



HAL
open science

Evolution des représentations et des pratiques dans la formation initiale des enseignants : éléments de construction d'une identité professionnelle à l'échelle du temps

Thérèse Perez-Roux

► To cite this version:

Thérèse Perez-Roux. Evolution des représentations et des pratiques dans la formation initiale des enseignants : éléments de construction d'une identité professionnelle à l'échelle du temps. Education & Formation, 2008, e287. hal-01716172

HAL Id: hal-01716172

<https://hal.science/hal-01716172>

Submitted on 27 Feb 2018

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.

Evolution des représentations et des pratiques dans la formation initiale des enseignants : éléments de construction d'une identité professionnelle à l'échelle du temps

Thérèse Perez-Roux*

* IUFM- Université de Nantes
Laboratoire du Centre de Recherche en Education de Nantes
4 chemin de Launay-Violette
BP 12227
44322 Nantes cedex 3
tizou.perez@iufm.univ-nantes.fr

RÉSUMÉ. La contribution s'intéresse aux processus de construction des savoirs professionnels durant la formation initiale en EPS. L'étude du cas de Léa, conduite sur une durée de trois ans, permet de comprendre les types d'articulation entre normes de la formation, représentations et valeurs personnelles. Elle rend compte de permanences et d'évolutions repérables dans le discours, éclairées par des pratiques professionnelles contextualisées. Les résultats soulignent l'évolution des représentations et des pratiques et plus largement, du sens donné à la formation. Ils révèlent dans quelle mesure la construction de compétences et de gestes professionnels s'inscrit dans une continuité biographique et dans des transactions relationnelles plus ou moins favorables. Ainsi, les contextes à la fois institutionnels et humains, traversés durant l'année de formation et en amont, participent d'un positionnement identitaire progressivement assumé.

MOTS-CLÉS : formation initiale, représentations, compétences, savoirs, identité professionnelle

1. Se former comme enseignant : entre attentes institutionnelles et logiques singulières

Dans le cadre d'une étude longitudinale¹ sur les processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants en début de carrière nous nous intéressons aux ancrages, aux questionnements, aux moments de tensions, aux avancées multiples qui permettent de saisir ce qui se joue lorsque l'on décide de devenir enseignant. L'approche de type compréhensif que nous présentons dans cet article donne un éclairage sur les questions de tissage et de métissage identitaire, abordées ici de façon singulière, mais que nous proposons de resituer dans leur contexte global.

1.1. Logique institutionnelle et formation initiale des enseignants

Le texte sur la mission du professeur (1997)² indique clairement les attendus de l'institution en terme de compétences générales et spécifiques à construire, dans une dynamique de professionnalisation. Ainsi, l'enseignant en formation (stagiaire) doit progressivement exercer sa responsabilité à trois niveaux : au sein du système éducatif, dans l'établissement et dans la classe.

Plus précisément, ce dernier niveau nécessite pour le stagiaire la construction d'un certain nombre de compétences renvoyant tout d'abord à la connaissance de sa discipline (notions fondamentales, démarches spécifiques, structuration du savoir en fonction des élèves, complémentarités avec les autres disciplines, etc). Il s'agit par ailleurs de construire des situations d'enseignement/apprentissage c'est-à-dire de concevoir, préparer, mettre en œuvre et évaluer des séquences d'enseignement, en lien avec les programmes et de façon adaptée à la diversité des élèves. Enfin, des compétences renvoyant à la conduite de la classe sont à développer pour créer les conditions favorables à la réussite de tous les élèves. Cette exigence suppose un exercice de l'autorité répondant à des principes d'équité et valorise des qualités de dynamisme, de rigueur et d'ouverture. Au terme de la formation initiale, le stagiaire doit savoir « *analyser sa pratique professionnelle et le contexte dans lequel il l'exerce* ».

Cet ensemble d'éléments organise les plans de formation des IUFM. Le dispositif par alternance mis en place durant la deuxième année invite le stagiaire à articuler expérience pratique et acquisition de savoirs professionnels³. Si en formation initiale l'entrée dans le processus s'opère essentiellement à l'échelle de la classe, le stagiaire a parfois du mal à se positionner de par son double-statut : enseignant avec une ou des classes, mais accompagné sur le terrain par un conseiller pédagogique (ou tuteur de stage) ; stagiaire en formation, aidé dans son parcours par des formateurs à l'IUFM. Dans le même temps, il enseigne et il apprend à enseigner, situation difficile nécessitant transformations et ajustements, dans un contexte plus ou moins favorable à ses balbutiements pédagogiques et didactiques.

Dans certains cursus, et notamment en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS), la pré-professionnalisation confronte déjà l'étudiant à des situations réelles venant interroger des aspects plus théoriques de la formation. (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1996 ; Roux-Perez, 2006). Le passage au statut d'enseignant-stagiaire lors de la deuxième année IUFM rend le processus plus complexe : en mettant en évidence un système de normes, la formation bouscule

¹ Cette étude a été menée dans le cadre du Programme Pluri Formation de l'IUFM des Pays de la Loire (2003-2007) : « Ecole, pratiques et régulations » ; parallèlement, elle s'est inscrite dans le plan quadriennal du laboratoire du Centre de Recherches en Education de Nantes (2003-2007). D'autres résultats de cette recherche, croisant des approches à la fois quantitative et qualitative, sont mentionnés dans le texte et référencés en bibliographie.

² Le 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) a constitué un appui essentiel pour concevoir les plans de formation des IUFM. Depuis janvier 2007 un cahier des charges pour la Formation des Maîtres, incluant un référentiel de dix compétences, est venu infléchir la formation. Notre étude se situe juste en amont de ce nouveau texte de référence.

³ Le plan de formation de l'IUFM des Pays de la Loire (2004-2007) 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, formations didactiques associées, constitués sur une base disciplinaire), et des formations générales (groupe transversal et modules optionnels, interdisciplinaires) ; 3) travail en équipe et ouverture aux partenariats ; 4) personnalisation de la formation.

certaines conceptions de l'enseignement et amène les formés à construire de nouveaux savoirs, pluriels et combinés dans l'action (Malglaive, 1990).

1.2. Compétences et savoirs au cœur du processus de professionnalisation

La notion de compétence, souvent discutée, nécessite d'être précisée. D'un point de vue général, de Ketele (1985) insiste sur sa dimension intégratrice et finalisée. S'actualisant dans une pratique complexe, elle mobilise savoirs et savoir-faire antérieurs, les transforme et développe des savoir-être et des savoir-devenir, orientés vers les finalités de l'enseignement. Perrenoud (1995) affine cette définition en précisant que la compétence mobilise des ressources cognitives hétérogènes : schèmes de perception, de pensée et d'action, intuitions, valeurs, représentations, savoirs, etc. Cet ensemble se combine dans une stratégie de résolution de problèmes au prix d'un raisonnement fait d'inférences, d'anticipations, d'évaluation des possibles et de leur probabilité de réussite.

Plus spécifiquement, lors du processus d'enseignement-apprentissage, les compétences professionnelles des enseignants recouvrent des savoirs pluriels mis en œuvre dans la planification, l'organisation, la préparation cognitive de la séance et dans l'expérience pratique issue des interactions en classe. Ces savoirs sont traversés par une dimension fortement affective (Piot, 1997) : en dehors de la présence des élèves, le stagiaire est amené à questionner son propre rapport aux savoirs ; dans le cadre des interactions en classe, il doit aussi gérer les réactions du groupe, anticiper les éventuelles dérives et prendre de la distance avec ses propres émotions lorsque la situation l'affecte particulièrement. Enfin, les savoirs intègrent une dimension sociale car, lors du processus de formation, les échanges avec différents acteurs (stagiaires, formateurs, etc.) participent de la construction professionnelle. C'est à ce niveau que d'autres types de savoirs (sur et pour l'action) sont à construire pour soi et avec les autres.

Dans la continuité de ces approches et en les spécifiant, Charlier (1996) aborde les compétences professionnelles à partir de trois registres de variables : des savoirs, des schèmes d'action et un répertoire de conduites et de routines disponibles. Pour cette chercheuse préoccupée par l'articulation théorie-pratique, « *les savoirs se combinent dans des représentations et des théories personnelles qui sont réinvesties par la personne dans l'action* » (104). De ce point de vue les représentations ne sont pas directement observables mais s'actualisent dans des contextes et sous des formes particulières, notamment les actes et les discours.

1.3. Une construction identitaire entre représentations, valeurs et pratiques.

Considérées comme des formes de connaissances porteuses de valeurs, les représentations sociales donnent sens à la pratique et légitiment une certaine "vision du monde" (Moscovici, 1961). Elles servent à agir et réagir face à l'environnement tout en conservant un équilibre cognitif dans un contexte professionnel particulier. En ce sens, les représentations sont des matrices d'action contribuant à la construction des identités professionnelles (Blin, 1997). Ce processus identitaire est envisagé ici dans une double transaction : biographique et relationnelle (Dubar, 1991), réinterprétée à la lumière des travaux de Tap (1998) autour de trois axes plus ou moins en tension (Roux-Perez, 2005).

Tout d'abord, l'individu préserve le sentiment de rester le même au fil du temps et doit nécessairement s'adapter, en fonction de changements plus ou moins souhaités et/ou contrôlés : pour ce qui concerne les enseignants, l'année de formation (et éventuellement l'itinéraire professionnel pour ceux qui ont déjà une expérience) intègre cet axe continuité / changement à travers un couplage entre histoire du sujet et découverte d'un contexte professionnel, entre le passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant.

Par ailleurs, chacun élabore une image de soi en relation (accord, tension, contradiction) avec celles que, selon lui, les autres lui attribuent. Le sentiment de reconnaissance ou de non reconnaissance d'autrui qui en découle s'avère essentiel dans la construction identitaire. Dans la formation des enseignants, nombreux sont les regards portés sur le stagiaire, accompagnant un travail de réflexivité ; l'analyse de pratiques et le mémoire professionnel sont pensés dans cette perspective.

Enfin, l'individu fait en sorte de conserver une cohérence interne (unité) tout en développant une relative diversité à travers de multiples facettes sur lesquelles il peut s'appuyer pour s'adapter à des situations nouvelles. Dans le cas des stagiaires, si cette diversité peut faire appel aux écarts entre soi

personnel et soi professionnel, elle intègre aussi centres d'intérêt et choix d'implication, expériences antérieures, etc.

L'identité professionnelle prolonge cette approche en y intégrant des composantes liées au travail : pour trouver un équilibre, l'enseignant se représente la discipline, le métier, les pratiques professionnelles et s'engage dans l'action. De ce point de vue, le « sens du travail » est constitutif des identités professionnelles : il concerne à la fois le rapport à la situation de travail, l'engagement de soi dans l'activité et la reconnaissance de soi parmi les partenaires (Dubar, 2000). L'ensemble conduit à des formes d'intégration professionnelle et de reconnaissance plus ou moins valorisantes, notamment dans les différents contextes traversés en formation.

2. Repères méthodologiques

Pour cet article, nous avons choisi de présenter une étude de cas en EPS. Le corpus est constitué d'un premier entretien mené avec Léa (février 2003), alors étudiante en licence⁴ STAPS, filière Education et Motricité (EM), choisie avec 18 autres sujets sur la base des réponses formulées dans un questionnaire passé en novembre 2002 avec l'ensemble du groupe d'étudiants (n = 164)⁵.

Deux années plus tard, une étude longitudinale comportant une méthodologie à la fois quantitative et qualitative a été envisagée. Tout d'abord, une enquête par questionnaire a été proposée aux 343 enseignants-stagiaires du second degré des Pays de la Loire en novembre 2004. Ce corpus concernait la totalité des groupes disciplinaires (PLC2). Les 277 questionnaires retournés ont été analysés avec le logiciel Sphinx Lexica. Au terme de ces premières analyses, trois entretiens semi-directifs ont été conduits avec 20 stagiaires volontaires de différentes disciplines (six en Lettres, cinq en Mathématiques, trois en Langues vivantes, trois en Economie-Gestion, deux en Education Physique et Sportive, un en Physique-Chimie), choisis sur des critères contrastés du point de vue des réponses au questionnaire. Ils ont été conduits par le chercheur avec chaque enseignant pour prendre en compte les processus de construction de l'identité professionnelle et la manière dont s'opère l'entrée dans le métier : le premier en décembre 2004, le second en mars 2005, le troisième en juin 2005. Pour six stagiaires effectuant leur stage en responsabilité en collège, le deuxième entretien a été réalisé avant et après observation d'un cours (Perez-Roux, 2007a). Pour Léa, il s'agit d'une séance de danse conduite avec des élèves de sixième.

Ainsi, dans une perspective compréhensive, nous nous attachons à croiser différents axes d'analyse. Sur un plan temporel, il s'agit de repérer permanences et déplacements à travers les objets professionnels mobilisés dans le discours des formés à différents moments de la formation ; au niveau relationnel, sont interrogées les multiples interactions participant à la construction identitaire de ces derniers.

L'analyse des données permet d'appréhender les processus à l'œuvre dans la construction des savoirs et compétences professionnelles. Elle met en relief les types d'articulation : 1) entre différentes étapes de la formation initiale sur une échelle de trois années ; 2) entre normes de la formation, représentations et valeurs personnelles ; 3) entre conception du cours, mise en œuvre effective et modes d'explicitation des choix réalisés in fine. Au final, elle rend compte de permanences et d'évolutions repérables dans le discours, éclairées par des pratiques professionnelles contextualisées. En fait, la mise en mots de l'expérience, notamment lors de l'entretien qui suit l'observation d'une séance, dévoile des plis cachés de l'agir professionnel, envisagé à partir de trois dimensions : éthique, tactique et stratégique (Jorro, 2002).

⁴ Au moment de l'enquête, il s'agit de la 3^{ème} année de formation du cursus STAPS.

⁵ Dans l'article « Représentations du métier d'enseignant et rapport à la formation chez les étudiants en STAPS », Léa appartient à la catégorie des « étudiants-didacticiens », organisés autour de l'image d'un enseignant professionnel, de type « praticien réflexif », en phase avec les attentes de la formation. Pour les étudiants inscrits dans ce profil, le pôle des savoirs apparaît comme largement prioritaire. Convaincus de l'intérêt intrinsèque des activités physiques, support de l'EPS, les étudiants ont néanmoins conscience de la nécessité d'adapter les contenus aux ressources des adolescents. Pour autant, les processus de transposition didactique ne vont pas de soi ; la réalité des élèves et de leurs attentes rendent parfois l'enseignement de telle ou telle activité relativement délicat. Il s'agit alors de trouver les moyens pour dépasser ces obstacles et ajuster ses exigences sans perdre de vue les finalités de la discipline. Sensibles à la pluralité des compétences à construire, ces étudiants ont intégré l'idée d'une entrée progressive dans le métier et établissent un rapport « professionnel » à la formation (Altet, 2000), notamment à travers l'articulation théorie-pratique, propre à cette année de pré-professionnalisation (Roux-Perez, 2006).

Cet ensemble d'éléments nous invite à rendre compte d'une identité professionnelle en construction, articulant représentations, savoirs et pratiques, dans un contexte de formation où se rencontrent idéaux professionnels, interactions avec autrui et attentes institutionnelles en termes de professionnalisation.

3. Résultats

Après avoir souligné les premiers ancrages en terme de savoirs et compétences, lors de la pré-professionnalisation, nous aborderons deux niveaux temporels. Dans un premier temps, il s'agira de repérer l'évolution des représentations et des valeurs entre 2002 (licence STAPS) et 2004 (PLC2 EPS). Une deuxième approche se centrera plus spécifiquement sur la construction des compétences professionnelles dans l'espace et le temps de la formation PLC2.

3.1. Le temps de la pré-professionnalisation dans le cursus STAPS

En 2002, Léa, 24 ans, est étudiante en licence, dans la filière « Education et Motricité ». Passionnée de sport, impliquée en milieu associatif (animation de séances pour les « bébés nageurs »), elle a envisagé très tôt ce métier, poussée par les encouragements de ses enseignants d'EPS : « *j'avais l'impression d'avoir un bon contact, avec les enfants ou avec les adultes. Donc je me disais pourquoi pas avec des ados ? Moi je voulais un métier de communication et lier la communication avec le sport c'était l'idéal* ». Un stage effectué dans un établissement scolaire alors qu'elle est en classe de troisième lui permet de préciser un projet qui va nécessiter par la suite un certain nombre de choix : « *pour pouvoir accéder aux études que je souhaitais, j'ai choisi la filière scientifique, quitte à luper quelques années* ». Après un redoublement au lycée puis en première année à l'Université, elle souligne un « déclic » l'année suivante car elle a le sentiment qu'on s'adresse à elle « *comme un futur prof... comme à quelqu'un qui pouvait éventuellement réussir* ». Se sentant plus concernée par la formation, elle « *concrétise l'objectif CAPEPS⁶* » et apprécie les expériences d'enseignement dans le cadre de la pré-professionnalisation du cursus STAPS. Durant cette période de formation, elle garde l'image d'enseignants d'EPS qui l'ont « *marquée positivement* » par leur écoute, par leur capacité à dialoguer avec les élèves. Face à eux, Léa s'est sentie reconnue et valorisée. Cela va constituer pour elle un ancrage important dans le métier.

L'année de licence constitue un moment de bascule qui donne sens à une formation vécue jusque-là de façon un peu juxtaposée. Au-delà de la didactique des Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA), une priorité est accordée aux sciences de l'éducation et à la méthodologie de l'enseignement, dont les contenus restent très articulés au stage : « *je fais un tri dans les cours. Moi, j'aime qu'on rentre dans le concret, qu'on nous parle de choses qui peuvent nous aider à comprendre la pratique. Pour le CAPEPS, par exemple, j'aimerais que le stage ou le dossier arrive plus tôt* ».

En revanche, sur le terrain, la relation au conseiller pédagogique s'avère décevante, dans la mesure où Léa ne se sent pas suffisamment soutenue : « *au début, il donnait aucune clé, ma binôme avait des problèmes avec ses élèves, il y a eu bagarre dans son cours et il est jamais intervenu... et moi je me suis dit : d'accord, il est derrière mais nous, mais on est en première ligne !* ». Ce constat est vécu comme déstabilisant, notamment lorsque l'imprévu des situations oblige la stagiaire à prendre des décisions urgentes : « *il intervient jamais pendant la séance, jamais jamais même si t'es dans un incident critique à fond, tant pis, tu te débrouilles et tu sais même pas si t'as le droit de coller un élève... Tout ça, on a appris sur le tas* ».

De plus, elle regrette que le tuteur ne s'intéresse pas aux préparations de séances, source de doute lorsque l'on débute dans le métier : « *au début, j'avais l'impression d'être larguée. Il était même pas au courant de nos séances... En fait, moi je pensais que j'allais faire ma séance, puis lui présenter la séance suivante pour qu'il puisse voir un peu ce que j'avais prévu, qu'il change certains trucs et me dise un peu ce qui va et ce qui va pas... Là, on arrivait sur le tas avec nos séances et lui savait pas ce qu'on allait faire...* »

Ce manque d'accompagnement ne répond pas aux attentes de Léa qui tient avant tout à améliorer sa pratique professionnelle : « *en plus, il nous donnait pas forcément de solutions. Maintenant, je me dis que c'est pas plus mal parce que ça nous a peut-être forcées à réfléchir nous-mêmes...* ». Au fil de l'entretien, elle met en perspective le rôle de conseiller sur des bases sensiblement différentes,

⁶ Certificat d'Aptitude au Professorat d'Education Physique et Sportive

insistant sur un étayage nécessaire en amont et en aval des séances observées : « *si un jour j'étais conseiller péda, je chercherais à savoir un petit peu les objectifs de cycle et je serais plus investie au niveau des retours, sur les conseils, etc.* ».

Par ailleurs, l'expérience de stage l'amène à porter un autre regard sur les enseignants et l'administration, loin des idéaux construits antérieurement : « *c'est un gros lycée et on est vraiment à part, avec une salle des profs EPS... dans laquelle la proviseur adjointe n'était jamais venue. On est vraiment exclus quoi, comparé au collège où j'ai fait mon stage l'an dernier* ». En effet, en terme d'intégration, la désillusion est grande. Léa souligne une indifférence de la part des collègues de l'établissement, associée à une non reconnaissance de la discipline, relativement difficile à vivre : « *il y a vraiment une barrière entre les profs dits de matières littéraires et les profs d'EPS... je trouve ça inadmissible. Mon conseiller nous a amenés en salle des profs, j'ai eu l'impression d'être une bête curieuse... pas un bonjour, rien, tout le monde s'est arrêté et nous a regardés. Puis on est repartis et ils se sont remis à parler* ».

Au final, c'est bien dans la classe que se joue l'essentiel des apprentissages pré-professionnels. L'entretien laisse entrevoir une construction progressive des compétences. Le travail en binôme permet de se positionner par comparaison et de mettre à jour les acquis. Pour Léa, les compétences d'ordre pédagogique commencent à se stabiliser : « *ma binôme, elle est super calée en contenus et par contre question discipline et tout, elle se fait marcher sur les pieds. Moi question discipline, j'ai pas de problème et des fois c'est les contenus qui flanchent un peu* ». On repère une satisfaction au niveau de la relation aux élèves de Lycée professionnel qui conforte les expériences antérieures : « *ma relation avec les élèves s'est toujours bien passée* ». Le contexte du stage de Licence où la classe prise en charge est constituée de 13 garçons de Première d'adaptation (post BEP) confirme des qualités de gestion du groupe : « *ils sont assez réceptifs... ils aiment bien quand je leur pose des questions... ils ont joué le jeu avec moi.* » Malgré tout, le positionnement en tant que stagiaire reste délicat vis-à-vis des élèves : « *ils savent pas s'ils doivent me tutoyer. Ils me disent Madame, mais des fois ça leur échappe* ».

C'est au niveau des compétences d'ordre didactique que Léa pointe un certain nombre de difficultés. Tout d'abord la construction des contenus et de leur évaluation reste problématique. Son souhait de « *maintenir une trame de cycle* » dans des activités où elle se sent compétente (natation et volley) se heurte à la logique d'élèves « spécialistes » qui remettent en cause la légitimité des propositions de l'enseignante : « *là, faut que tu te battes en disant que c'est pas du club... et puis que c'était la première séance... enfin, faut que tu te défendes au niveau des situations* ».

Par ailleurs, l'enseignement d'une APSA totalement méconnue (golf) a été imposée par le tuteur, spécialiste de cette activité et prêt à aider la stagiaire, en lui proposant notamment une séance d'initiation : « *là, il m'accompagnait, un peu comme un guide* ». Consciente de son faible degré d'expertise, elle adopte une autre façon d'enseigner, jugée au final plus incitatrice pour les élèves : « *par exemple en golf, comme je maîtrise pas trop l'activité, je leur pose davantage de questions... Peut-être que j'ai même pas la solution... En fait, c'est pas plus mal de pas trop maîtriser parce qu'avant je faisais volley et je maîtrise un petit peu plus et j'avais l'impression que j'étais trop directive : on va faire ça, ça et ça maintenant... en fait, t'as envie d'un tas de choses à voir et faut y aller en un minimum de temps, puisque j'ai des cycles de 7 séances* ». Cette expérience l'amène à questionner temps didactique et temps d'apprentissage, sans pour autant prendre en compte, dans l'analyse *a posteriori*, deux aspects ayant pu contribuer à la réussite du cycle : l'impact de l'activité golf sur la motivation des élèves et leur faible degré d'expertise en la matière.

En définitive, un registre de valeurs se dessine, orientant largement la pratique professionnelle future. Invitée à décrire une séance réussie, elle pointe des valeurs de plaisir, d'échange, supposant une construction des savoirs par l'élève : « *pour moi c'est réussi quand les élèves sont contents, réceptifs quand je leur pose des questions... par exemple sur le pas d'élan ... quand je vois qu'ils répondent, là, j'ai l'impression qu'ils ont appris quelque chose* ».

L'ensemble du propos met en relief la tension entre deux normes traversant la formation : cohérence didactique à travers l'articulation objectifs-contenus-évaluation (logique de l'enseignant) et appropriation des savoirs par l'élève dans une démarche de type constructiviste.

3.2. Evolution des représentations et valeurs en lien avec la pratique professionnelle : une identité professionnelle en émergence

Un même questionnaire proposé durant l'année de Licence (2002) puis lors de l'année de PLC2 (2004) invite à pointer les continuités et les changements de représentations sur un certain nombre d'objets professionnels. Dans le tableau ci-dessous, les items mentionnés en italique mettent en relief la continuité des représentations professionnelles à l'échelle des trois ans sur lesquels s'est déroulée l'enquête. Par ailleurs, les éléments en gras dans la colonne de droite rendent compte d'une identité professionnelle progressivement affirmée.

Tableau 1 : Repérage des continuités et des changements dans les représentations professionnelles : le cas de Léa en formation initiale EPS

Objets professionnels		Novembre 2002 (étudiante en Licence STAPS)	Novembre 2004 (professeur-stagiaire PLC2 EPS)
Motivations initiales pour le métier		<ul style="list-style-type: none"> . relations enseignant-élèves privilégiées . autre regard possible sur l'élève . <i>conditions de travail attrayantes</i> 	<ul style="list-style-type: none"> . motivation précoce pour l'enseignement . transmettre sa passion pour le sport . <i>conditions de travail attrayantes</i>
Représentations de l'enseignant « idéal »	Compétences essentielles	<ul style="list-style-type: none"> . connaît la psychologie de l'adolescent . sait être en relation . <i>réfléchit sur ses pratiques et analyse leurs effets</i> 	<ul style="list-style-type: none"> . réfléchit sur ses pratiques et analyse leurs effets . mobilise savoirs pédagogiques . construit des contenus adaptés à la diversité des élèves
	Qualités valorisées	<ul style="list-style-type: none"> . <i>juste</i> . <i>stimulant</i> . confiant 	<ul style="list-style-type: none"> . <i>juste</i> . <i>stimulant</i> . méthodique
Proximité métiers		<ul style="list-style-type: none"> . <i>éducateur</i> . <i>animateur</i> . accompagnateur 	<ul style="list-style-type: none"> . <i>éducateur</i> . <i>animateur</i> . acteur
Stage en établissement	Attentes envers tuteur	<ul style="list-style-type: none"> . <i>critique</i> . <i>rassure</i> . guide 	<ul style="list-style-type: none"> . <i>critique</i> . <i>rassure</i> . échange sur des questions professionnelles
	Difficultés rencontrées	<ul style="list-style-type: none"> . cohérence et continuité situation/leçon/cycle . connaissance des APSA et traitement didactique . procédures d'évaluation 	<ul style="list-style-type: none"> . <i>d'ordre didactique</i> : adéquation des contenus aux élèves (progressivité, sens) . statut enseignant-stagiaire . conditions de travail

	Acquisitions repérées	<ul style="list-style-type: none"> . apprendre à construire des contenus adaptés . réfléchir à des méthodes pour faire apprendre . mieux gérer les situations d'urgence 	<ul style="list-style-type: none"> . se connaître (réactions, limites) . mieux connaître le milieu enseignant . se sentir pleinement enseignant
Image du soi professionnel	Amélioration de la pratique liée à une réflexion personnelle et au travail : en progrès	Un enseignant qui progresse	

Si les motivations initiales pour le métier se sont en partie infléchies durant le cursus de formation initiale, les « *conditions de travail attrayantes* » restent un atout important dans l'orientation professionnelle choisie.

Par ailleurs, plusieurs éléments semblent constitutifs d'une identité professionnelle en émergence. L'évolution des représentations de l'enseignant « idéal » s'organise sur la base d'un « praticien réflexif », déjà présente en 2002, mais désormais capable de « *mobiliser des savoirs pédagogiques* » et « *d'adapter les contenus à la diversité des publics scolaires* ». Les qualités valorisées chez un enseignant d'EPS perdurent : il doit être « *juste, stimulant* » mais aussi « *méthodique* », face à l'ensemble des tâches qui lui sont confiées lors du stage en responsabilité.

A ce niveau, on perçoit diverses attentes envers le tuteur : au-delà de son rôle à la fois « *critique* » et « *rassurant* », il est aussi sollicité pour « *échanger sur des questions professionnelles* ». Cette demande remet en cause le statut ambigu d'enseignant-stagiaire, plus difficile à accepter lorsque des compétences se construisent et que l'insertion dans le milieu enseignant s'avère positive, renforçant le sentiment d'appartenance à une communauté. Ainsi, l'image professionnelle s'élabore dans une dynamique de progrès où la définition d'un soi enseignant est progressivement assumée, puis revendiquée dans les entretiens qui vont suivre.

3.3. Un itinéraire en formation entre construction de compétences et développement identitaire

Au moment de l'entretien (décembre 2004), Léa, stagiaire PLC2, apprécie particulièrement le stage en responsabilité dans lequel elle constate un certain nombre de compétences acquises, notamment en terme de gestion de classe. En revanche, elle pointe toujours des difficultés au plan didactique. Le tuteur, dans une relative distance, ne lui apporte pas ce dont elle pense avoir besoin. Cette posture conduit Léa à entrer d'emblée dans une démarche d'appropriation personnelle qu'elle assume tout en regrettant le manque d'accompagnement. A ce stade de l'année, et suite à la visite de son formateur qui a valorisé un certain nombre d'acquisitions, deux préoccupations émergent :

- . savoir construire un cycle d'apprentissage dans sa totalité, en organiser les contenus, penser l'évaluation : « *mon problème au niveau didactique, c'est de rentrer dans l'activité, de choisir ce qui est le plus important, de proposer ce qu'il faut au bon moment, etc.* »

- . pouvoir différencier les contenus : « *je vois les choses mais j'arrive pas encore à intervenir là-dessus* ».

Malgré cela, bien qu'éloigné de son lieu de résidence, le contexte de l'établissement d'accueil est jugé plutôt favorablement. Sensible à certains signes montrant son intégration, elle a perçu, au cours des rencontres ponctuant le trimestre, une réelle reconnaissance des élèves et de leurs parents. Par ailleurs l'équipe enseignante lui a donné une place lors des conseils de classe. Se sentant écoutée, elle a pu apporter, à travers sa discipline, des informations complémentaires sur les élèves, jugeant de façon un peu caricaturale les autres disciplines.

L'articulation avec la formation à l'IUFM prend sens dans le groupe de référence disciplinaire : analyse de pratiques professionnelles, moments de mutualisation entre pairs, apports théoriques bien ciblés, lui semblent en lien avec les questions professionnelles émanant du terrain. Pour autant, le mémoire professionnel, vécu comme purement théorique, manque de sens pour Léa qui n'y voit que la redite de ce qui a été demandé antérieurement dans son cursus : « *je suis un peu fatiguée de tout ça. J'aurais voulu me concentrer uniquement sur ma pratique professionnelle* ». Ainsi, « *submergée par le travail* », elle évoque une tension amenée par le mémoire : « *je peux pas progresser vite [dans la pratique] parce que je dois me disperser!* ». Enfin, le groupe transversal (interdisciplinaire) ne

constitue pas un réel ancrage identitaire : repérant des représentations sur l'EPS jugées erronées, elle s'oblige à prendre position et à défendre une discipline face aux attaques des autres stagiaires : « *j'ai l'impression d'être en total décalage par rapport aux autres disciplines, on nous prend pas encore au sérieux... enfin, tout ce qui est vente, secrétariat... on est un peu dans le même lot* ».

Se pose aussi le problème du double statut. Léa rêve de liberté pédagogique pour faire enfin le métier qu'elle a choisi, organisé sur des représentations et des valeurs fortes. L'essentiel consiste à « *retrouver les élèves* » pour assumer une mission d'enseignante, redéfinie autour de quatre priorités :

- . développer des valeurs de respect, de tolérance pour créer une cohésion dans le groupe ;
- . être à l'écoute des élèves, instaurer une relation de confiance ;
- . jouer un rôle d'éducateur en donnant des repères ;
- . prendre en compte les difficultés motrices de certains élèves.

Les APSA sont envisagées comme un appui favorisant la prise de conscience du corps, un travail sur les sensations, en vue de transformer la motricité et donner le goût de l'activité physique. Permettre à tous les élèves de progresser constitue une priorité importante.

Le deuxième entretien, en mars 2005, encadre l'observation d'une séance de danse avec une classe de sixième. L'objectif de la séance est d'amener les élèves à créer, par groupe, une chorégraphie à partir des matériaux travaillés en amont. Il s'agira ensuite de présenter les productions chorégraphiques à la classe, en vue de les améliorer, sur la base de critères définis au préalable. Le souci de cohérence didactique a constitué une prise de risque pour Léa, non spécialiste de cette activité ; pourtant, la préoccupation majeure de cette enseignante reste l'engagement des groupes dans le travail, dans la mesure où ils ont été constitués en gérant au mieux les ressources, ce qui laisse présager quelques tensions. Ayant prévu des documents d'appui pour aider les élèves en cas de besoin, l'enseignante va s'occuper essentiellement de deux groupes qui dysfonctionnent. Dans l'entretien qui suit, elle fait un bilan mitigé, dans lequel elle montre de réelles capacités d'analyse, sans complaisance : il lui faut aller plus loin, reprendre le contrat qui n'a pas été respecté, trouver le moyen de redonner confiance à un groupe de filles timides qui a juste amorcé le travail, engager de nouvelles transactions avec deux élèves pour éviter le conflit. Sur le moment, elle avoue se sentir démunie et veut se donner le temps nécessaire à la réflexion et à la prise de distance. Parallèlement, elle tient à préciser avec toute la classe « *l'importance des retours des spectateurs* », phase qu'elle estime pour l'instant insuffisamment comprise par les élèves et pourtant nécessaire à leurs progrès. Dans l'action, Léa observe, fait des choix, remédie, mais doit aussi éviter de réagir trop vite : « *là, ça m'énerve, il faut que je me maîtrise un peu... ; parce que c'est pas ce que je pense dans ma tête spontanément. Après bon je me dis : calme toi, réfléchis, demande toi pourquoi, peut-être que ça lui plaît pas, il a le droit...* » Très attachée au sens des apprentissages pour les élèves, elle envisage certaines stratégies pour la séance à venir, sans perdre ses objectifs et dans le « *respect des règles de vie* » installées depuis le début de l'année avec la classe, sur lesquelles elle revient inlassablement.

L'avis du tuteur qui relativise ses analyses et pointe ses acquis ne semble pas la convaincre. Elle attend davantage de retours pour se perfectionner et mettre en place une pédagogie prenant en compte la réalité des élèves. Dans le processus de formation, c'est la visite d'un autre formateur qui l'a d'abord déstabilisée puis aidée à avancer. Ses remarques sur les procédures de différenciation l'ont conduite à affiner les stratégies d'intervention, en relation étroite avec le mémoire professionnel⁷ auquel elle donne à présent du sens, dans la mesure où l'articulation théorie-pratique qu'il sollicite, produit des effets sur le terrain (Perez-Roux, 2007b).

A ce moment de l'année son regard sur les autres disciplines a changé. Le travail collectif en groupe transversal lui a permis de croiser certaines préoccupations : « *c'étaient mes représentations à moi... en fait j'étais très fermée sur ma discipline, ça m'a fait comprendre que les stagiaires des autres disciplines se posent aussi des questions... Je les voyais très fermés sur leurs cours, avec ces barrières prof-élève, avec l'estrade et tout ça...* ». Le groupe de référence disciplinaire reste malgré le lieu d'ancrage identitaire : « *on se comprend, on travaille un peu à la carte en fonction de nos besoins, on revient sur le mémoire, sur les difficultés... l'atout de notre formateur, c'est qu'il nous écoute* ».

⁷ Ce mémoire traite de pédagogie différenciée et des dispositifs mis en œuvre pour que chaque élève puisse progresser.

Par ailleurs, une évolution s'est opérée dans la relation au tuteur. Après un début difficile, où Léa relevait à la fois un manque d'accompagnement et une « *sorte de barrière* », les rapports ont évolué : « *je crois avoir fait mes preuves et en fait, maintenant, nos chemins se croisent. Plutôt que d'être dans le jugement, le conseil, je pense qu'on essaie de construire ensemble* ». Cette collaboration entre professionnels se retrouve à l'échelle de l'équipe d'EPS dans laquelle cette jeune enseignante se sent réellement entendue.

Lors de la dernière rencontre en juin 2005, le mémoire a été soutenu et validé avec des retours très positifs de la part du jury, intéressé par la mise en perspective de ses réflexions autour de la réussite de tous les élèves en EPS. Dans l'entretien-bilan avec le chercheur, des progrès sont repérés : Léa se sent capable de mieux adapter son enseignement aux caractéristiques des élèves, d'être à leur écoute sans perdre de vue les objectifs, de travailler en équipe, etc. Les regards croisés sur sa pratique ont confirmé ces compétences. Pourtant, certains points restent problématiques : gérer les discriminations et transmettre des valeurs de respect, trouver des compromis acceptables, accompagner les élèves en grande difficulté, etc.

En fin de parcours de formation elle reste convaincue de la richesse des activités enseignées en EPS dont la diversité permet aux uns ou aux autres de se révéler. Encore faut-il que l'enseignant réfléchisse à la manière dont il va les aborder pour susciter un intérêt et amener un climat de coopération dans la classe. Toujours à la recherche du sens, elle peut désormais « *penser en même temps contenus et évaluation* » et « *donner aux élèves des objectifs concrets d'apprentissage* ».

Le bilan de l'année reste très positif : « *je suis plus quelqu'un de terrain... et j'ai l'impression que cette année, on m'a donné la possibilité de montrer ce que je pouvais faire en pratique... Je me suis vraiment épanouie* ». Très satisfaite de devenir une « *enseignante à part entière* », elle évoque quelques appréhensions : « *perdre [son] sang-froid* » face à des élèves qui n'adhèreraient pas à ses valeurs ou se comporteraient mal entre eux ; entrer dans une nouvelle équipe d'EPS peu dynamique et peu ouverte aux évolutions.

Son objectif immédiat consiste donc à se centrer sur l'enseignement de l'EPS avant d'aller vers les autres disciplines pour « *monter des projets* », passer éventuellement l'agrégation et se donner du temps pour les loisirs.

4. Discussion

Nous ne reviendrons pas sur la logique de formation qui constitue la toile de fond du lent travail d'élaboration des stagiaires, toutes disciplines confondues. Cette logique sous-tend un certain nombre de normes plus ou moins explicites auxquelles formateurs et évaluateurs se réfèrent⁸, accompagnant ainsi, dans une cohérence qui se veut optimale, le cheminement à la fois collectif et singulier des formés.

4.1. Importance des parcours antérieurs et projection dans un futur accessible

Au delà du parcours scolaire et de la réussite dans la matière, on repère l'importance des images construites autour d'un « *enseignant-idéal* », auquel chacun voudrait ressembler. Cet ancrage affectif porte une forte valeur symbolique. Il constitue une autre forme de norme qui vient percuter celles entendues en formation. Quand le stagiaire peut tracer sa route en réduisant les écarts entre idéaux et réalité, un certain nombre d'acquisitions vont pouvoir s'opérer. Ce travail est amorcé dans le temps de la pré-professionnalisation où, progressivement, l'apprenti enseignant déconstruit et reconstruit, de façon étayée, un certain nombre de savoirs : didactiques, pédagogiques mais aussi sur lui-même, sur les différents acteurs (élèves, collègues, parents, personnel de direction), et plus largement sur l'institution scolaire. Ces nouveaux savoirs questionnés en formation, expérimentés sur le terrain, bousculent certaines conceptions de l'enseignement. Le stagiaire est amené à en appréhender la pluralité, à les combiner dans l'action (Malgaive, 1990), ce qui reste délicat dans la complexité des situations de classe (Paquay et al., 1996).

Par ailleurs, les qualités individuelles revendiquées par les uns ou les autres se confondant avec celles reconnues chez les « *profs convainquants* », ne semblent pas toujours opérantes. Autrement dit, nombre de stagiaires pensent détenir quelques atouts décelés chez des enseignants rencontrés dans

⁸ Il s'agit notamment du texte sur la « *Mission des enseignants* » (1997) qui met en avant le modèle du « *praticien réflexif* ».

le parcours scolaire ou universitaire sans pouvoir appréhender tous les éléments qui participent à une expertise éprouvée. Pour Léa, donner des repères, faire un traitement judicieux des APSA, permettre à chacun de progresser, devient un passage obligé pour, à terme, « être à l'écoute des élèves » comme l'étaient les enseignants qui ont su la comprendre. Cela constitue à proprement parler le « sens du métier » pour cette stagiaire qui met ainsi en perspective sa mission d'enseignante (Dubar, 2000).

4.2. Incidence des contextes traversés en formation

La capacité à comprendre ce qui se joue dans l'opacité de la pratique, à sérier les priorités, suppose un accompagnement adapté sur le terrain du stage. En formation, cet accompagnement est complexe. Dans le cadre du suivi de terrain, le conseiller pédagogique peut être désorienté, voire dépassé par sa tâche et investir des registres d'action décalés avec les demandes et les besoins des stagiaires (Pelpel, 1996 ; Perez-Roux, 2007c). Léa, désireuse de se perfectionner, a déjà repéré lors de l'année de licence les défaillances de son conseiller pédagogique sur le registre d'un accompagnement adapté. Critique, exigeante, elle va deux ans plus tard inviter son tuteur à mieux cibler ses conseils, à pousser plus avant ses analyses notamment d'ordre didactique ; complémentaiement, elle s'appuie sur d'autres visites de formateurs pour affiner les questions qui la préoccupent et en faire l'objet même du mémoire professionnel. Le contexte humain de l'établissement s'avère aussi favorable. Se sentir acceptée par l'équipe d'EPS, entendue dans ses propositions, écoutée en conseil de classe (donc reconnue), renforce le sentiment de compétence. On remarque ici combien les équipes pédagogiques peuvent jouer un rôle d'intégration et de régulation important ou au contraire freiner la prise de repères professionnels et la construction progressive d'une identité professionnelle assumée.

Au niveau du contexte de formation à l'IUFM, plusieurs dispositifs sont investis par la stagiaire. Les temps d'analyse de pratique sont considérés comme des points d'appui pour comprendre ce qui se joue dans l'action et développer une professionnalité enseignante. A ce titre, on peut souligner combien l'engagement dans l'analyse de la pratique professionnelle favorise la construction des compétences professionnelles et la prise de conscience des enjeux identitaires qui la traversent (Altet, 2000).

Les apports didactiques, entendus comme des pratiques d'excellence décontextualisées, fournissent une aide pour Léa qui trouve dans ces espaces le moyen de parfaire une pratique déjà reconnue comme très positive, donc valorisante, mais jugée perfectible. Cet enjeu visiblement l'intéresse car c'est dans les progrès effectifs et repérables au plan de l'enseignement et de l'insertion professionnelle que cette enseignante éprouve le sens de son action et se réalise.

Reste enfin le contexte de la discipline enseignée. En EPS, la diversité des APSA et le type de ressources mobilisées, de même que les modalités d'évaluation en contrôle continu, permettent à l'élève de se donner de nouvelles chances. Entre le rugby, la gymnastique, la natation, la danse, un espace de réalisation peut se trouver, à la condition bien entendu que les approches didactiques restent adaptées aux caractéristiques des élèves. Léa revient souvent sur ce point, indiquant son souhait d'améliorer les démarches proposées, de mieux cerner les éléments structurant les activités choisies, de rester à l'écoute des besoins et des ressources des élèves dont elle a la charge.

Ainsi, plusieurs facteurs, tenant à la fois des sujets, des contextes traversés et des enjeux disciplinaires, favorisent plus ou moins l'accès à une dynamique intégratrice facilitant la construction progressive et éclairée des compétences professionnelles.

4.3. Construction progressive des compétences et gestes professionnels

Si la connaissance de la discipline est en partie travaillée dans le cursus universitaire, on repère que « notions fondamentales, démarches spécifiques et structuration du savoir en fonction des élèves »⁹ sont déjà largement amorcées dans les filières EM en STAPS, car fortement prises en compte dans les épreuves du concours de recrutement au professorat d'EPS. Pour autant, rien ne va de soi dans l'expérience pédagogique : le stagiaire est contraint de revisiter certains plans d'action lorsque se joue l'interaction avec la classe et qu'il faut faire face aux imprévus qui la traversent (Ria et al. 2001).

⁹ Extrait du texte sur la Mission du Professeur (1997).

La construction de situations d'enseignement et d'apprentissage s'acquiert peu à peu, avec l'aide du tuteur et de la réflexion menée en groupe de référence ou dans le cadre des formations didactiques associées. Pour autant, l'adaptation à la diversité des élèves relève d'un travail approfondi dans lequel de nombreux stagiaires parviennent à s'inscrire progressivement. Léa a la certitude qu'elle doit aller dans ce sens, poussée par les retours des formateurs et l'adhésion de la majorité des élèves. Elle peut le faire parce qu'elle a réussi à construire un climat de travail. Dans les entretiens, elle revient largement sur l'importance des « *règles de vie de classe* », indispensables pour mettre les élèves en situation d'apprendre. Pourtant, dans la séance observée, on saisit la fragilité de cet équilibre qui conduit l'enseignante à laisser les élèves dans une relative autonomie - à partir de fiches d'accompagnement préconstruites - pour se consacrer aux deux groupes qui dysfonctionnent et ne pas « *perdre certains élèves* » en passe de rompre le contrat didactique. Si cette réorientation du cours la déstabilise, elle se donne pour objectif, *a posteriori*, d'analyser ce qui a pu se passer et de reprendre certains points qui ont été négligés par elle ou oubliés par la classe.

Le registre des valeurs met en lumière des gestes professionnels en construction qui sont chahutés dans l'interaction avec les élèves. Le terrain « résiste » et conduit Léa à questionner momentanément certains acquis. Celle-ci évoque *a posteriori* des faisceaux de préoccupations qui la traversent lorsqu'il faut faire face, dans l'urgence, à la réalité de la classe. Au final, si les dimensions éthique et stratégique de l'agir professionnel (Jorro, 2002) sont fortement présentes chez la stagiaire, la dimension tactique reste problématique en raison des tensions inhérentes à la pratique. Il s'agit alors de se donner du temps pour se distancier et s'inscrire dans des perspectives à plus long terme avec les élèves.

Tenter de déceler les gestes professionnels tout en donnant la parole à l'acteur dans l'épaisseur de l'agir permet d'articuler réellement représentations (du métier, de la discipline, de l'APS, de l'élève) valeurs et pratiques. Chez Léa, ces valeurs, très prégnantes, n'ont pas encore trouvé leur mode opératoire en contexte. Ainsi, entre conception et mises en oeuvre, comment accepter des solutions provisoires, sans oublier objectifs et idéaux professionnels qui fondent son rapport au travail ? Comment en quelque sorte négocier sans « se perdre » ?

4.4. Développement professionnel et transactions identitaires

Les transformations identitaires (Dubar, 1991) se repèrent relativement bien à travers le suivi de Léa pour laquelle l'articulation entre continuité et changement est quasi évidente ; depuis très longtemps, elle construit son projet, exigeante et déterminée : choix des études le plus adapté à son projet, bilan constructif des expériences de stages lors de la pré-professionnalisation, recherche de cohérence entre formation IUFM et besoins sur le terrain du stage. Malgré les moments de doute, de quête de nouveaux repères pour améliorer sa pratique (échanges, lectures, retour sur soi, etc.) elle connaît les compétences attendues d'un professionnel, y adhère, travaille dans ce sens, sans jamais perdre de vue ses ancrages et ses valeurs. Vis-à-vis d'elle-même, elle évalue ses avancées, ses acquis, se donne des perspectives pour se professionnaliser ; vis-à-vis d'autrui, elle est confortée par des retours valorisants sur le terrain comme dans la formation à l'IUFM. Si les retours de formateurs lui proposant d'approfondir sa recherche de réussite de tous les élèves ont provoqué une certaine perplexité, elle a su se saisir de cet enjeu pour continuer à améliorer sa pratique et en faire un enjeu majeur de la réflexion engagée à travers le mémoire professionnel. Enfin, si l'on saisit bien chez cette enseignante une forme d'unité ou de cohérence, on observe aussi un surinvestissement dans la formation qui lui fait momentanément lâcher sur certains investissements hors cadre scolaire (diversité) participant d'un équilibre personnel (Roux-Perez, 2005). Ainsi, elle revendique en fin de parcours une nécessaire implication dans d'autres registres d'action qui lui ont manqué à certains moments de l'année et qu'elle souhaite reprendre dans un avenir plus serein. Cet avenir reste traversé malgré tout par quelques appréhensions face au nouvel environnement professionnel qui sera le sien à la rentrée suivante. Léa est porteuse de valeurs qu'elle espère défendre tout en sachant que rien ne va de soi dans certains contextes de travail avec lesquels il lui faudra composer.

5. Conclusion

La dimension très singulière de cette étude souligne une forte articulation entre normes de la formation, valeurs personnelles, représentations du métier et pratiques effectives dans la construction de savoirs professionnels. L'importance des ressources personnelles est mise en relief, de même que

la capacité à réfléchir sur sa pratique, à se donner de nouveaux objectifs pour améliorer les compétences attendues d'un professionnel de l'enseignement.

D'autres analyses plus globales, portant sur la totalité du groupe de stagiaires suivi dans l'étude, rendent compte de l'évolution des représentations et des pratiques et plus largement, du sens donné à la formation. Les résultats éclairent différentes manières de concevoir et de mettre en œuvre le processus d'enseignement-apprentissage en fonction du système de contraintes repéré par l'enseignant (Perez-Roux, 2007d). Ils révèlent des compétences qui réactivent et questionnent la complexité des registres de savoirs développés en formation, pensés jusque-là comme hétérogènes.

Bien que l'élargissement des analyses à un groupe de stagiaires plus nombreux soit nécessaire, cette question du développement professionnel reste extrêmement délicate à appréhender en dehors d'une approche par la singularité des parcours, envisagée à l'échelle du temps. On saisit à travers le cas exposé ici, une évolution dans la construction identitaire entre permanences (valeurs) et transformations (confrontation au terrain). Si l'observation complémentaire d'une séance de classe suivie d'un entretien permet de comprendre les ressorts de l'agir professionnel, c'est parce que la stagiaire accepte de mettre en mots l'expérience traversée, dans une relation de confiance avec le chercheur, établie dans la durée.

Pour ne pas conclure, nous voudrions signaler au lecteur que l'étude présentée dans cet article s'inscrit dans le plan de formation 2004-2007 de l'IUFM des Pays de la Loire. Depuis janvier 2007 un cahier des charges pour la Formation des Maîtres, incluant un référentiel de dix compétences, est venu infléchir la formation. Ce nouveau texte de référence met en avant des procédures d'évaluation plus contraignantes et semble créer chez les stagiaires de nouvelles tensions vis-à-vis de la certification. L'un des enjeux institutionnels consistera sans doute à mobiliser tous ces acteurs de la formation pour réfléchir à de nouvelles formes de cohérence, dans une structure aux marges de manœuvre plus réduites, mais encourageant une réflexion de fond sur la professionnalisation des enseignants.

Remerciements

L'auteur tient à remercier les étudiants de Licence STAPS de Nantes (promotion 2002-2003) qui ont participé à cette recherche et les stagiaires de l'IUFM qui ont accepté d'être suivis sur l'année 2004-2005. Par ailleurs, cette étude a pu se faire grâce à l'aide financière accordée dans le cadre du PPF de l'IUFM des Pays de la Loire intitulé : « Ecole, pratiques et régulations ».

Bibliographie

- [ALTET 00] Altet, M., « L'analyse de pratiques, une démarche de formation professionnalisante ? », *Recherche et Formation*, n° 35, Paris, INRP, 2000, p. 25-41.
- [BLIN 97] Blin, J-F., *Représentations, pratiques et identité professionnelle*, Paris, L'harmattan, 1997.
- [CHARLIER 96] Charlier, E., « Former des enseignants professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique », in L. Paquay., M. Altet., E. Charlier & P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles, De Boeck, 1996, p. 97-117.
- [DE KETELE 85] De Ketele. J-M., *Docimologie, introduction aux concepts et aux pratiques*, Louvain la Neuve, Cabay, 1985.
- [DUBAR 91] Dubar, C., *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1991.
- [DUBAR 00] Dubar, C., *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation*, Paris, PUF, 2000.
- [JORRO 02] Jorro, A., *Professionaliser le métier d'enseignant*, Paris, ESF, 2002.
- [MALGLAIVE 90] Malglaive, G., *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF, 1990.
- [MOSCOVICI 61] Moscovici, S., *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF, 1961.
- [PAQUAY, ALTET, CHARLIER & PERRENOUD 96] Paquay, L ; Altet, M ; Charlier, E & Perrenoud, P (sdr) ; *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles, De Boeck, 1996.
- [PELPEL 07] Pelpel, P., *Guide de la fonction tutorale*, Paris, Editions d'organisation, 1996.
- [PEREZ-ROUX 07] Perez-Roux, T., « Prendre en compte la diversité des élèves au collège : entre discours et pratiques des enseignants-stagiaires à l'IUFM », *Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*, vol 4, n° 40, Caen, CERSE, 2007a, p. 107-134.

Perez-Roux, T. (2008). Evolution des représentations et des pratiques dans la formation initiale des enseignants. *Education et formation*, e287, avril, 7-19, <http://ute2.umh.ac.be/revues/index.php?revue=3&page=1>

[PEREZ-ROUX 07] Perez-Roux, T., « Accompagnement des enseignants en formation initiale : le point de vue des formés sur la relation tuteur-stagiaire », *Recherche et Formation*, n° 55, Paris, INRP, 2007c, p. 135-150.

[PERRENOUD 95] Perrenoud, P., « Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant des compétences ? », *Pédagogie collégiale*, vol. 9, n°1, 1995, p. 20-24.

[PIOT 97] Piot, T., « Emergence de l'enseignant professionnel : articulation du pôle cognitif et du pôle affectif des représentations dans la construction de la professionnalité enseignante », *Cahiers du CREN*, Nantes, CRDP, 1997.

[RIA, SAURY, SEVE & DURAND 01] Ria, L., Saury, J., Sève, C. & Durand, M., « Les dilemmes des enseignants débutants : études lors des premières expériences de classe en Education Physique », *Science et Motricité*, n° 42, Bruxelles, De Boeck, 2001, p. 47-58.

[ROUX-PEREZ 05] Roux-Perez, T., « Dynamiques identitaires à l'échelle du temps : une étude de cas chez les enseignants d'Education Physique et Sportive », *Science et Motricité*, n° 56, Bruxelles, De Boeck, 2005, p. 75-96.

[ROUX-PEREZ 06] Roux-Perez, T., « Représentations du métier d'enseignant et rapport à la formation chez les étudiants en STAPS : une identité professionnelle en construction », *STAPS*, n° 73, Bruxelles, De Boeck, 2006, p. 57-69.

[TAP 98] Tap, P., « Marquer sa différence », in J.C. Ruano-Borbalan (sdr.), *L'identité : l'individu, le groupe, la société*, Auxerre, Sciences Humaines, 1998, p. 65-68.

Références sur le WEB

[PEREZ-ROUX 07] Perez-Roux, T., « Mobiliser des savoirs pluriels en formation initiale : quels processus d'appropriation pour les enseignants-stagiaires du second degré ? », Colloque inter IUFM : *Formation universitaire des enseignants : enjeux et pratiques*, Arras, 2-4 mai 2007b, www.lille.iufm.fr/fpu2007, consulté le 13 avril 2008.

[PEREZ-ROUX 07] Perez-Roux, T., « Professionnalisation et évolution du rapport au métier et à la formation chez les enseignants-stagiaires », *Symposium : Formation et travail : dynamiques de professionnalisation d'enseignants du 1^{er} et 2nd degré*, Colloque Strasbourg AECSE-AREF, 28.9 au 31.8 2007d. www.congresintaref.org/actes, consulté le 13 avril 2008.

Thérèse Perez-Roux est enseignant-chercheur à l'IUFM de Nantes depuis 2003. Dans le prolongement de ses travaux sur l'identité professionnelle des enseignants d'Education Physique et Sportive (2001), elle s'est intéressée à la pré-professionnalisation des étudiants dans le cursus STAPS (2004). Elle travaille actuellement sur des problématiques liées à la formation initiale des enseignants du second degré et tente d'appréhender, à travers les discours et les pratiques, quels processus sont en jeu dans la construction identitaire des stagiaires lors de l'entrée dans le métier. Cette recherche s'inscrit dans la thématique de l'axe 2 du CREN : " Politiques éducatives, acteurs et institutions ".