



HAL
open science

Représentations du métier d'enseignant et rapport à la formation chez les étudiants en STAPS : une identité professionnelle en construction

Thérèse Roux-Perez

► **To cite this version:**

Thérèse Roux-Perez. Représentations du métier d'enseignant et rapport à la formation chez les étudiants en STAPS : une identité professionnelle en construction. STAPS : Revue internationale des sciences du sport et de l'éducation physique, 2006, 73 (3), pp.57-69. 10.3917/sta.073.69 . hal-01716361

HAL Id: hal-01716361

<https://hal.science/hal-01716361v1>

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.

ROUX-PEREZ Thérèse
32. rue du hameau de la fontaine
49000 Angers

Tél/fax : 02.41.48.39.49
Portable : 06.60.78.39.49
Mail : tizou.perez@paysdelaloire.iufm.fr

Laboratoire du CREN* - EA 2661
*Centre de Recherches en Education de Nantes

Titre

Représentations du métier d'enseignant et rapport à la formation chez les étudiants en STAPS¹ : une identité professionnelle en construction

Résumé

L'étude porte sur les représentations professionnelles des étudiants STAPS inscrits dans un processus de pré-professionnalisation durant leur année de licence. Elle se donne pour objet de clarifier le rapport à la formation, pensée en terme d'articulation entre contenus théoriques et expérience d'enseignement. Une enquête par questionnaire met en relief des représentations dominantes sur les caractéristiques du métier et les compétences professionnelles jugées essentielles à acquérir. Le croisement des données permet de construire trois profils d'étudiants : pédagogue, didacticien, animateur. Ces profils montrent dans quelle mesure les expériences antérieures, le rapport au conseiller pédagogique et les repères construits durant le cursus, conditionnent le sens donné à la formation. Le stage, lieu d'articulation entre savoirs théoriques et adaptation au contexte conduit tantôt à une confirmation du choix professionnel, tantôt à sa remise en cause, accompagnée de stratégies multiples. Les résultats révèlent certains éléments constitutifs d'une identité professionnelle en émergence.

Mots clés : formation, représentations, compétences professionnelles, identité

¹ Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

Représentations du métier d'enseignant et rapport à la formation chez les étudiants en STAPS : une identité professionnelle en construction

1. Introduction

1.1. Contexte de la pré-professionnalisation dans la filière STAPS

Durant leur formation initiale à l'université de Nantes, les étudiants en STAPS de la filière Education et Motricité (EM) sont invités à s'inscrire dans un processus de professionnalisation préfigurant, pour ceux qui se destinent au métier d'enseignant d'EPS, leur parcours à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM). Ce processus, initié par un stage d'une semaine en établissement scolaire dès la deuxième année, est suivi l'année de licence par une expérience d'enseignement plus conséquente : les étudiants effectuent un stage filé de 50 heures en dyade, entre novembre et avril, à raison d'une demi-journée par semaine, dans un établissement du second degré où le professeur titulaire qu'ils remplacent devient leur conseiller pédagogique. Malgré une volonté institutionnelle d'articulation du stage avec les contenus de formation délivrés à l'université², ces premières expériences professionnelles questionnent les conceptions profanes du métier (Rickard & Knight, 1997), liées à une image décalée avec les caractéristiques réelles du travail enseignant. Au delà de la tension entre savoirs théoriques et savoirs pratiques, ils 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 (Altet, 1996 ; Perrenoud, Altet, Charlier & Paquay, 1996).

La formation initiale s'organise par ailleurs à partir de données institutionnelles³ soulignant la nécessité pour le professeur d'exercer sa responsabilité à la fois au sein du système éducatif, de l'établissement et de la classe. La focalisation lors de cette année de licence s'effectue essentiellement à l'échelle de la classe : il s'agit pour les étudiants en stage de prendre appui sur une connaissance de la discipline encore fragile pour 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. Cet ensemble d'éléments les confronte à une réelle complexité de l'acte d'enseignement (Doyle, 1986) à laquelle ils n'étaient pas forcément préparés. Sur le terrain, les débutants sont soumis à de nombreux dilemmes (Ria, Saury, Sève & Durand, 2001) liés à des situations contradictoires au cours desquelles ils vivent des préoccupations antinomiques ne pouvant trouver de solutions optimales. En difficulté quand il s'agit de faire progresser tous les élèves, écartelés entre l'envie d'être convivial et l'obligation de conserver le contrôle de la classe (Ria, 2003), ils sont amenés à faire des compromis plus ou moins acceptables. Les insatisfactions qui en découlent peuvent conduire à une forme de désarroi identitaire (Durand, 2001).

Dans le contexte de l'année de licence, ce « choc de la réalité » (Veenman, 1984) est renforcé par la nécessité : a) de trouver une cohérence théorie /pratique dans l'organisation des contenus d'enseignement et des situations d'apprentissage proposées aux élèves ; b) de justifier des choix

² Dans l'ensemble des contenus proposés à l'UFR STAPS de Nantes, plusieurs enseignements sont pensés en synergie avec le stage : 1) sciences de l'éducation (professionnalisation des enseignants, processus en jeu dans la communication en classe) ; 2) didactique de l'EPS (programmes, contenus, évaluation, etc.) ; 3) méthodologie de l'enseignement, comme lieu d'articulation théorie-pratique (conceptions de l'EPS, pratique d'intervention, relation pédagogique, organisation des conditions d'apprentissage, évaluation des élèves, etc.).

³ 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.

didactiques et pédagogiques réalisés au fil de l'année, à travers un rapport de stage faisant l'objet d'une évaluation.

Ainsi, l'expérience pré-professionnelle, vécue différemment en fonction des individus et des contextes de travail, peut renforcer la motivation pour le choix de la filière ou susciter une période de doute chez les enseignants novices. Les difficultés rencontrées en classe, transformant une image idéalisée de la discipline, les amènent à réorganiser leurs représentations et à questionner leur future activité professionnelle.

1.2. Représentations durant la formation

Envisagées comme des formes de connaissances porteuses de valeurs, les représentations donnent sens à la pratique et légitiment une certaine "vision du monde" (Jodelet, 1984 ; Moscovici, 1961). Elles servent à agir et réagir face à l'environnement tout en conservant un équilibre cognitif dans un contexte professionnel particulier. Ainsi, pour réduire d'éventuelles dissonances entre normes, idéaux et pratiques réelles, les étudiants mobilisent un certain nombre de représentations (Roux-Perez, 2003a) que l'étude cherche à clarifier en s'intéressant particulièrement à la manière dont se construit le rapport à la formation (Altet, 2000 ; Charlot, 1997) pendant cette année de pré-professionnalisation. Au départ, une conception de l'enseignant idéal s'élabore à partir des discours, des cultures, des projections ancrées dans l'expérience scolaire (Baillauges, 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 peu à peu réduits. Mais ce processus, loin d'être linéaire, suppose des moments de tension, voire de déstabilisation par rapport aux représentations initiales, à partir desquels l'étudiant doit construire de nouvelles cohérences, nécessaires au développement des compétences professionnelles.

1.3. Compétences professionnelles et construction identitaire

Les compétences professionnelles s'acquièrent progressivement à partir d'une pratique qui confronte les étudiants 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 chacun est invité à analyser sa pratique et à se mettre en perspective pour les expériences suivantes. 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, engagement dans des pratiques sportives ou de loisir etc.) participent à la construction de représentations sur le métier d'enseignant, présentes au moment de l'entrée en stage. Les dispositifs de formation intégrant expérience et réflexion ne peuvent occulter cette dimension à la fois personnelle et collective, constitutive d'une identité professionnelle en devenir.

En effet, l'identité professionnelle inclut l'identification à une discipline dans laquelle les étudiants se reconnaissent 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, les débutants se situent par rapport aux normes de la formation, aux exigences du métier, se représentent la discipline, les pratiques professionnelles et s'engagent dans l'action. Le degré de reconnaissance et le sentiment de contrôle de la situation qui en

résultent peuvent conduire à une réorganisation partielle des représentations (Roux-Perez, 2003b).

Ainsi, l'identité se constitue entre prise de conscience, interactions et régulations. En mettant en évidence un système de normes, ce processus de pré-professionnalisation invite l'étudiant à revisiter certaines conceptions de l'enseignement en fonction de l'expérience professionnelle. Lorsqu'il existe trop de dissonance (expérience douloureuse, rencontre de certaines résistances) l'adhésion à la formation peut être minimale.

1.4. Rapport à la formation chez les étudiants

Dans le prolongement des travaux de Charlot et de son équipe sur le rapport au savoir, il a semblé opportun de questionner le rapport à la formation lors de cette année de licence. En effet, pour Charlot (1997, p. 93) « *le rapport au savoir est rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre* ». 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, des pratiques vécues à l'université, participant d'un monde encore éloigné des réalités de l'enseignement.

Ainsi, l'étude se donne pour objet d'interroger les représentations professionnelles des étudiants STAPS lors de l'année de licence, année durant laquelle ils sont confrontés à une expérience d'enseignement. Ce stage, lieu d'articulation entre savoirs, schèmes d'action et adaptation (Altet, 1996) reste un moment fort dans leur parcours universitaire et conduit tantôt à une confirmation du choix professionnel, tantôt à sa remise en cause, accompagnée de stratégies multiples que l'étude tente d'éclairer.

2. Méthode

Suite à une enquête exploratoire menée durant l'année 2001-2002 sur le même type de public (100 questionnaires suivis de 15 entretiens), une étude a été réalisée en 2002-2003 avec des étudiants STAPS de la filière EM. Un questionnaire construit en fonction des indications livrées par l'enquête de départ a été proposé à l'ensemble de la promotion en décembre 2002, soit cinq semaines après le début du stage. Il a été présenté à 190 étudiants, invités à y répondre de façon anonyme, lors d'un cours magistral en présence du chercheur, et rempli sur place en maximum 30 minutes. 164 questionnaires ont été retournés et ont pu être exploités.

Au-delà des questions classiques d'identification (sexe, âge, cursus scolaire), le questionnaire interrogeait l'histoire familiale (profession et pratique sportive des parents), les expériences professionnelles, les raisons du choix de la filière EM, le rapport à la formation initiale. Ce dernier point était envisagé à travers : a) l'importance accordée au stage et les transformations liées à cette expérience ; b) les attentes envers le conseiller pédagogique ; c) les difficultés rencontrées dans le contexte professionnel.

Par ailleurs, une série de questions avait pour but de repérer les représentations du métier : la première portait sur « l'idéal professionnel » abordé à travers le choix de trois items dans un

référentiel de compétences issu des travaux de Paquay et Wagner (1996)⁴ ; la seconde était centrée sur les qualités jugées essentielles pour enseigner ; la dernière invitait l'étudiant à choisir trois activités professionnelles lui paraissant les plus proches de la profession d'enseignant : animateur, éducateur, bricoleur, entraîneur, comédien, médiateur, accompagnateur, assistant social. Cette catégorisation était inspirée de travaux portant sur les représentations des enseignants d'EPS (Roux-Perez, 2001).

Les données ont été traitées avec le logiciel d'enquête Modalisa. Une partie des résultats, issue essentiellement des tris à plat, a permis d'appréhender les représentations dominantes, constitutives d'une identité collective des étudiants STAPS. Dans un deuxième temps, des tris croisés (profil de modalités) ont été systématisés pour prendre en compte les modalités en attirance (Khi 2 au seuil significatif de 0.05). Cette opération a contribué à la construction de trois catégories d'étudiants présentées dans la partie suivante ; pour chacune de ces catégories « idéal-typiques », l'intitulé des modalités en attirance a été retranscrit entre guillemets et en italique dans le texte.

Une enquête qualitative a complété ces premières données. Des entretiens semi-directifs ont été effectués avec 19 sujets en février 2003, soit trois mois plus tard, sur la base de profils contrastés (sexe, motivations initiales, engagement sportif, ancrage dans le stage, sens donné à la formation, perspectives)⁵. Ils ont été conduits par des étudiants de Licence STAPS n'ayant pas répondu à l'enquête et participant à un enseignement d'initiation à la recherche. Ils ont été retranscrits intégralement. Cette approche a permis : a) de reprendre certaines réponses du questionnaire pour en approfondir le sens ; b) de se situer plus résolument sur le versant du sujet inscrit dans un processus complexe de construction identitaire. De ce point de vue, le guide d'entretien utilisé invitait à revisiter les raisons du choix de la filière en amont de l'année de licence, les images du métier construites dans et hors de la formation et la manière dont celle-ci avait pu être investie durant l'année à travers l'expérience du stage.

3. Résultats

3.1. Les tendances du groupe : connaissance du public STAPS

Les réponses au questionnaire, représentatives du groupe parent STAPS (mention EM) de Nantes, se répartissent entre 65 % d'hommes et 35 % de femmes. Par ailleurs, si 52% des sujets interrogés ont eu une scolarité sans redoublement (âgés de 20 à 21 ans au moment de l'enquête), 39% ont entre 22 ou 23 ans et 9 % sont âgés de 24 ans et plus. Enfin, 93% des étudiants sont titulaires d'un baccalauréat général et 7 % d'un baccalauréat technique. Seuls deux étudiants ont déjà obtenu un diplôme universitaire dans une autre filière.

3.1.1. Les expériences antérieures

. un engagement sportif inégal

L'enquête met en relief des modalités d'engagement variées dans les pratiques physiques et sportives : 13% d'entre eux pratiquent seulement en loisir, à l'extérieur de toute structure

⁴ La question était formulée comme suit : "un enseignant d'EPS c'est, avant tout, une personne qui : a) maîtrise les APSA ; b) sait construire des contenus pour que l'élève progresse ; c) connaît la psychologie de l'adolescent ; d) sait corriger les erreurs techniques ; e) sait s'engager dans des projets collectifs ; f) sait être en relation ; g) réfléchit sur ses pratiques et sait prendre de la distance ; h) sait s'adapter rapidement au contexte du cours".

⁵ A la fin du questionnaire, les étudiants qui le souhaitaient pouvaient indiquer leurs coordonnées en vue d'un éventuel entretien complémentaire, conduit par des personnes autres que le chercheur. 87 répondants sur les 164 constituant le corpus ont donné leur accord de principe. Le choix des sujets à interroger s'est opéré ensuite en fonction de critères précis mentionnés dans l'article.

fédérale. Pour les autres, le meilleur niveau de pratique se situe au plan départemental (22%), régional (45%), national et plus (20%).

Les Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA) investies dans ce cadre par les étudiants révèlent des pratiques multiples, menées en parallèle et semblent valoriser la polyvalence sur la spécialisation : sports collectifs (66%), sports de raquette (26%), activités de pleine nature (22%), activités aquatiques (22%), activités athlétiques (19%), activités artistiques (9%), sports de combat (6%) et activités gymniques (5%).

. des expériences pré-professionnelles diversifiées

L'enquête a tenté de prendre en compte les effets de socialisation familiale concernant les métiers d'éducation pour voir les incidences potentielles que cet environnement aurait pu produire. De ce point de vue, si 29% des étudiants interrogés disent n'avoir subi aucune influence de ce type, 43% d'entre eux sont en contact avec un enseignant dans l'entourage familial proche, 15% avec un éducateur, 16% avec un entraîneur.

Par ailleurs, 60 % possèdent un Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animation et 72% ont obtenu un ou plusieurs diplômes leur permettant d'assurer des fonctions d'entraîneur⁶. Seulement 7% des étudiants disent n'avoir aucune expérience auprès des enfants. Pour les autres, les domaines d'intervention semblent diversifiés. 42% ont une expérience de garde d'enfants, 46% d'animation en centre de loisirs, 71% en encadrement sportif, 7% pratiquent l'aide aux devoirs et 2% sont surveillants en établissement scolaire.

3.1.2. Motivations initiales et représentations professionnelles

. un choix de la filière faiblement orienté vers l'enseignement

Invités à donner trois raisons les ayant conduits à envisager des études en STAPS, les étudiants évoquent leur « réussite en tant qu'élève en EPS » (54%), des « conditions de travail attrayantes » (53%), un « intérêt pour les APSA » (52%), « l'envie d'enseigner avant tout » (45%), des « relations enseignant-élèves privilégiées » (37%) et pour 29% d'entre eux, « l'influence de certaines personnes » (famille, professeurs EPS, etc.) dans le choix de la filière.

. des représentations professionnelles partagées

Pour repérer les représentations du métier et l'image de « l'enseignant idéal », une première question portait sur le choix de trois compétences professionnelles valorisées. De façon dominante, un enseignant d'EPS doit « savoir construire des contenus pour que l'élève progresse » (78%) et « savoir être en relation » (70%). Il doit aussi « savoir s'adapter rapidement au contexte du cours » (41%) et « réfléchir sur sa pratique, prendre de la distance » (37%). Enfin, il est nécessaire qu'il « connaisse la psychologie des adolescents » (22%), « maîtrise les APSA » (18%), « corrige les erreurs techniques des élèves » (15%) et « s'engage dans des projets collectifs » (13%).

Cette approche était complétée par le choix de trois qualités jugées essentielles caractérisant un enseignant professionnel. L'image dominante est celle d'un enseignant « responsable » (60%) et « stimulant » (53%). D'autres qualités sont nécessaires dans l'exercice du métier : il doit être « compréhensif » (39%), « juste » (37%). Par ailleurs, il doit être « adaptable » (29%), « disponible » (24%), « original » (21%) et « méthodique » (19%). L'image d'un enseignant « sympathique » ne recueille que 7% des suffrages.

Une troisième question invitait l'étudiant à choisir trois activités lui paraissant les plus proches de la profession d'enseignant d'EPS. Le métier d'éducateur arrive largement en tête avec 93% des réponses, suivi de celui d'animateur (56%) et de médiateur (50%). D'autres activités professionnelles sont associées à l'image du métier : celle d'accompagnateur (29%),

⁶ 4% sont titulaires d'un brevet d'état, 7% d'un brevet national et 37% d'un brevet fédéral et 28% d'un autre diplôme.

d'entraîneur (28%) et de bricoleur (18%). Enfin, certaines d'entre elles sont peu valorisées : il s'agit du métier d'assistant social (9%) et de celui de comédien (5%).

3.1.3. Rapport à la formation

. importance du stage dans la formation

Le stage semble relativement bien accepté par les étudiants et ce, pour de multiples raisons : d'un point de vue didactique, il permet « *d'apprendre à construire des contenus adaptés au niveau des élèves* » (64%), « *d'apprendre à construire des dispositifs pour faire apprendre* » (57%). Il facilite aussi la prise de repères professionnels dans la mesure où il favorise une meilleure connaissance « *du milieu enseignant* » (48%), « *de soi* » (40%) et « *des caractéristiques des élèves* » (13%). Par ailleurs, d'un point de vue pédagogique, il apporte une expérience intéressante, notamment à travers « *l'amélioration des qualités relationnelles avec les élèves* » (26%) et « *la gestion plus efficace des situations d'urgence* » (21%).

Le rapport de stage exigé en fin d'année et donnant lieu à une soutenance est perçu pour 40% des étudiants comme l'occasion « *de réfléchir sur la pratique et de la faire évoluer* », et pour 28% l'occasion « *de mettre en relation données théoriques et pratiques* ». Pour quelques uns, il permet « *de mieux préparer les leçons* » (12%), « *de faire des bilans réguliers sur la pratique* » (5%). Enfin pour 10% des étudiants, il reste « *un vrai casse-tête* » et pour 4% d'entre eux une réelle « *perte de temps* ».

. attentes envers le conseiller pédagogique

Au cours de cette expérience professionnelle, les attentes sont assez dispersées. Si pour 90% des réponses, le tuteur « *ne doit pas hésiter à émettre toutes sortes de critiques* », on repère des nuances dans les items choisis de façon conjointe. Entre une demande « *de disponibilité et d'écoute* » (31%), « *de mise en confiance et de réassurance* » (35%), l'attente de « *solutions concrètes* » (33%) et le besoin exprimé « *de surmonter seul les difficultés* » (32%) on voit se profiler des rapports étudiant-stagiaire et conseiller pédagogique fort contrastés. Selon les modalités de prise en compte des attentes réciproques, les transformations liées au stage seront ressenties comme plus ou moins liées à ces interactions. Pour 49% des étudiants, la pratique pédagogique lors du stage « *s'est améliorée essentiellement grâce au conseiller pédagogique* », alors que pour 35% d'entre eux cette amélioration n'est due qu'à « *leur réflexion personnelle* ». Enfin, 10% évoquent les « *conseils ou observations du binôme* » comme une aide potentielle (10%) et pour 6% le stage n'a provoqué « *aucun changement* » dans les pratiques initiales.

3.1.4. Problèmes rencontrés et perspectives

Une question invitait l'étudiant à pointer les éventuels problèmes rencontrés dans le cadre de la pratique professionnelle. Ils renvoient d'une part à des aspects pédagogiques : « *problèmes d'organisation* » (47%), de « *gestion de groupe* » (38%) et d'autre part à des aspects didactiques portant sur le « *traitement des APSA* » (44%), sur « *l'adaptation des contenus au niveau des élèves* » (35%) et la mise en place de procédures d'évaluation (37%). Par ailleurs, les réponses mettent en relief le « *manque de motivation de certains élèves* » (37%) qui semble décontenancer les étudiants et questionner une image idéalisée du métier.

Ainsi, au moment de l'enquête, 60% des étudiants se disent confortés dans le choix d'enseigner l'EPS mais l'expérience de stage conduit 18% d'entre eux à envisager plutôt le métier de professeur des écoles. En revanche, 17% restent indécis et 5 % envisagent une autre orientation.

3.2. Des différences au sein du groupe : une typologie construite à partir des représentations

Le croisement des variables et la prise en compte des modalités en attirance mettent en relief des réseaux de sens, caractéristiques de trois profils d'étudiants présentés ci-après. Ils renvoient à

une identité professionnelle en construction, éclairée à un moment donné du parcours de formation.

3.2.1. L'étudiant-pédagogue

Pour ce groupe, à plus forte proportion féminine, les expériences pré-professionnelles sont associées à un vécu d'animation en centre de vacances⁷ et à des expériences de « *baby-sitting* ». Les pratiques physiques sont développées dans le cadre des loisirs, sans visée compétitive. L'énoncé des motivations initiales indique un intérêt pour plusieurs disciplines, dont l'EPS : il s'agit, pour ces étudiants, « *d'enseigner avant tout* ».

Les représentations sociales qui émergent des questionnaires rendent compte d'un profil d'enseignant : « *juste* » et « *disponible* », qui sait « *s'engager dans des projets collectifs* » et « *connaît bien la psychologie de l'enfant et de l'adolescent* ». Si le métier d'enseignant est associé à celui de « *médiateur* », l'intérêt du stage en établissement privilégie le fait « *d'apprendre à construire des contenus pour que l'élève progresse* » et « *des méthodes pour faire apprendre* ». Ces représentations donnent envers le conseiller pédagogique des attentes particulières : il a essentiellement pour rôle de « *guider dans la construction des séances* » et nombreux sont les étudiants pour lesquels la pratique « *s'est modifiée grâce aux interventions* » du tuteur. Au final, cette expérience de formation sur le terrain s'avère positive dans le sens où elle « *conforte dans le choix d'enseigner* » et « *permet de mieux se connaître* ». Cet aspect est à rattacher aux problèmes rencontrés dans le cadre du stage : « *manque de motivation des élèves* » et difficultés liées « *aux interventions de l'enseignant et à l'organisation du cours* ». La perspective de devenir « *professeur des écoles* » renforce l'image d'un enseignant polyvalent, articulant des missions d'éducation et d'instruction.

3.2.2. L'étudiant-didacticien

Les étudiants de ce groupe côtoient des enseignants dans leur entourage proche, ce qui les familiarise sans doute aux enjeux de ce métier. Titulaires de « *brevets fédéraux* », issus de familles où la culture sportive est valorisée (les pères sont plus nombreux à avoir pratiqué en compétition), ils s'engagent eux-mêmes en compétition à des niveaux divers. De ce fait, les motivations initiales pour le choix de la filière sont liées à « *l'influence de tiers* » (famille, amis, enseignants d'EPS, entraîneurs, etc.) et à un « *intérêt pour les APSA* » qui les oriente vers le choix d'enseigner une discipline particulière.

Les représentations sociales qui organisent ce profil sont orientées autour de l'image d'un enseignant professionnel « *praticien réflexif* » en phase avec les attentes de la formation. En effet, l'enseignant idéal « *réfléchit sur ses pratiques et analyse leurs effets* », mais il « *maîtrise* » aussi les APSA utilisées dans le cadre de son enseignement et sait « *corriger les élèves* » confrontés aux situations d'apprentissage proposées. Par ailleurs, il est « *compréhensif* » et « *responsable* ».

L'intérêt du stage consiste à « *apprendre à construire des contenus pour que l'élève progresse* » et le rapport de stage renforce cette idée dans la mesure où il permet de « *réfléchir sur sa pratique pour la faire évoluer* » ; il est aussi l'occasion d'opérer à travers l'expérience vécue, « *une mise en relation théorie-pratique* » essentielle en formation.

Enfin, les attentes envers le conseiller pédagogique sont de deux types : qu'il « *écoute* » les besoins du stagiaire et le « *guide dans la construction des séances* ». Par ailleurs, les transformations liées au stage sont essentiellement dues à « *la réflexion personnelle* » menée en amont et en aval de la pratique d'enseignement.

Si des problèmes « *d'intervention et d'organisation des dispositifs d'apprentissage* » sont pointés, on remarque plus particulièrement, pour ce groupe, des difficultés « *d'adaptation (des*

⁷ Titulaires du Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animation

contenus) au niveau des élèves ». Pourtant les perspectives semblent clairement dessinées : il s'agit pour ces étudiants de devenir professeur d'EPS, dans le sens de transmettre aux élèves des contenus spécifiques susceptibles de développer chez eux une culture corporelle.

3.2.3. L'étudiant-animateur

Ce groupe, à plus forte proportion masculine, est constitué d'étudiants investis dans des pratiques sportives en compétition, y compris à un niveau national, notamment en sports collectifs. Si les expériences pré-professionnelles sont essentiellement liées à « *l'animation en centre de loisirs* », elles semblent fonder au moins en partie, les motivations initiales pour le choix de la filière en valorisant l'idée « *d'une relation enseignant-élève privilégiée* » en EPS. Par ailleurs, « *les conditions de travail attrayantes* » (plein air, vacances, sécurité de l'emploi, etc.) pèsent fortement sur l'orientation vers le métier d'enseignant d'EPS.

Les représentations sociales font émerger l'image d'un enseignant aux qualités particulières : « *stimulant* », « *sympathique* » et « *original* », il sait avant tout « *être en relation* » et « *s'adapter rapidement au contexte du cours* ». Dans les entretiens, cette adaptabilité renvoie à une relative mise à distance des contenus d'enseignement pour être au plus près des motivations des élèves et créer une relation positive. La proximité du métier d'enseignant avec celui « *d'animateur* » et de « *bricoleur* » semble renforcer cette position.

Ce point de vue est confirmé par l'intérêt du stage, permettant d' « *améliorer les qualités relationnelles avec les élèves* » et de « *mieux connaître le milieu enseignant* ». Si les transformations liées à l'expérience professionnelle ne sont pas évoquées, le rapport de stage est considéré comme « *un vrai casse-tête* », voire « *une perte de temps* ». On peut faire l'hypothèse que la dimension réflexive privilégiée dans ce bilan met en relief des « *difficultés de cohérence théorie-pratique* » souvent mentionnées dans ce groupe.

Les attentes envers le conseiller pédagogique soulignent une volonté d'autonomie : le tuteur doit laisser le stagiaire « *surmonter seul ses difficultés* ». Cette demande pourrait indiquer un refus d'analyse des pratiques professionnelles, notamment dans leur aspect plus didactique. Au final, les étudiants de ce groupe sont davantage indécis pour la poursuite de cette voie professionnelle. Se sentant décalés avec les attentes de la formation, ils établissent un rapport « *instrumental* » avec celle-ci.

4. Discussion

4.1. Des profils d'étudiants constitutifs d'une identité professionnelle en émergence

Les trois catégories d'étudiants construites à partir des réponses au questionnaire prennent une autre dimension à l'échelle des entretiens. Les représentations sont explicitées et mises en relation avec l'expérience de stage. Elles font place à l'histoire du sujet, à ses doutes, ses aspirations, ses valeurs et éclairent un certain nombre de stratégies mises en œuvre au cours de la formation.

La centration sur les apprentissages de l'élève semble nettement valorisée dans le profil de l'étudiant-pédagogue ; elle s'accompagne d'un nécessaire travail en équipe (projets collectifs) et d'une ouverture à l'ensemble des disciplines. Pour certains, la filière STAPS a été envisagée délibérément pour sa dimension polyvalente intégrant : a) des contenus en sciences humaines et en sciences de la vie ; b) un enseignement des Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA) relativement étendu ; c) une dimension pré-professionnelle permettant de faire le point sur les orientations à donner au sortir de l'année de Licence (préparation du CRPE ou du CAPEPS⁸). On repère aussi que les difficultés (réelles ou imaginaires) à gérer le groupe classe

⁸ Concours de Recrutement au professorat des Ecoles et Certificat d'Aptitude au Professorat d'EPS

dans le secondaire, amènent certains étudiants à choisir d'enseigner à des publics plus jeunes (sous entendu plus disciplinés) où l'unicité du maître et sa bonne connaissance des élèves favorise la mise en place de règles de vie et un meilleur suivi des apprentissages. Par ailleurs, le manque de motivation pour les pratiques corporelles de certains adolescents ou la remise en cause des compétences culturelles de l'enseignant est pensé comme moins problématique à ce niveau de cursus. Enfin, face à la crainte d'une affectation en zone difficile, certains étudiants font un choix géographique ; le fait d'envisager le concours de professeur des écoles et de rester dans sa région d'origine permet une moindre prise de risque, gérable pour ce groupe peu engagé dans des pratiques compétitives et ne revendiquant donc pas d'appartenance forte à la culture sportive.

Dans le profil de l'étudiant-didacticien, le pôle des savoirs apparaît comme largement prioritaire. Convaincus de l'intérêt des APSA, ces étudiants restent conscients 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 difficile. 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. De ce point de vue, la formation permet la construction de repères. Ces étudiants évoquent la pluralité des compétences à construire. Ils ont intégré l'idée d'une entrée progressive dans le métier et établissent un rapport « professionnel » à la formation, notamment à travers l'articulation théorie-pratique, propre à cette année de pré-professionnalisation.

Enfin, le profil de l'étudiant-animateur met en relief l'appartenance à une culture associative dans laquelle les uns et les autres ont pu se réaliser, voire construire des compétences solides. L'ancrage se fait encore sur des pratiques corporelles vécues avec plaisir et qu'il suffit de partager avec les élèves pour créer une dynamique de classe. Si un animateur se définit à travers sa capacité à mobiliser une collectivité par son énergie, à communiquer sa passion (du sport), on peut faire l'hypothèse que le métier d'enseignant d'EPS renvoie à l'image d'un professeur jeune et dynamique, proche des élèves. En conséquence, ces étudiants maintiennent une certaine distance avec les savoirs théoriques. Ils font état, lors des entretiens, d'un écart entre les exigences de la formation (réflexion sur les contenus et les modes d'évaluation, analyse de sa pratique à travers le rapport de stage, référence aux textes officiels, etc.) et leurs motivations initiales pour le métier conçues autour du rôle d'animateur, loin des exigences de la transposition didactique. Si certains envisagent de changer de voie et de poursuivre par exemple des études universitaires pour contourner ou différer l'enseignement, d'autres, déjà trop engagés, vont continuer en développant des stratégies pour trouver des compromis acceptables. Représentations et valeurs serviront alors à rééquilibrer des cognitions dissonantes entre normes de la formation et pratiques effectives.

4.2. Un rapport à la formation sous tension

4.2.1. Un entre-deux identitaire

Si le rapport de l'enseignant aux savoirs professionnels est un rapport identitaire (Tardif & Lessard, 1999), on peut penser qu'il en est de même pour les étudiants. Ceci étant, c'est avec la formation dans son ensemble que le sens doit se construire et les résultats de l'enquête soulignent une identité incertaine : les étudiants interrogés n'ont pas encore obtenu la licence et ne savent pas très bien quel avenir s'offre à eux. Ils se situent le plus souvent dans un statut intermédiaire (entre celui d'élève qu'ils ne sont plus et d'enseignant qu'ils ne sont pas encore), investis d'une mission relativement « opaque », dans une discipline « à part » dont ils ont du mal à se représenter la complexité. Cet entre-deux identitaire est renforcé par les contradictions pouvant exister entre le discours des formateurs et celui des conseillers pédagogiques, légitimé par des pratiques effectives devant leurs élèves. Les étudiants sont alors amenés à définir

progressivement leur propre conception du métier, à dépasser des points de vue trop réducteurs, ce qui s'avère relativement insécurisant.

4.2.2. Des temporalités différentes

L'expérience pré-professionnelle confronte les étudiants à une réalité parfois difficile à vivre : rencontre d'adolescents qui n'ont pas forcément le désir d'apprendre, inadéquation de certains modèles pré-construits en formation aux situations de classe, etc. Les écarts ressentis entre normes de la formation, image idéalisée et réalité du métier sont, de plus, mis en tension avec la nécessité de rendre compte de cette expérience dans un rapport de stage, de l'analyser pour tenter de dépasser les problèmes rencontrés. Tout ceci hypothèque largement l'année universitaire car le module de pré-professionnalisation pèse lourdement sur l'obtention du diplôme et symboliquement sur l'image du « soi professionnel ». En fait, les tensions ne sont pas du même ordre selon les perspectives visées par les uns ou les autres : à moyen terme, il s'agit de devenir un professionnel et d'en accepter le coût (prise en compte des textes officiels, préparations lourdes, bilans approfondis, remises en question, etc.) ; à court terme, il s'agit de valider son année en se centrant sur ce qui est utile dans l'immédiat, à savoir réussir sa licence en bonne place pour accéder à la formation IUFM puis se centrer sur les épreuves théoriques et pratiques du concours, sans se préoccuper outre mesure de la dimension professionnelle. Ainsi les études sont finalisées par la seule obtention du CAPEPS, ce qui conduit les étudiants à différer le travail sur les problèmes rencontrés, ou à se focaliser sur des aspects purement institutionnels, techniques et didactiques exigés lors des épreuves du concours de recrutement.

4.2.3. Des stratégies pour différer les échéances

Au delà des rapports « instrumental » et « professionnel » à la formation révélés dans deux des profils présentés, un rapport « intellectuel » apparaît à l'échelle des entretiens. En effet, pour certains étudiants, la formation initiale reste un lieu protégé des aléas du métier d'enseignant, où l'on peut continuer à mener des activités en parallèle et choisir de s'impliquer dans des enseignements universitaires jugés plus pertinents. Au plaisir des études s'ajoute celui des pratiques corporelles partagées. L'expérience de stage et le module pré-professionnel, dans son exigence d'analyse réflexive, amène alors des formes de désengagement ou de report des échéances. L'étudiant ne se sent pas encore prêt pour entrer dans une perspective professionnelle dont il redoute la routine, ou se dit qu'il est encore temps de bifurquer. De plus, des peurs enfouies se révèlent dans quelques entretiens : élèves difficiles, éloignement géographique, fin des études, entrée dans la vie active incitent à se donner du temps pour réfléchir.

Par ailleurs, pour ceux qui sont réellement en difficulté lors du stage et des exigences liées à son analyse, cette ouverture sur l'avenir génère de l'incertitude et provoque des stratégies d'évitement pour « sauver la face » et conserver une relative estime de soi. Ils vont par exemple s'engager à l'extérieur de l'université (implication forte dans le milieu associatif, travail à temps partiel, année à l'étranger, etc.) et mettre à distance des études dans lesquelles ils n'ont pas le sentiment de se réaliser pleinement.

4.3. Un accompagnement difficile en formation initiale

L'entrée progressive dans un processus de professionnalisation nécessite un accompagnement. Sur ce point, la formation universitaire montre ses limites. Le lien théorie et pratique tout au long de la formation initiale, articulé avec des temps d'analyse s'avère indispensable ; former à et par une pratique réfléchie suppose des dispositifs de co-observation outillée avec les pairs, des liens étroits entre ce qui se vit et la nécessaire prise de distance pour envisager l'acte

d'enseignement dans sa globalité ; les temps de cours à l'université sont insuffisants pour accompagner ce travail délicat qui engage parfois fortement la personne.

Par ailleurs, en cherchant à prendre en compte les multiples injonctions de la formation, l'étudiant vit un double décalage : a) entre théorie et mises en œuvre pratiques avec les élèves ; b) entre attentes des formateurs et position des tuteurs dont les représentations et les pratiques peuvent être très distantes vis-à-vis du discours dominant en formation initiale (méconnaissance des textes, refus de tout traitement didactique des APSA, critique appuyée envers les formateurs de l'université trop éloignés des pratiques du terrain, etc.).

Ainsi, cette formation anticipée, intégrée au cursus, fruit d'une histoire spécifique des formations en EPS (Michon, 1995) reste problématique dans la mesure où elle n'offre pas un véritable suivi des étudiants sur le volet pré-professionnel.

De ce point de vue, les entretiens mettent en relief l'importance de plusieurs facteurs facilitant l'inscription dans une dynamique de professionnalisation : a) les pré-requis liés en partie à la socialisation antérieure ; b) la prise en compte par le tuteur des exigences institutionnelles et son engagement dans l'accompagnement du stagiaire (aide à la construction de séquences, retours critériés sur la pratique, etc.) ; c) le rôle clé de certains formateurs faisant régulièrement le lien entre théorie et pratique au sein de leur APSA de référence mais aussi avec les contenus plus généraux abordés dans la pré-professionnalisation ; d) les repères (institutionnels, techniques, didactiques, pédagogiques) construits progressivement durant le cursus et autour desquels le stagiaire (ré)organise peu à peu sa vision du métier. Cet ensemble d'éléments est susceptible de favoriser un rapport « professionnel » à la formation.

4.4. Des formes d'adaptation provisoires inscrites dans une dynamique professionnelle

En lien avec la pratique, l'identité et les savoirs professionnels, les représentations se modifient progressivement par une articulation subtile et personnelle de son propre vécu et de certains apports de la formation. Le statut de stagiaire, accompagné d'un conseiller pédagogique lors des premiers essais ne permet pas toujours de prendre la pleine mesure des compétences acquises et de celles qui restent à construire.

Les entretiens laissent apparaître des tensions liées à la découverte progressive d'une culture professionnelle⁹ et, dans le même temps, à l'émergence d'une façon particulière d'appréhender ce futur métier. Certains étudiants se définissent avant tout comme des personnes singulières, en prise avec leurs expériences passées, leurs ressources et leurs aspirations. Le partage avec la communauté des enseignants ne peut se faire au détriment de ce qui distingue. Lorsque les tensions sont fortes avec les exigences du métier ou celles de la formation, les étudiants accordent une priorité à ce versant identitaire singulier. Ils mobilisent alors représentations et valeurs pour construire un monde cohérent et s'inscrire dans une dynamique professionnelle momentanément acceptable et toujours ouverte sur des possibles.

Conclusion

Au delà des représentations partagées par le groupe étudié, fortement traversées par les normes de la formation, on observe une image idéalisée du métier souvent remise en cause par la réalité de l'expérience professionnelle. Les décalages repérés par les étudiants entre discours et pratiques rendent le processus délicat et supposent des moments de tension, voire de déstabilisation pendant l'année de pré-professionnalisation. Le stage, lieu d'articulation entre savoirs théoriques, schèmes d'action et adaptation au contexte conduit tantôt à une confirmation du choix professionnel, tantôt à sa remise en cause. De ce point de vue, l'étude met en relief des formes d'engagement diversifiées dans la formation.

⁹ A travers les pratiques du tuteur et des autres enseignants d'EPS, la dynamique de l'équipe d'EPS, etc.

Par ailleurs, si on repère des postures distinctes au sein du groupe des étudiants et des agrégats de cohérence dans leurs discours, les profils présentés dans cette contribution ne sont en aucune manière figés. Les différents contextes (institutionnel et humain) traversés dans le parcours pré-professionnel puis professionnel permettent des réajustements et conduisent à une prise de repères progressifs (Roux-Perez, 2005).

Ainsi, cette étude n'a d'autre objectif que de clarifier, à un moment donné de la formation, certains éléments constitutifs d'un processus identitaire à l'œuvre, dès l'université.

5. Références

- 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 (Eds.), *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles, De Boeck, 27-40.
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques, une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche et Formation*, 35, 25-41.
- Baillauges, S. (1996). Le travail des représentations dans la formation des enseignants, in L. Paquay., M. Altet., E. Charlier & P. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles, De Boeck, 41-61.
- 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.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Paris, Anthropos.
- Doyle, W. (1986). Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants, in M. Crahay & D. Lafontaine (Eds.), *L'art et la science de l'enseignement*, Bruxelles, Labor.
- Durand, M. (2001). Développement personnel et accès à une culture professionnelle en formation initiale des professeurs. In C.Gohier & C. Alin (Eds), *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle*. Paris : L'harmattan
- Jodelet, D. (1984). Représentations sociales : phénomènes, concept et théorie, in S. Moscovici, *Psychologie sociale*, Paris, Presses Universitaires de France, 357-378.
- Michon (1995). Esquisse d'une histoire sociale de la formation des enseignants en EPS, in P.Arnaud., J.P.Clément & M. Herr. (Eds.), *Education Physique et Sportive en France 1920-1980*. Clermont-Ferrand, AFRAPS, 199-211.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Paquay, L. & Wagner, M.C. (1996). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation, in L. Paquay., M. Altet., E. Charlier & P. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles, De Boeck, 153-179.
- Perrenoud, P., Altet, M., Charlier, E. & Paquay, L. (1996). Fécondes incertitudes, in L. Paquay., M. Altet., E. Charlier & P. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles, De Boeck, 239-253.
- Ria, L., Saury, J., Sève, C. & Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants : études lors des premières expériences de classe en Education Physique. *Science et Motricité*, 42, 47-58.
- Ria, L. (2003). Petites crises chroniques d'incompétences. *Cahiers pédagogiques*, 412, 42-44.
- 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 (2001). *Des processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants d'Education Physique et Sportive : entre appartenance au groupe,*

expériences professionnelles singulières et recompositions identitaires à l'échelle du temps. Thèse de doctorat non publiée, Université de Nantes.

Roux-Perez, T. (2003a). L'identité professionnelle des enseignants d'EPS : entre valeurs partagées et interprétations singulières. *STAPS*, vol 25, 63, 75-88.

Roux-Perez, T. (2003b). 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.

Roux-Perez, T. (2005). Quels processus en jeu dans la construction de l'identité professionnelle chez les enseignants-stagiaires du second degré à l'IUFM ? *Actes du V^o colloque international Recherche(s) et Formation.* Nantes IUFM, février 2005.

Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien.* Bruxelles, De Boeck.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.