MF, débutante dans sa fonction, participe à un dispositif de recherche collaborative, dans lequel elle est amenée à co-analyser sa pratique de conseil en présence d'un chercheur et de formateurs de terrain (autres MF et CPC[4]) (Vinatier, 2009).

La méthodologie choisie pour notre étude, s'est appuyée sur l'interprétation de données langagières et sur le principe que tout locuteur construit, dans l'activité de mise en mots, des structures organisées autour de quelques arguments clés. Ces énoncés, intégrant représentations et valeurs en lien avec les pratiques professionnelles, fondent en partie la cohérence identitaire. L'analyse a exigé un découpage du texte en unités ou fragments de discours isolables, puis l'inventaire et la coordination d'éléments séparés, superposés ou entremêlés. Un détour s'est avéré nécessaire pour comprendre le sens de ce qui est dit et analyser les oppositions, les relations les plus structurantes (Demazière & Dubar, 1997).

3. Il s'agit d'une Professeur des Ecoles Maître Formatrice (PEMF) que nous évoquerons sous le terme de MF.

4. Conseillers Pédagogiques de Circonscription.

L'analyse s'est organisée essentiellement ici autour des propositions ou arguments qui rendent compte des représentations à l'œuvre dans les discours. Ces représentations supposent des valeurs qui organisent et structurent le système ; elles sont destinés à convaincre l'interlocuteur, à défendre son point de vue et à justifier son registre d'action *a posteriori*. Cet ensemble d'éléments met en relief une identité professionnelle révélant un certain nombre de tensions à repérer, à réduire et/ou à dépasser au cours de l'entretien de conseil, puis pour la MF au cours des séances de co-explicitation. Ces analyses mettent en évidence une dynamique des interactions fondée sur des formes de reconnaissance mutuelle plus ou moins assumées.

Résultats

La lecture des deux entretiens de conseil, situés juste après la phase d'observation des EN dans leur classe de Maternelle, permet de repérer quelques éléments qui vont influencer la teneur des interactions entre professionnels lors de la séance de co-explicitation. En effet, les participants, sensibles à la qualité des échanges EN/MF et aux possibles ouverts par la situation de conseil, vont interagir de façon adaptée et construire peu à peu un espace de reconnaissance mutuelle (Perez-Roux, 2011c).

Ainsi, dans un premier temps, nous cherchons à comprendre dans quelle mesure la reconnaissance de l'expert va venir infléchir le positionnement de l'EN, en recherche de repères dans, sur et pour l'action.

Dans un deuxième temps, nous repérons les registres de tensions entre la formatrice (MF) et les EN à partir des retranscriptions des entretiens de conseil. Ces données sont complétées et éclairées par la retranscription des séances de co-analyse ; l'ensemble permet de construire une structure des oppositions entre les deux interactants (MF et EN1 puis MF et EN2), spécifique à chacun des entretiens, mais conduisant à une tension d'ordre professionnel pour la formatrice qu'il s'agit de tenter de dépasser ou de résoudre, avec l'aide du collectif.

Etude de cas n° 1 : une séance en petite section (PS) maternelle par EN1 (homme)

Analyse de l'entretien de conseil

L'analyse de la retranscription intégrale de l'entretien de conseil MF-EN1 met en lumière nombre d'objets professionnels qui orientent les échanges. Nous présentons ici les éléments qui traversent les discours de façon répétée, qu'il s'agisse du corpus de l'entretien de conseil ou de celui des séances de co-explicitation dans lesquelles la MF donne des éclairages complémentaires.

Enseignant novice 1 (EN1)	Formatrice (MF)
- se questionne sur ses décalages par rapport aux attentes institutionnelles - se dit déstabilisé par le comportement des enfants de petite section - ne se sent pas légitime	- mobilise un temps de parole important en répondant à une demande de EN1 - se dit impressionnée par les qualités relationnelles de EN1 avec des enfants de PS - rassure et donne des pistes

- fait preuve d'une forte capacité réflexive	- montre son expertise par rapport à la connaissance des enfants

La séance de co-explicitation révèle d'autres aspects mis en avant par la MF. Celle-ci se dit perturbée par le regard négatif porté par EN1 sur sa propre pratique dans une classe de petite section maternelle. Le manque de repères exprimé par le stagiaire en termes de posture, de niveau d'exigence avec des enfants de PS est repris par la formatrice qui essaie de le rassurer. Les points problématiques repérés par le formé engagent la sphère affective et questionnent un positionnement identitaire d'enseignant, initié l'année précédente avec un public d'adolescents. Les repères construits antérieurement ne correspondent pas à l'univers de la classe maternelle et aux besoins des enfants.

Ainsi, du côté de EN1, un certain nombre de points sont ressentis comme problématiques :

1) la gestion de classe et le comportement imprévisible des élèves ;
2) la prégnance du relationnel sur les contenus à enseigner ;
3) l'écart entre le projet de l'enseignant et les besoins des élèves ;
4) le sentiment de régression vis-à-vis du vécu antérieur auprès d'adolescents difficiles où ce (faux) débutant a déjà fait ses preuves (reconnaissance antérieure) ;
5) la légitimité en tant qu'homme dans un secteur fortement féminisé ;
6) le regard critique porté sur les enseignants de maternelle et leur faible exigence en termes de contenus lorsqu'il accueillait, en tant que moniteur de voile, des classes de mer transplantées.

Analyse complémentaire à l'appui de la séance de co-explicitation

Il s'agit ici de prendre appui sur la séance de co-explicitation pour repérer ce qui se joue en termes de tensions entre EN1 et MF, tensions qui seront plus ou moins résolues dans l'entretien de conseil mais qui éclairent un certain nombre d'enjeux identitaires.

Structure des oppositions

Enseignant novice 1 (EN1)	Formatrice (MF)
Critique sur sa pratique, demande de réassurance	Pratique reconnue comme positive (énoncé tardivement)
Centré sur des décalages prévu/réalisé	Centré sur l'observation des enfants en activité
Revient sur des moments précis (détails) mal vécus : élèves agités	Positionne ces moments comme positifs car les élèves sont en activité
Méconnaissance des PS	Connaissance du public et de ses besoins, en discordance avec les constats du stagiaire
Temps court du stage qui ne permet pas de voir les acquisitions des élèves	Apprentissages appréhendés à l'échelle de l'année : souligne cohérence avec l'enseignant titulaire de la classe
Distance avec les élèves par peur du débordement ; Vigilance sur ce point demandée en formation	Besoin de proximité chez les élèves de PS Contradiction de MF avec le discours de l'IUFM
Représentations : un homme n'est pas à sa place en PS Tension avec expérience antérieure auprès d'un public d'adolescents « difficiles »	Regarde les qualités essentielles de EN1 et le trouve tout à fait à sa place en PS Expérience antérieure non légitimée car non transférable en PS
Ne se sent pas légitime	Reconnu comme légitime
Parle souvent en tant que sujet, traversé par des doutes (contraste avec expérience antérieure où sentiment de réussite)	Centrée sur le versant professionnel et les acquis en termes de compétences
Peur de la validation car peu d'apprentissages repérés chez les élèves	Validation assurée car qualité d'écoute du stagiaire et adaptation aux élèves

Plusieurs questions se dégagent pour la MF à partir de cet entretien de conseil, questions reformulées lors des séances de co-explicitation. Tout d'abord comment légitimer une pratique, c'est-à-dire faire percevoir le décalage de perception de EN1 par rapport à des indices prélevés et objectivés par la MF ? Comment faire comprendre au débutant quels sont les besoins des enfants de 3-4 ans ? Par ailleurs, comment se faire entendre, au-delà des conseils pratiques, pour conforter EN1 dans son rôle d'enseignant ?

Etude de cas n° 2 : une séance en moyenne section (MS) et grande section (GS) maternelle par EN2 (femme)

Analyse de l'entretien de conseil

Comme pour le cas de EN1, l'analyse de la retranscription intégrale de l'entretien de conseil MF-EN2 met en lumière nombre d'objets professionnels qui orientent les échanges et qui ici, renvoient de façon beaucoup plus forte aux collectifs de travail et aux normes qui les traversent, parfois en tension avec celles prescrites en formation, ou mobilisées sur le plan éthique par le sujet se formant. Notons que EN2 accueille dans sa classe une élève en grande difficulté dont le comportement perturbe fortement le déroulement du cours. Cette situation est aggravée par l'aide inexistante de l'ATSEM[5], mise à l'écart par le collectif enseignant de l'école car jugée incompétente. Celle-ci agit avec l'enfant d'une façon qui heurte les valeurs de EN2 mais qui est acceptée par l'enseignante titulaire (T1) de la classe.

Enseignant novice 2 (EN2)	Formatrice (MF)
- se centre sur le manque de temps pour mener à bien son activité - inquiétude vis-à-vis de sa conformité (et, à terme, de sa validation) car accaparée par un faisceau de tâches à gérer - au fil de l'entretien, passe du manque de temps à ce qui empêche un réel espace d'initiative (ne s'autorise pas par rapport au contexte)	- écoute et rassure - contextualise pour relativiser les perceptions EN2 - donne des repères sur l'action - renforce le positif et rebondit - donne des pistes, ouvre sur des liens avec d'autres apprentissages (mise en place de mini-projets) - s'inscrit dans la durée : met en perspective le stage suivant - donne sens à l'articulation terrain/IUFM et aux dispositifs proposés

Du côté de EN2, l'essentiel des préoccupations porte sur une recherche de conformité par rapport aux normes de la formation. La stagiaire tente d'amener la MF sur le terrain d'une reconnaissance en termes de résultats (validation) alors que la MF s'intéresse aux processus et prend en compte la difficulté du contexte d'accueil.

Analyse complémentaire à l'appui de la séance de co-explicitation

Il s'agit ici, comme pour le cas précédent, de prendre appui sur la séance de co-explicitation pour repérer ce qui se joue en termes de tensions entre EN2 et MF, tensions qui seront plus ou moins résolues dans l'entretien de conseil mais qui éclairent un certain nombre d'enjeux identitaires.

5. Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles.

Structure des oppositions

Enseignant novice 2 (EN2)	Formatrice (MF)
Manque de temps	Problèmes d'espaces dans la classe liés aux choix de l'enseignante titulaire (T1)
Centration sur contenus et sentiment de précipitation, de ne pas aller « au bout des choses »	Centration sur activité de l'enfant
Insiste sur l'écart entre prévu et réalisé	Souligne le sérieux des préparations
Improvisation mal vécue à la suite d'un incident critique Activité « bouche-trou » jugée la moins intéressante	Retours très positifs vis-à-vis de cet ajustement car « enfants passionnés » par la proposition Activité perçue comme la plus intéressante
Pas d'exploitation suffisante des réponses des enfants	Pistes proposées au risque de renforcer le sentiment de manque de temps de la stagiaire
Refus du systématique	Importance des rituels et des reprises
Séparation des contenus	Mise en relation des contenus
Centration sur le cours	Visées à plus long terme
Absorbée par la gestion d'un enfant différent (Séverine)	Travail nécessaire sur la distance et la sanction
Conflit de valeurs avec choix ATSEM et enseignant titulaire de la classe (T1)	Nécessité de parler à l'ATSEM alors que tous, dans le collectif, ont démissionné (relégation)

Dans un premier temps, la MF repère les dysfonctionnements liés à l'environnement (choix d'organisation spatiale de l'enseignante titulaire dans la classe, choix de l'équipe enseignante vis-à-vis de l'ATSEM) et leurs effets perturbateurs sur la pratique de EN2. Comment faire face à cette réalité contextuelle et accompagner EN2 dans les meilleures conditions ?

Pour tenter de dépasser ce problème, la formatrice met en perspective un stage à venir, d'une durée plus longue, dans lequel la stagiaire aura un espace d'initiative plus conséquent. Par ailleurs, face au sentiment d'isolement de EN2, elle ouvre sur de possibles collaborations avec les pairs à l'IUFM, avec elle-même sur des « mini-projets » à construire permettant mise en relation des savoirs et mise en perspective des apprentissages.

On peut noter que la situation procède d'un empêchement partagé : d'un côté, le positionnement délicat de la stagiaire par rapport à la T1, à l'aide maternelle (ATSEM), aux collègues et sa faible marge de manœuvre ; de l'autre le positionnement institutionnel délicat de la MF par rapport aux professionnels de l'école avec lesquels elle n'a pas non plus de réelle marge de négociation.

Comment alors aider la stagiaire à construire une professionnalité enseignante ? Au fil de l'entretien de conseil, les tensions partagées sont dépassées par un déplacement dans le temps (autre stage) dans l'espace (IUFM) et dans les modes de travail (avec les pairs, avec la MF qui fait figure d'expert) pour rendre à nouveau possible ce qui, à ce jour, semble relativement bloqué.

Discussion

L'accompagnement sur le terrain : conditions pour donner et prendre des repères

L'analyse des échanges entre la formatrice de terrain et les deux enseignants novices éclaire la manière dont les interactions peuvent (ou pas) s'engager sur des bases constructives (Perez-Roux, 2009). On repère plusieurs éléments favorables à l'avancée de la situation de conseil : l'importance des valeurs partagées entre les interactants ; l'engagement du novice c'est-à-dire son désir de comprendre et d'améliorer sa pratique ; le degré de confiance envers la formatrice et la reconnaissance de ses compétences ; le sentiment pour la formatrice d'avoir de réelles connaissances sur tel ou tel point problématique et de pouvoir éclairer/élargir l'analyse du formé ; le repérage, par la formatrice, de son rôle dans l'organisation globale du système de formation (contenus, dispositifs, modes de validation) ; la conscience des limites de son action dans le cheminement du formé comme au plan des collectifs de travail (collègues enseignants) qui accueillent les stagiaires sur le terrain.

La situation de conseil se trouve donc largement influencée par le « contexte d'accueil » des EN : le degré de réceptivité aux propos d'un professionnel est variable, car si la relation s'appuie sur les compétences pédagogiques reconnues de ce dernier, elle reste traversée d'un côté par ce que le stagiaire se sent réellement en capacité de faire, de l'autre par les enjeux de la validation.

Face aux craintes de ne pas être à la hauteur des attentes, face aux idéaux professionnels construits bien en amont de la formation, englués dans l'opacité des pratiques et les contingences du quotidien, les débutants se débattent parfois avec un sentiment d'isolement, se demandant si ce qu'ils mettent en œuvre dans leurs situations de travail est effectivement partagé par d'autres professionnels. Dans notre étude, on voit combien la formatrice de terrain tente de redonner du sens à l'activité des stagiaires, de proposer des repères, en se centrant sur le rapport aux élèves, aux contenus mais aussi au(x) collectif(s) de travail, et plus largement aux espaces de formation (cas n° 2), pointant ainsi les possibles et les impossibles d'un métier déployé en contexte humain.

Au-delà des conflits intra et inter psychiques qui traversent la situation d'interaction, on repère un projet de soi pour soi et de soi pour autrui (Kaddouri, 2000) qui fonde la dynamique du conseil et permet l'émergence d'une professionnalité. Pourtant, le temps d'accompagnement, tel que nous l'avons exploré à partir de deux cas, revient rarement sur le délicat rapport de soi à soi, c'est-à-dire sur l'expérience à la fois incarnée et fantasmée du métier, celle qui résonne au plan identitaire et qui vient brouiller les repères antérieurs.

Cette reconnaissance de soi par soi et de soi par autrui est donc bousculée par des malentendus, des conseils décalés qui engagent les professionnels vers des formes de réflexivité à poursuivre seul ou dans d'autres espaces de formation.

Double reconnaissance et sentiment de compétence par et pour la formation

Dans cette étude un premier niveau de reconnaissance se joue au sein des entretiens de conseil entre les EN et la formatrice. Cette dernière, reconnue dans son rôle d'accompagnement, est questionnée par les EN pour éclairer/résoudre des aspects jugés problématiques dans la pratique. Elle tente de rassurer les novices, de leur donner des repères pour l'action à travers des connaissances sur les élèves et leur niveau de développement, sur les savoirs réellement travaillés en maternelle, sur la posture de l'enseignant, sans évoquer de façon directe les compétences qui balisent le parcours de formation. Lors du premier entretien, elle rassure EN1 sur ses qualités pédagogiques, sur l'activité des élèves, sur la temporalité dans laquelle s'inscrivent les apprentissages en maternelle. Lors de l'entretien avec EN2, la situation met en relief l'importance des collectifs de travail dans les choix d'organisation de la classe, donnant à la stagiaire la possibilité de relativiser les difficultés mises en partage avec une organisation scolaire locale défaillante. Ainsi, on repère combien la reconnaissance d'autrui permet au stagiaire de « devenir capable » dans le sens où un « expert » souligne le caractère progressif des acquisitions et inscrit le novice dans une démarche mettant en jeu la réflexivité des acteurs et permettant au final de reconnaître leur professionnalité. Uwamariya et Mukamurera (2005) relient cette construction de la professionnalité à la question du développement professionnel, nécessitant la prise en compte de plusieurs éléments : des stratégies efficaces de mobilisation de différents savoirs (à, sur, pour enseigner) ; un engagement efficient des enseignants dans leur activité ; un apprentissage continu visant une adaptation au(x) contexte(s) de travail ; un partage d'expertise.

Il est intéressant de noter que ce qui « se joue » pour le stagiaire en termes d'attente de reconnaissance d'autrui, se joue en écho pour la formatrice qui soumet en différé son activité de conseil à l'analyse entre pairs, dans des séances de co-explicitation. Des problématiques relativement voisines apparaissent liées aux (re)commencements : passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant pour les EN, mais aussi transition du statut d'enseignant « expert » à celui de formateur débutant. Le balbutiement des pratiques d'enseignement et de formation, s'il n'est pas tout à fait identique en termes d'enjeux et de posture, traverse pourtant les discours. Pour la formatrice, les compétences à enseigner, considérées comme des ressources *a priori*, peuvent devenir obstacle lorsqu'il s'agit de conseiller un novice : se distancier de la « bonne pratique », prendre en compte le niveau de perception des débutants et la manière dont ils « se débrouillent » avec les situations de classe constitue un obstacle plus ou moins important. Nous postulons que le dépasser suppose des formes de reconnaissance plurielles et hiérarchisées dans le temps, respectant à la fois attentes institutionnelles (compétences à construire) et ancrages singuliers. Ces ancrages renvoient à l'histoire des individus, eux même inscrits dans des communautés de pratiques qui développent un *ethos* vis-à-vis duquel il s'agit, pour chaque professionnel, de se situer.

Devenir capable-être reconnu-se reconnaître pour assumer une identité professionnelle en mutation

Les dimensions repérées par Brun (2008) pour comprendre les enjeux de la reconnaissance au travail semblent en partie transposables dans le cadre de l'accompagnement des enseignants débutants.

L'étude réalisée sur la base de corpus recueillis par une même formatrice de terrain montre que certaines dimensions sont privilégiées au détriment d'autres, sur lesquels pourtant le stagiaire exprime un certain nombre d'attentes. La formatrice s'inscrit dans une perspective subjective qui prend en compte les efforts déployés par les novices (préparation de cours, volonté de tenir la classe) et mesure les impondérables de la pratique, les ajustements à opérer dans l'inconfort des situations professionnelles, les adaptations aux groupes des élèves mais aussi aux autres professionnels du monde scolaire. La reconnaissance passe par des formes de réassurance, par des repères donnés pour la pratique à venir, par l'idée que les difficultés passagères seront progressivement dépassées. Il s'agit avant tout de prendre en compte les processus d'acquisition et de mettre en avant l'idée de « devenir capable ». On peut imaginer que reconnaître un débutant, là où il en est, provisoirement, donne une sécurité affective et lui permet de s'engager dans un processus de développement professionnel.

Cette dimension de la reconnaissance reste fortement arrimée aux compétences à construire, envisagées en toile de fond de l'accompagnement professionnel. Pourtant, certains débutants attendent de leur conseiller un positionnement précis sur tel ou tel critère, attestant de la légitimité de leur pratique. Cette dimension instrumentale repérée par Brun est souvent à l'œuvre dans les entretiens de conseil ; elle risque de créer des malentendus entre des formateurs inscrits dans les acquisitions à long terme et enseignants novices, soucieux du court terme et de l'assurance de leur validation (EN2).

Enfin, on repère une reconnaissance d'ordre éthique qui valorise les qualités relationnelles de l'individu et les principes moraux qui les sous-tendent. Ces éléments semblent essentiels pour que la rencontre de formation puisse véritablement s'opérer. Le partage des valeurs entre professionnels dans le cadre du conseil constitue une forme de reconnaissance en quelque sorte intégrée dans un énoncé générique : « je me reconnais dans ce que tu dis, dans ce avec quoi tu te débats, dans cet engagement fort dans le métier, dans le fait que nous avons construit, chacun à notre manière, un même rapport au métier fondé sur des valeurs qui organisent notre activité au quotidien ».

Reste la dimension humaniste et existentielle qui s'intéresse aux personnes dans leur singularité. Cette forme de reconnaissance est plus difficile à activer dans le cadre du conseil pédagogique où le formateur est en position asymétrique. Dans notre corpus, EN1 revient sur sa difficulté à s'assumer, en tant qu'homme, dans une posture d'enseignant de maternelle. Il évoque son parcours antérieur avec des adolescents, dans lequel il a construit des compétences qui ne peuvent pas s'activer dans son nouveau contexte de travail. L'éviction par la formatrice de ce ressenti-là, ses réassurances réitérées sur la légitimité de EN1 à prendre en charge des enfants de maternelle, ne peut convaincre totalement cet enseignant. Les remaniements identitaires liés à ce nouveau contexte ne sont pas travaillés et renvoient le sujet à sa propre (re)connaissance. On repère ainsi la difficulté à écouter la dimension subjective du novice (ses peurs par exemple) avant de vouloir le reconnaître dans une pratique pour laquelle lui-même ne se reconnaît pas.

On retrouve donc, en référence à Ricoeur, le « devenir capable- être reconnu » qui ne peut faire l'impasse sur la nécessité de « se (re)connaître » pour construire une identité professionnelle progressivement assumée.

Comme l'évoque Dubar (2002) les questions d'ordre identitaire sont fortement arrimées à la reconnaissance d'autrui. Cette reconnaissance de soi pour autrui mais aussi de soi pour soi engage de multiples formes de transactions qui relèvent à la fois d'une dimension biographique, relationnelle et intégrative (Perez-Roux, 2011b). Au-delà de la transaction relationnelle qui articule estime de soi et reconnaissance d'autrui, la dimension biographique (entre continuité et changement) suppose pour l'individu d'être reconnu pour ce qu'il est,

mais aussi pour ce qu'il a vécu / construit antérieurement. Dans le cadre du conseil, la prise en compte de ces ancrages identitaires inscrits dans le passé est délicate. Le temps de la formation est un temps relativement contraint où il s'agit avant tout, pour le professionnel en charge de l'accompagnement, de faire construire des gestes professionnels efficients. Cela semble constituer une tension forte pour les formateurs de terrain. Par ailleurs la dimension intégrative nécessite pour le sujet la reconnaissance d'une diversité de registres qui sont activés dans l'expérience professionnelle. Il semble que le chemin soit à faire de façon personnelle, la mise en synergie des potentialités, leur activation dans de nouveaux contextes restant à la charge du sujet, en prise avec ses multiples facettes, et sur fond de reconnaissance. Il s'agit pour le débutant de se re-connaître à travers ce que lui renvoie autrui, en assumant les écarts entre idéaux et réalité des pratiques, entre manière d'être au métier et *ethos* du groupe professionnel.

Bibliographie

Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles*. Bruxelles : De Boeck.

Brun, J-P. (2008). *Les sept pièces manquantes du management*. Montréal : Les éditions transcontinentales.

Casalfiore, S. & Paquay, L. (1998). *Le paradigme de l'action située : regard sur l'activité enseignante et implications pour l'évaluation de la qualification des enseignants.* Louvain la neuve : UCL, département des Sciences de l'Education.

Demaziere, D. & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques*. Paris : Nathan.

Dubar, C. (2000). *La crise des identités*. Paris : PUF.

Dubar, C. (2002). Entretien d'A. Gonin-Bolo avec C. Dubar. *Recherche et formation, 41*, 131-138.

Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.

Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Editions du Cerf.

Jorro, A. (2009). *La reconnaissance professionnelle en éducation : évaluer, valoriser, légitimer*. Ottawa : Presses Universitaires d'Ottawa.

Kaddouri, M. (2000). Retour réflexif sur les dynamiques identitaires. In C. Gohier & C. Alin (Eds.), *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle* (pp. 195-212). Paris : L'Harmattan.

Mead, G-H. (1963). *L'esprit, le soi et la société*. Paris : PUF. (1re éd 1934).

Perez-Roux T (2009) Enjeux identitaires au sein d'une situation de conseil pédagogique : une étude de cas à l'école primaire, *Travail et Formation en Education, 4* | 2009, [En ligne], mis en ligne le 09 mars 2010. URL : http://tfe.revues.org/index940.html.

Perez-Roux, T. (2011a). *Identité(s) professionnelle(s) des enseignants : les professeurs d'EPS entre appartenance et singularité*. Paris : Editions EP.S, Collection Recherche et Formation.

Perez-Roux, T. (2011b). Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires. *Revue Recherches en Education, 11*, 39-54.

Perez-Roux, T. (2011c, à paraître). Dynamiques identitaires en jeu dans un dispositif de co-analyse de l'activité de conseil : la réflexivité conjointe au cœur du développement professionnel. In I. Vinatier (Ed.). *Développement professionnel et réflexivité*. Toulouse : Octares.

Ricoeur, P. (2007). Devenir capable, être reconnu. *Revue du MAUSS permanente*, 24 mai 2007 [en ligne]. http://www.journaldumauss.net/spip.php ?article96.

Uwamariya, A et Mukamurera, J. (2005). Le concept de développement professionnel en enseignement : approches théoriques. *Revue des Sciences de l'Education, XXXI*, 1, 133-155.

Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : PUR.

Wittorski, R. (2007). La professionnalisation. *Revue Savoirs, 17*, 11-38.