



HAL
open science

Quels processus en jeu dans la construction de l'identité professionnelle chez les enseignants-stagiaires du second degré à l'IUFM ?

Thérèse Perez-Roux

► To cite this version:

Thérèse Perez-Roux. Quels processus en jeu dans la construction de l'identité professionnelle chez les enseignants-stagiaires du second degré à l'IUFM?. Vième colloque international Recherche(s) et Formation Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences , Feb 2005, Nantes, France. hal-01215938

HAL Id: hal-01215938

<https://hal.science/hal-01215938>

Submitted on 15 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.

Quels processus en jeu dans la construction de l'identité professionnelle chez les enseignants-stagiaires du second degré à l'IUFM ?

ROUX-PEREZ Thérèse, Maître de Conférences, IUFM des Pays de la Loire, Nantes, France, tizou.perez@paysdelaloire.iufm.fr.

Mots clés : professionnalisation, identité professionnelle, compétences, savoirs, formation

Résumé

L'entrée dans le métier d'enseignant met en relief la nécessité de construire des compétences professionnelles multiples. Durant la deuxième année de formation à l'IUFM, l'enseignant-stagiaire est invité à articuler expérience pratique et acquisition de savoirs professionnels. L'étude se donne pour objet de comprendre les liens entre l'accompagnement pensé par l'institution et le processus de professionnalisation vécu par les formés. Les résultats soulignent l'importance des interactions dans ce processus ; ils mettent aussi en relief certains décalages entre attentes et contenus de formation. L'acquisition de nouvelles compétences en acte permet au stagiaire de se définir progressivement comme enseignant. Le sentiment d'intégration à une communauté s'opère en revendiquant un positionnement singulier, en prise avec l'expérience passée, savoirs pluriels construits durant l'année et ressources révélées à travers l'expérience professionnelle.

Introduction

La formation initiale des enseignants du second degré s'organise à partir de données institutionnelles soulignant la nécessité pour le professeur d'exercer sa responsabilité à la fois au sein du système éducatif, de l'établissement et de la classe¹. Lors de l'entrée dans le métier, la focalisation s'effectue d'abord à l'échelle de la classe : il s'agit pour les stagiaires de prendre appui sur une connaissance de la discipline encore fragile en vue de construire des situations d'apprentissage ; mais il leur faut dans le même temps conduire la classe et gérer des problèmes inattendus qui surviennent en présence des élèves. En fait, sur le terrain, les débutants sont soumis à de nombreux dilemmes liés à des situations contradictoires au cours desquelles ils vivent des préoccupations antinomiques ne pouvant trouver de solutions optimales (Ria, 2001). En difficulté quand il s'agit de faire progresser chaque individu au sein du groupe, écartelés entre l'envie d'être proches des élèves et l'obligation de conserver le contrôle de la classe, ils sont amenés à faire des compromis plus ou moins acceptables. Les insatisfactions qui en découlent peuvent conduire à des moments de doute identitaire.

De ce point de vue, les premières expériences professionnelles sont parfois problématiques en ce sens qu'elles questionnent les conceptions profanes du métier (Rickard & Knight, 1997),

¹ Texte sur la Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel. Bulletin Officiel n°22, 29 mai 1997.

liées à une image décalée avec les caractéristiques réelles du travail enseignant (Baillauques, 1996). Au delà de la tension entre savoirs théoriques et savoirs pratiques, les enseignants débutants découvrent la nécessité de construire des compétences professionnelles multiples : d'ordre technique et didactique dans le choix des contenus d'enseignement, mais aussi d'ordre relationnel, pédagogique et social dans l'adaptation aux interactions en classe et dans la relation aux différents acteurs du système scolaire (Altet, 1996).

Ainsi, l'enseignant-stagiaire est confronté à une réelle complexité de l'acte d'enseignement (Doyle, 1986) et doit trouver les moyens d'y faire face, aidé en cela par le dispositif de formation mis en place à l'IUFM. Durant la deuxième année, il est invité à articuler expérience pratique et acquisition de savoirs professionnels².

L'étude se donne pour objet de comprendre les liens entre ce processus de professionnalisation pensé par l'institution et le développement professionnel des enseignants débutants. Quelles représentations mobilisent-ils sur le métier et la formation ? Quels savoirs sont réellement utilisés, valorisés, transformés, mis en relation par les formés ? Comment participent-ils à la construction d'une identité professionnelle ?

Des représentations constitutives d'une identité professionnelle en construction

Les représentations sont des instruments cognitifs d'appréhension de la réalité et d'orientation des conduites. Elles peuvent être considérées comme un des moyens à partir desquels les enseignants structurent leurs comportements (Charlier, 1989). Il est donc intéressant de repérer l'émergence d'un certain nombre de représentations professionnelles permettant aux enseignants de fonder, de justifier et de rationaliser leurs prises de positions vis-à-vis du métier et de la logique de formation pour tenter de comprendre comment ils construisent leur monde professionnel et lui donnent sens. De ce point de vue, les représentations peuvent être considérées comme des matrices d'action constitutives des identités professionnelles.

Au départ, une conception de l'enseignant idéal s'élabore à partir des discours, des cultures, des projections ancrées dans l'expérience scolaire (Baillauques, 1996). L'exploration des formes de personnalisation de la formation à partir des représentations individuelles rend compte de la manière dont chacun développe un point de vue singulier sur la nature des compétences professionnelles. Si ce point de vue évolue avec la pratique, les images idéales relatives au métier et à la formation vont elles aussi orienter les conduites durant l'expérience de stage. Les décalages repérés avec la réalité de l'enseignement sont à gérer progressivement : le sujet intègre peu à peu le contexte et tente de s'y adapter. Mais ce processus, loin d'être linéaire, suppose des moments de tension, voire de déstabilisation par rapport aux représentations initiales, à partir desquels le sujet doit construire de nouvelles cohérences, nécessaires au développement des compétences professionnelles.

² Le plan de formation de l'IUFM des Pays de la Loire (2003-2004) place la pratique professionnelle au cœur de la formation proposée aux enseignants-stagiaires. Cette pratique est entendue comme activité au sein de la classe, de l'établissement, du système éducatif et en liaison avec les partenaires. Le dispositif est guidé par quatre grands principes : 1) articulation de l'expérience pratique et acquisition de savoirs professionnels (stages en responsabilité et de pratique accompagnée) ; 2) articulation des formations didactiques (groupe de référence (GR), formations didactiques associées (FDA) constitués sur une base disciplinaire), et des formations générales (groupe transversal (GT) et modules optionnels, interdisciplinaires) ; 3) travail en équipe et ouverture aux partenariats ; 4) personnalisation de la formation.

Compétences professionnelles, construction identitaire et place des savoirs

Les compétences professionnelles s'acquièrent progressivement à partir d'une pratique qui confronte le sujet à des situations complexes réelles venant réinterroger des aspects plus théoriques de la formation. Par ailleurs, la mise en œuvre de plans d'action anticipés s'accompagne de temps de réflexivité durant lesquels le sujet est invité à analyser sa pratique et à se mettre en perspective pour les expériences suivantes (Perrenoud, Altet, Charlier & Paquay, 1996). L'appropriation de compétences apparaît donc comme un processus de longue durée, intégrant aussi des compétences construites en dehors de la formation professionnelle. De ce point de vue, la socialisation (habitudes familiales, échanges entre pairs, rencontres marquantes) de même que l'expérience personnelle (vécu d'élève, image de l'enseignant idéal, etc.) fondent les représentations sur le métier d'enseignant. Les dispositifs de formation intégrant expérience et réflexion ne peuvent occulter cette dimension à la fois personnelle et collective, dans la construction identitaire.

En effet, l'identité professionnelle inclut l'identification à une discipline dans laquelle l'enseignant- stagiaire se reconnaît plus ou moins. Modèles professionnels, institutions de formation, culture de métier participent ainsi à la construction des identités professionnelles (Berger, 1989). Pour trouver un équilibre, l'individu se situe par rapport aux normes de la formation, aux exigences du métier, se représente la discipline, les pratiques professionnelles et s'engage dans l'action (Roux-Perez, 2003). Le degré de reconnaissance et le sentiment de contrôle de la situation qui en résultent peuvent conduire à une réorganisation partielle des représentations.

Par ailleurs, la construction de l'identité professionnelle (Clot, 1999) se situe entre genre (ensemble des règles informelles constitutives de la culture d'une communauté professionnelle) et style (façon de faire propre à chacun). En formation, le repérage des genres professionnels et la confrontation à des styles différents deviennent générateurs de développement. Chacun construit peu à peu son propre style pour faire face à la situation d'enseignement en fonction de ses ressources, de ses valeurs et des attentes plus ou moins explicites de la formation. Ainsi, l'identité se constitue entre prise de conscience, interactions et régulations. En mettant en évidence un système de normes, ce processus de professionnalisation invite l'enseignant à revisiter certaines conceptions de l'enseignement et à construire de nouveaux savoirs, pluriels et combinés dans l'action. Il s'agit pour Malglaive (1990) du *savoir en usage* mettant en jeu des liaisons dynamiques entre savoirs théoriques, procéduraux, pratiques et savoir-faire ; l'ensemble de ces savoirs forme une totalité complexe, mouvante, structurée, opératoire, c'est-à-dire ajustée à l'action. Les différents moments de la formation participent à la construction de ces registres de savoir. Ainsi, la formation professionnalisante invite le stagiaire à articuler savoirs pour enseigner et savoirs à enseigner, réflexion sur l'action et dans l'action (Altet, 2000). Lorsqu'il existe trop de dissonance (expérience douloureuse, rencontre de certaines résistances sur le terrain, décalage entre attentes des stagiaires et apports des formateurs) l'adhésion à la formation peut être minimale.

Un rapport à la formation sous tension

Très inspiré des travaux de recherche menés par Charlot et son équipe sur le rapport au savoir, il a semblé opportun de questionner le rapport à la formation lors de cette année de professionnalisation. En effet, pour Charlot " *le rapport au savoir est rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre* " (1997, p. 93). Le rapport au savoir inclut les représentations, envisagées comme des systèmes de relation, d'interprétation, ancrées dans un réseau de significations. Il semble intéressant de transposer cette définition dans le cadre du rapport à la formation. Altet (2000), dans une étude portant sur les enseignants stagiaires de l'IUFM, identifie trois types de rapport au savoir durant cette

période : a) un rapport “ instrumental ” qui envisage la formation du point de vue de sa stricte utilité, où l’efficacité sur le terrain se mesure à l’apprentissage de tours de mains, la mise en œuvre de recettes ayant fait leurs preuves ; b) un rapport “ professionnel ” soulignant la construction progressive de schèmes d’action et la nécessité d’articuler à la fois théorie et pratique ; c) un rapport “ intellectuel ” dans lequel est valorisé le plaisir des études, l’accès aux connaissances théoriques, participant d’un monde encore éloigné des réalités de l’enseignement.

D’autres recherches ont retenu notre attention. Celle d’Ayraud et Guibert (2001)³ étudie la construction différenciée d’une identité professionnelle résultant de socialisations successives, dans sa dimension individuelle et collective. Les auteurs prennent en compte à la fois la singularité des trajectoires des individus et ce qui relève d’une identité collective inscrite dans un contexte social donné. Ils repèrent un malaise lié à la fois aux changements structurels récents dans l’Education Nationale (décentralisation, massification et nouveaux publics), et aux changements de politique de formation révélant, dans les discours recueillis, une dichotomie théorie-pratique.

Notre contribution prolonge les travaux menés sur l’IUFM des Pays de Loire par Lazuech et Rimbart (1999)⁴ soulignant que l’intégration dans le métier tend à sacraliser le terrain, position renforcée par l’action du conseiller pédagogique, si ce dernier permet au stagiaire de prendre des repères et de progresser.

Ainsi, notre étude se donne pour objet d’interroger les représentations professionnelles des enseignants stagiaires notamment du point de vue des savoirs mobilisés. Ce stage, lieu d’articulation entre savoirs, schèmes d’action et adaptation (Altet, 1996) reste un moment fort dans leur parcours professionnel. Il conduit à des prises de positions permettant aux uns et aux autres de conserver une cohérence identitaire en lien à la fois avec leur histoire personnelle (conceptions profanes), leur engagement professionnel (réalité de la classe), et les possibilités d’articulation du stage avec les contenus de formation proposés à l’IUFM.

Repères méthodologiques

Un questionnaire exploratoire a été proposé fin mars 2004 à trois groupes de PLC2 (Lettres, Mathématiques et Espagnol) de l’IUFM des Pays de Loire après validation des enseignements suivis en formation. Six questions ouvertes ont permis d’appréhender 1) les points d’appui et les points jugés problématiques pour construire une professionnalité enseignante ; 2) les options et stratégies mises en œuvre pour faire face à la complexité du métier ; 3) la place de l’expérience professionnelle dans le processus de professionnalisation et son éventuelle articulation avec les autres aspects de la formation ; 4) la définition du soi-professionnel et les transformations perçues par le stagiaire durant l’année.

Cette première approche a été complétée par des entretiens semi-directifs réalisés avec des enseignants volontaires, sur la base de cas typiques identifiés par le chercheur. Le corpus initial est constitué de 20 réponses au questionnaire et de 6 entretiens semi-directifs réalisés pour 4 d’entre-eux avec des enseignants-stagiaires de mathématiques. Les deux autres ont été conduits avec des stagiaires de Lettres.

³ L’étude porte sur des publics de stagiaires IUFM du premier et du second degré.

⁴ Les entretiens ont été réalisés entre décembre 1997 et février 1998. Dans notre étude, ils l’ont été en mai 2004, c’est à dire au terme de la validation de fin de formation.

De ce point de vue, les résultats rendent compte partiellement de ce qui se joue dans la formation. L'enquête ayant été menée en fin de parcours, les entretiens réalisés avec des volontaires, on peut penser que s'expriment ceux dont le rapport à la formation est relativement positif. Le sens s'est construit peu à peu durant l'année et il ne reste au final que les grands repères autour desquels le stagiaire pense avoir construit sa professionnalité.

Résultats

Des interactions multiples et structurantes dans le processus de professionnalisation : entre pairs et experts

Les analyses mettent en relief les phénomènes de socialisation à l'œuvre dans cette année de professionnalisation. L'ensemble des stagiaires souligne l'importance des échanges entre pairs dans le développement de compétences professionnelles nouvelles. Le partage de questions communes au sein du groupe disciplinaire (groupe de référence) renforce un sentiment d'appartenance et permet une mise à distance voire une dédramatisation des premières expériences, vécues souvent comme problématiques. Devant les difficultés à choisir et structurer pertinemment les savoirs à enseigner, face aux dérapages vécus dans l'interaction avec les élèves (décalages des attentes, manque de rythme du cours, problèmes de gestion de classe, etc.), le groupe de pairs devient un espace de régulation, accompagnant progressivement et dans une "distance rapprochée" l'entrée dans le métier. Cet ancrage intègre des temps informels, systématiquement soulignés comme points d'appui par les stagiaires, où la parole s'échange librement, laissant place à des conseils spontanés, des avis éclairés par une expérience jugée similaire, des tours de mains observés ou construits dans le vécu professionnel. L'Autre devient alors celui à qui on peut confier ses doutes, ses égarements et ses petits bonheurs du quotidien, faits de réussites partielles.

Par ailleurs, pour une majorité d'entre eux, le groupe de référence permet de se construire peu à peu comme professionnel capable d'analyser sa pratique. Car l'attitude réflexive n'est pas un simple rapport de soi à soi. La conscience de soi et de ses interventions sur le réel se construit dans le rapport aux autres (Wittorski, 2003). De ce point de vue l'analyse de pratiques est évoquée par nombre de stagiaires comme une possibilité de dire, dans une relative confiance, ce qui fait problème dans l'exercice du métier, au moins durant le premier trimestre. Au delà des conseils attendus de la part des formateurs en début d'année pour faire face à l'urgence, le bilan de fin de parcours note la nécessité d'ouvrir des pistes de réflexion pour comprendre ce qui s'est joué dans telle ou telle situation et pour envisager l'avenir de façon à la fois plus étayée et plus distanciée. Au terme de l'année de formation, certains positionnent le mémoire professionnel dans la continuité de cette approche réflexive. Le mémoire devient l'occasion d'approfondir des questions jugées problématiques dans le contexte professionnel. Quelques stagiaires soulignent son intérêt : aide à la réflexion sur le métier en train de se vivre et occasion d'expérimenter de nouvelles propositions pédagogiques et didactiques. Dans ce cas, le travail autour du mémoire permet d'approfondir nombre de thématiques et favorise, de manière un peu différente, l'échange entre stagiaires sur des pratiques à la fois singulières et partagées. En ce sens il ouvre d'autres pistes de réflexion : *" il s'agit d'une sorte de bagage construit ensemble où, finalement, tout ce que les autres ont approfondi peut nous intéresser dans notre pratique "* (Nelly, PLC2 Lettres).

Enfin, les échanges de pratiques (présentation de séances ou de séquences didactiques, analyses *a priori* puis *a posteriori*) au sein du groupe de référence sont perçues le plus souvent comme un travail utile et constructif dans lequel des savoirs se co-construisent dans l'interaction, en articulant conceptions, mises en œuvre et régulations.

Ainsi, le rôle du formateur responsable de groupe de référence est pointé comme capital par les stagiaires qui relèvent en fin d'année les aspects structurants de son action tant d'un point de vue professionnel (réflexion sur la pratique, construction de repères) que personnel (mise en confiance).

De plus, la richesse des échanges durant l'année de formation intègre largement la rencontre de certains formateurs dont l'expertise reconnue devient un point d'appui incontournable. De nombreux stagiaires font état de l'importance du conseiller pédagogique dans le processus de professionnalisation : sa capacité à répondre aux questions urgentes, à donner des conseils sur des aspects pratiques, à soutenir le stagiaire tant du point de vue didactique que pédagogique (voire personnel) constitue un élément primordial dans le parcours professionnel. Les visites sont vécues comme d'autant plus intéressantes qu'elles sont suivies de retours approfondis permettant la construction de repères progressifs.

Par ailleurs, dans l'établissement, le rapport aux autres enseignants est souvent évoqué. Certains d'entre-eux à travers les discussions ou l'observation de leurs pratiques, donnent de précieuses indications dans le dédale des savoirs à intégrer : “ *techniques pour mieux gérer la classe* ”, “ *utilisation de méthodes différentes* ”, “ *trucs pédagogiques* ”⁵ qui seront éprouvés, au moins en partie, par le stagiaire. Le stage de pratique accompagnée peut être l'occasion d'affiner cette connaissance des contextes de travail. L'accès à une culture partagée et l'intégration professionnelle passe aussi par des échanges de supports utilisés en cours, une réflexion commune sur des devoirs, le partage des problèmes avec une même classe. Cet accompagnement au quotidien donne des informations complémentaires sur les élèves, les habitudes de l'établissement, le métier et ses réalités et participe de l'accueil dans la communauté des enseignants.

Dans la même dynamique, les formations didactiques associées (FDA) au groupe de référence sont pour plusieurs stagiaires l'occasion d'ouvrir de nouvelles pistes de réflexion et d'action. La crédibilité des compétences professionnelles de ces formateurs, le plus souvent encore enseignants, est renforcée si l'approche des contenus s'accompagne de mises en œuvre différentes (originales) prenant en compte les caractéristiques d'élèves réels. Les transpositions didactiques et les adaptations pédagogiques proposées mettent en lumière une possible articulation des savoirs théoriques et procéduraux qui vient compléter la réflexion amorcée sur les savoirs pratiques et savoir-faire dans l'espace de la classe en responsabilité.

Ainsi les multiples formes de socialisation ne relèvent pas des mêmes registres de savoirs ; elles sont envisagés comme complémentaires, le plus souvent structurantes et permettent de se définir progressivement comme professionnel capable d'agir, en conscience, et de réfléchir sur son action.

Des décalages perçus comme un frein au processus de professionnalisation

Les compétences professionnelles à construire, multiples et en interaction constituent un univers confus et complexe, notamment en début d'année où les stagiaires font état d'un manque de repères. L'enquête souligne aussi la fragilité du dispositif de formation pensé par l'institution dans l'absolu de ses complémentarités.

Si le mémoire professionnel apparaît en fin de parcours comme un élément globalement positif, passage symbolique instituant une forme de reconnaissance par le groupe professionnel, les stagiaires donnent relativement peu d'importance aux lectures susceptibles d'en enrichir la réflexion, mettant à distance les apports théoriques ressentis comme trop

⁵ Les données non référées, mentionnées entre guillemets et en italiques dans le texte, sont issues des réponses aux questions ouvertes du questionnaire. D'autres réponses du même type sont intégrées dans les pages suivantes.

éloignés des réalités professionnelles. Ainsi, le clivage théorie-pratique reste fort, y compris au terme de l'année de formation.

Pourtant, ils sont un certain nombre à remettre en cause une formation qui resterait centrée sur l'échange d'expériences. De ce point de vue, le groupe transversal est parfois ressenti comme insuffisamment étayé par des apports théoriques venant enrichir les pratiques professionnelles. Globalement, les stagiaires interrogés refusent un formateur qui serait un simple animateur. Dans l'ambivalence identitaire, ils revendiquent à la fois " *le besoin de concret, de conseils* ", " *l'appui sur l'expérience des autres pour ensuite recomposer à sa manière* " et des apports théoriques au plus près de leurs préoccupations.

Le rapport aux formateurs est aussi traversé par les problématiques de l'évaluation. Nombre de stagiaires disent avoir ressenti une certaine opacité des critères de validation dans au moins un des trois volets de la formation : enseignements, mémoire et stage en responsabilité. Cet ensemble d'éléments conduit parfois le stagiaire à ne plus oser dire ses difficultés en cours d'année, à éviter de dévoiler ses erreurs ou ses doutes, à refuser de s'impliquer pensant qu'il va être jugé sur ses paroles (groupe de référence et groupe transversal) comme sur ses actes (stage en responsabilité et de pratique accompagnée). Cette posture introduit des zones d'ombre dans le processus de professionnalisation. Le stagiaire qui s'estime en difficulté vis à vis de la validation, se sent cerné de toutes parts par le dispositif et avance en restant sur ses gardes. Dans ce cas, les espaces de régulation pensés par l'institution sont vécus comme inopérants et risquent d'être détournés de leur fonction.

D'autre part, le conseiller pédagogique peut être perçu comme trop normatif ou trop absent. Dans le premier cas, le stagiaire ne parvient pas à construire son autonomie, à trouver sa place, son style, et à faire reconnaître sa singularité. Dans l'autre cas, il est confronté à des questions professionnelles sans solutions qui, même si elles sont travaillées en groupe de référence, ne trouvent pas, en contexte, l'étayage professionnel qui permettrait d'élaborer conjointement des tentatives de réponses et de s'inscrire dans une perspective de progrès.

Enfin, les formations disciplinaires associées peuvent être mal reçues voire considérées comme inutiles. En début d'année, submergés par la gestion de la classe, certains stagiaires perçoivent les propositions de pratiques innovantes comme trop éloignées de leur réalité et impossibles à mettre en œuvre avec leurs propres élèves. Ce type de formations peut renforcer une image d'eux-mêmes relativement négative ou leur donner un sentiment d'impuissance.

On constate donc, à travers l'expression de quelques stagiaires, le difficile voyage entre réalité des pratiques et discours théoriques décontextualisés. A l'opposé, les savoir-faire présentés en formation sont jugés inopérants si l'écart avec la pratique des " experts " semble irréductible.

Dans ce cas, certaines stratégies sont utilisées pour s'adapter à une formation qui ne répond pas aux attentes et de fait, manque de sens. Les entretiens révèlent que le temps passé à l'IUFM peut être utilisé en partie à faire autre chose que ce qui est demandé, à repérer les effets produits sur le groupe par un formateur dont les interventions sont jugées peu pertinentes ou peu crédibles ; ce dernier est alors observé à titre de contre-exemple par des stagiaires qui disent développer une vigilance accrue pour la conduite de classe, voire mieux comprendre, à travers les pratiques de ces formateurs, certains dérèglements dans leur propre cours (effet miroir).

L'expérience professionnelle et la construction de nouvelles compétences en acte

Si l'expérience professionnelle reste avant tout une occasion de découvrir le métier et les élèves (éloignés de ce que la plupart avaient imaginé), elle engage de nombreuses remises en cause des choix opérés pour enseigner. Les stagiaires insistent sur la résistance du terrain qui les conduit à une meilleure connaissance de soi : " *j'ai ravalé mon orgueil, ça m'a fait du*

bien même dans ma vie quotidienne. J'ai appris à temporiser, à réagir vite et à me contenir, à ne pas être trop cinglante ” (Nathalie, PLC2 Maths). Les idéaux sont souvent à revoir et cet écart avec la réalité participe d'une construction du soi professionnel indispensable pour faire face à cette nouvelle réalité. Au-delà de l'angoisse des premiers jours, plusieurs stagiaires disent avoir appris à construire des cours plus efficaces : *“ je suis davantage capable d'analyser la pertinence des cours et d'agir en conséquence ”* (Marc, PLC2 Maths), à tenir la classe en développant une autre vision de la discipline et des règles à tenir : *“ je sais me situer en tant que prof, donner et tenir les règles ”* (Nelly, PLC2 Lettres). Certains évoquent aussi l'importance du travail en équipe, du sentiment d'appartenir à une communauté éducative. La complexité du métier réside dans la difficulté à gérer à la fois le groupe classe et les individualités, à construire des savoirs mieux adaptés aux caractéristiques des élèves, à donner du sens aux apprentissages, à relier les connaissances, à prendre en compte les difficultés de l'élève. Nombre de stagiaires se sentent démunis devant les lacunes des élèves : *“ je sais toujours pas comment faire pour que les élèves progressent en orthographe et en langue, en grammaire... disons que, comme ils progressent pas, du coup, je me dis : “ bon, c'est pas les bonnes méthodes, quoi ! ”*. (Nelly, PLC2 Lettres) ; d'autres pointent de petites réussites, même ponctuelles, qui encouragent et donnent le sentiment de progresser dans l'exigence du métier : *“ il y a un élève, bon il a déjà redoublé deux fois et ça se passe pas bien...et là il m'a dit : “ Madame, pourquoi on fait pas ce travail-là à chaque théorème ? C'est génial de travailler comme ça ! ”... On sort du cours, on se dit : “ là au moins j'ai fait quelque chose, j'ai fait quelque chose pour cet élève-là ”, et on en sort grandi, quoi ! Il suffit d'un élève qui nous fasse une réflexion comme ça pour qu'on se rende compte de pas mal de choses ”*. (Barbara, PLC2 Maths). Enfin, certaines représentations professionnelles évoluent : il ne s'agit plus simplement de transmettre un savoir mais de *“ former, comme un sculpteur qui doit tenir compte des veines du bois. Enseigner, c'est former chaque élève, se placer comme un tuteur dans l'acquisition des savoirs pour que chacun aille plus haut, plus loin ”* (Marc, PLC2 Maths).

Ainsi, en fin de formation, nombre de réponses montrent la détermination des enseignants à s'engager dans une voie dont ils repèrent les tensions : enseigner est *“ un métier difficile mais passionnant, prenant mais génial ”* (Amélie, PLC2 Lettres), c'est aussi *“ une sorte de défi... qui demande beaucoup d'énergie ”* (Nathalie, PLC2 Maths).

Se définir entre appartenance et singularité

On repère dans les entretiens, des tensions liées à l'acculturation d'un genre professionnel et, dans le même temps, au développement d'un style personnel (Clot, 1999). En effet, si les enseignants-stagiaires soulignent l'importance d'une forme de socialisation invitant à la découverte d'un monde professionnel et à la compréhension d'un “ genre ”, ils n'en revendiquent pas moins un “ style ” particulier. De ce point de vue, l'enquête révèle des identités en émergence : un positionnement des stagiaires apparaît entre intégration à la communauté des enseignants (sentiment de reconnaissance) et revendication de spécificités. L'ensemble des réponses laisse entrevoir des images-repoussoir construites au hasard de salles de professeurs ou de conseils de classe : les enseignants *“ toujours négatifs vis-à-vis des élèves ”*, *“ se plaignant sans cesse de leurs conditions de travail ”* ou *“ trop politisés ”* sont critiqués. Les stagiaires découvrent une communauté composite, paradoxale car à la fois ouverte, accueillante et repliée sur ses habitudes, voire inexistante dans certains lycées. Des positions extrêmes sont repérées et rejetées : *“ les nostalgiques d'une époque révolue et les profs turbo qui ne vivent que pour le travail ”* (Nathalie, PLC2 Maths), *“ les enseignants qui restent dans l'affectif ou sont très éloignés des élèves ”* (Marc, PLC2 Maths). Ainsi, si certains stagiaires disent chercher *“ la juste mesure entre exigence et écoute ”*, d'autres se définissent comme *“ ouvert et en décalage avec un univers scolaire réglementé ”* ou *“ jeune*

dans un monde vieux et un peu sclérosé”, marquant en ce sens leur spécificité de jeunes professeurs. La représentation dominante du soi enseignant “*jeune, dynamique et motivé*” traverse l’ensemble des réponses au questionnaire. L’image idéalisée d’un enseignant “*inventif, disponible pour les élèves, soucieux de bien faire, investi dans le travail et exigeant, ayant le souci de faire progresser tous ses élèves*” reste présente et en adéquation avec les normes de la formation. Au-delà de l’expérience vécue durant l’année de stage, cette image permet de mettre en perspective des idéaux construits le plus souvent avant l’entrée dans le métier. Ainsi, l’étude met en relief, à travers l’énoncé de valeurs et de représentations sur le métier, une identité professionnelle partagée et des personnes singulières, en prise avec leurs expériences passées, leurs ressources et leurs aspirations⁶. En ce sens, le mémoire professionnel peut être l’occasion de se positionner, de synthétiser les multiples questions et regards portés sur une pratique singulière dans un contexte professionnel particulier. Il constitue alors un réel ancrage identitaire : “*je suis arrivé en septembre, je n’étais pas du tout un enseignant, je sais pas si j’en suis un maintenant mais je m’en suis bien rapproché... J’ai progressé sur comment faire un cours de maths, sur qu’est-ce qu’une situation problème ? Ce genre de choses. Travailler par activité, comment on travaille par groupe avec différentes phases. Entre guillemets, c’est tout ce que j’ai pu expliquer dans mon mémoire*” (Denis, PLC2 Mathématiques).

Conclusion

Au terme de cette première étude exploratoire, on perçoit que certaines conditions sont nécessaires à la construction d’une professionnalité enseignante. Au moment de l’entrée dans le métier, les stagiaires valorisent fortement l’expérience professionnelle mettant parfois en tension (voire en opposition), savoirs théoriques et savoirs pratiques. Les réponses montrent dans quelle mesure la formation au sein de l’IUFM peut jouer un rôle de régulation, à condition d’articuler réellement les questions posées par la pratique professionnelle aux modalités de réflexion mises en place en dehors - mais à partir - du contexte de stage. L’enquête souligne la fragile mais nécessaire complémentarité des dispositifs (analyses de pratiques, réflexion didactique, mémoire professionnel, enseignements spécifiques et transversaux, etc.) pour que la formation prenne du sens aux yeux du stagiaire et lui permette de construire, de façon personnelle, les compétences professionnelles attendues.

⁶ La prise en compte les parcours professionnels singuliers des enseignants ne sera pas développé dans le cadre de cette contribution.

Bibliographie

- ALTET, M. (1996). “ Compétences de l’enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d’action et adaptation, le savoir analyser ”, in L. Paquay., M. Altet., E. Charlier & P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels*, (pp. 27-40), Bruxelles, De Boeck.
- ALTET, M. (2000). “ L’analyse de pratiques, une démarche de formation professionnalisante ? ”, *Recherche et Formation*, 35, 25-41.
- AYRAUD, M & GUIBERT, P. (2001) “ Constructions identitaires ”, in C. Blanchard-Laville & S. Nadot (dir), *Malaise dans la formation des enseignants*, (pp.233-265), Paris, L’Harmattan..
- BAILLAUQUES, S. (1996). “ Le travail des représentations dans la formation des enseignants ”, in L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels* (pp. 41-61), Bruxelles, De Boeck.
- BERGER, G. (1989). “ Eléments de réflexion pour des dynamiques de changement dans la formation des enseignants : la notion d’identité professionnelle ”, *Recherche et formation*, 6, 17-22.
- CHARLIER, E. (1989). *Planifier un cours c’est prendre des décisions*. Bruxelles, De Boeck
- CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Paris, Anthropos.
- CLOT, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris, PUF.
- DOYLE, W. (1986). “ Paradigmes de recherche sur l’efficacité des enseignants ”, in M. Crahay & D. Lafontaine (dir.), *L’art et la science de l’enseignement*, Bruxelles, Labor.
- LAZUECH , G & RIMBERT, F. *La construction de la professionnalité enseignante*, Rapport d’étude sur les professeurs du second degré stagiaires 2° année de l’IUFM des Pays de la Loire, mars 1999.
- MALGLAIVE, G (1990). *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF.
- PERRENOUD, P., ALTET, M., CHARLIER, E. & PAQUAY, L. (1996). “ Fécondes incertitudes ”, in L. Paquay., M. Altet., E. Charlier & P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels*, (pp. 239-253), Bruxelles, De Boeck.
- RIA, L. et al. (2001). “ Les dilemmes des enseignants débutants : études lors des premières expériences de classe en Education Physique ”, *Science et Motricité*, 42, 47-58.
- RICKARD, G.L. & KNIGHT, S.M. (1997). “ Obstacles to professional development : Interns’ desire to fit in, get along and be real teachers ”, *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 440-453.
- ROUX-PEREZ, T. (2003). “ Identité professionnelle et modes d’implication privilégiés chez les enseignants d’EPS ”, *Les Sciences de l’Education. Pour l’Ere Nouvelle*, vol 36, 4, 37-68.
- WITORSKI. R (dir.). *Configurations de professionnalisation par l’analyse de pratiques*. Enquête IUFM de Bretagne, octobre 2003.