



HAL
open science

Les enseignants en formation à l'épreuve de la réflexivité: tensions, ajustements, évolutions

Thérèse Perez-Roux

► To cite this version:

Thérèse Perez-Roux. Les enseignants en formation à l'épreuve de la réflexivité: tensions, ajustements, évolutions. Altet, Etienne, Desjardins, Paquay, Perrenoud. (dir.) Former des enseignants réflexifs: obstacles et résistances. , De Boeck, pp.115-134., 2013. hal-01716608

HAL Id: hal-01716608

<https://hal.science/hal-01716608>

Submitted on 23 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.

Les enseignants en formation à l'épreuve de la réflexivité : tensions, ajustements, évolutions

Thérèse Perez-Roux, Laboratoire du CREN, IUFM-Université de Nantes, France

1. Une professionnalisation entre cadre institutionnel, normes de la formation et positionnement des formés

La construction d'une professionnalité enseignante suppose l'apprentissage de savoirs nouveaux, pluriels et composites, de schèmes de perception et d'action adaptés aux situations, mais aussi d'attitudes en adéquation avec les finalités du métier (Courtois, Mathey-Pierre, Portelli, Wittorski, 1996 ; Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud, 1996). Vanhulle (2009) revient sur la complexité des savoirs en jeu et sur leur importance dans le développement professionnel : « *c'est au cœur de la complexité que l'étudiant est invité à maîtriser les éléments d'une identification à la profession pertinente aux attentes sociales mais aussi à opérer la synthèse critique des savoirs qui forgeront sa singularité d'acteur conscient et engagé* » (p. 201).

En France, les enseignants- stagiaires¹ doivent, au terme de leur formation, montrer une capacité à faire face aux exigences professionnelles réelles en situation, renvoyant au développement de compétences multiples et reliées entre elles. Au plan institutionnel, depuis janvier 2007, le cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM s'organise autour de dix compétences : C1 : Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable ; C2 : Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer ; C3 : Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale ; C4 : Concevoir et mettre en œuvre son enseignement ; C5 : Organiser le travail de la classe ; C6 : Prendre en compte la diversité des élèves ; C7 : Evaluer les élèves ; C8 : Maîtriser les technologies de l'information et de la communication ; C9 : Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école ; C10 : Se former et innover.

Celles-ci constituent la toile de fond et le balisage du parcours de professionnalisation des enseignants. Les regards portés sur les formés sont organisés par rapport à ce référentiel, en fonction des possibilités d'actualisation que permettent les contextes de travail et les dispositifs de formation. L'acquisition de ces compétences se situe donc entre normes de la formation et ajustements du sujet aux environnements professionnels (élèves, collègues, programmes, organisation administrative, etc.) dans lesquels il évolue.

Confrontés à une réelle complexité de l'acte d'enseignement, les stagiaires sont accompagnés par des formateurs sur le terrain et à l'IUFM ; par ailleurs, ils participent à un certain nombre de dispositifs mis en place pour les aider dans leur construction professionnelle. Selon des modalités diverses visant à articuler expérience professionnelle et éclairages théoriques, les

¹ Depuis la création des Institut Universitaires de Formation des Maîtres (1991) et au moins jusqu'en 2010 où la formation des enseignants doit entrer dans une logique de *masterisation*, les étudiants ayant réussi un concours de recrutement national, deviennent enseignants-stagiaires (dénommés stagiaires dans le texte). Ils suivent alors pendant un an une formation par alternance : deux journées de formation à l'IUFM conçues en lien direct avec un stage (de 6 à 8 heures par semaine) dans un établissement scolaire où ils ont, en tant qu'enseignant, la responsabilité d'une ou plusieurs classes, selon l'horaire affecté à leur discipline.

Perez-Roux T. (2013). Les enseignants à l'épreuve de la réflexivité : tensions, ajustements, évolutions durant l'année de formation professionnelle. In Altet, Etienne, Desjardins, Paquay, Perrenoud. (sdr.) *Former des enseignants réflexifs: obstacles et résistances*. De Boeck, pp. 115-134.

formateurs proposent des modalités de travail à visée intégrative : présentation/discussion sur la base de séquences ou de séances construites par les stagiaires et mises à l'épreuve du terrain, temps d'analyse de pratiques permettant de revenir sur telle ou telle difficulté rencontrée, travaux d'écriture professionnelle, etc. L'ensemble de ces approches s'inscrit dans le modèle du « praticien réflexif » capable d'analyser son activité dans et hors de la classe, de résoudre des problèmes et de s'adapter au contexte professionnel.

De leur côté, les stagiaires se positionnent différemment par rapport aux logiques de formation, saisissant avec plus ou moins de conviction les propositions et les stratégies qui les organisent. De ce point de vue, il semble opportun de s'appuyer sur les travaux de Charlot concernant le rapport au savoir (1997) pour questionner le rapport à la formation lors de cette année de professionnalisation. En effet, pour ce chercheur, le rapport au savoir, considéré comme un « rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre », inclut les représentations, envisagées comme des systèmes de relation, d'interprétation, ancrées dans un réseau de significations (Charlot, 1997, p. 93).

Le processus de professionnalisation, loin d'être linéaire, suppose des moments de remise en cause des représentations initiales que les formés doivent apprendre à dépasser pour construire de nouvelles cohérences. L'expérience professionnelle se fonde donc sur un rapport aux savoirs singulier en même temps qu'elle le transforme, car chacun saisit, dans les contextes traversés, ce qui lui permet d'appuyer ses croyances, de détourner ses peurs, réduisant ainsi des dissonances cognitivo-affectives qui pourraient le déstabiliser.

S'attacher à l'évolution des représentations dans les discours des stagiaires permet donc de comprendre comment ces derniers fondent, justifient et rationalisent leurs prises de positions vis-à-vis du métier, des élèves et de la logique de formation et, plus largement, comment ils construisent progressivement leur monde professionnel et lui donnent sens.

Au final, dans une année engageant de nombreuses transformations identitaires (Perez-Roux et Briaud, 2007 ; Perez-Roux, 2008a) chacun tente de trouver un équilibre en se situant par rapport aux normes de la formation, aux exigences institutionnelles et aux réalités du métier en train de se vivre.

Dans le même temps, les processus de validation qui ponctuent la formation rendent certaines exigences plus problématiques, induisant chez les stagiaires un rapport à la formation dont il s'agit dans notre contribution de saisir les points de tension, les ajustements individuels et collectifs, et les possibles évolutions à l'échelle de l'année.

Ainsi, les formes de résistances des stagiaires vis-à-vis d'une formation centrée sur la réflexivité seront abordées dans une dimension temporelle pour montrer dans quelle mesure des attitudes repérées à un moment donné peuvent se modifier, révélant un processus en construction traversé de moments de doute, de blocages, d'avancées. Cette perspective dynamique concerne autant les choix de contenus et de dispositifs de formation que la perception de leur pertinence par les acteurs. Si les formateurs ont tendance, par expérience, à se projeter sur les effets à moyen terme (à l'échelle de l'année) de leurs propositions à visée réflexive, les formés restent préoccupés par la résolution à court terme de leurs dilemmes professionnels. Ces derniers privilégient *a priori* une dimension pragmatique, alors que la formation les invite à travailler dans « l'*a posteriori* » des situations, par le biais notamment de l'analyse des pratiques ou de l'élaboration du mémoire professionnel.

Au plan méthodologique, nous nous appuyons sur deux enquêtes menées, à trois ans d'intervalle, dans des conditions quasi similaires, au sein d'un même IUFM. Dans les deux

Perez-Roux T. (2013). Les enseignants à l'épreuve de la réflexivité : tensions, ajustements, évolutions durant l'année de formation professionnelle. In Altet, Etienne, Desjardins, Paquay, Perrenoud. (sdr.) *Former des enseignants réflexifs: obstacles et résistances*. De Boeck, pp. 115-134.

cas, un questionnaire a été diffusé courant octobre auprès d'un sous-groupe de stagiaires de l'académie² ; les résultats ont été traités avec le logiciel Sphinx.

Cette première approche du groupe, réalisée en début d'année, met en relief un certain nombre d'idéaux professionnels renforcés par les normes de la formation (Roux-Perez, 2006). Les attentes en terme de formation sont relativement homogènes au mois d'octobre: « *analyse des pratiques professionnelles à partir de problèmes rencontrés en classe* » (38%), « *échanges avec les pairs* » (28%) et « *analyses didactiques de situations, séances ou séquences* » semblent fonder le sens du travail en groupe disciplinaire. En revanche les « *apports théoriques sur des sujets faisant question dans la pratique* » obtiennent 3% des réponses chez les PLC2 et 0% en PLP2. On saisit à cette période l'importance accordée à l'expérience de terrain et le peu d'intérêt pour des contenus théoriques susceptibles d'éclairer les pratiques.

Sur la base des résultats de cette première enquête, des entretiens semi-directifs ont été conduits : en décembre, mars et juin, auprès de 20 stagiaires enseignant en Collèges et Lycées (enquête 2004-2005) ; en janvier et juin auprès de 19 stagiaires de Lycée Professionnel (enquête 2007-2008). L'analyse de ces corpus a été réalisée à l'aide du logiciel Alceste, en se centrant sur le rapport subjectif à la formation et sur les représentations qui le sous-tendent. Par ailleurs, une analyse de contenu portant sur le rapport au mémoire professionnel a permis de comprendre la manière dont se joue l'articulation savoirs théoriques-savoirs pratiques.

2. Evolutions du rapport à la formation à l'échelle du groupe

L'étude réalisée amène à mieux comprendre les registres de sens investis par les acteurs à différents moments de l'année, le rapport à la formation qu'ils éclairent et les problématiques identitaires sous-jacentes qu'ils dévoilent.

2.1. Le temps partagé de la prise de repères et de la mise en tension

Au terme de quelques mois (décembre), les analyses réalisées avec Alceste mettent en relief un certain nombre d'univers à découvrir, à traverser et à comprendre pour s'appropriier différentes dimensions du monde professionnel (Perez-Roux, 2008b) : univers du métier où se croisent, voire se percutent, idéaux professionnels et attentes institutionnelles ; univers de l'établissement perçu le plus souvent comme un monde spécifique dont les règles implicites échappent en partie aux stagiaires. Dans cette contribution, nous nous intéressons à deux autres univers : celui de la formation et de ses différents dispositifs conçus par l'institution comme complémentaires mais pouvant être vécus différemment par les formés ; celui de la classe avec son lot de surprises et de réajustements éclairant les écarts ressentis entre injonctions institutionnelles et réalité des pratiques.

A cette période, la formation est globalement appréhendée de manière discontinue et disparate. Le groupe disciplinaire apparaît comme le plus structurant et permet « *de dédramatiser... de se nourrir... de s'enrichir par les échanges... d'avancer dans une réflexion partagée avec les autres* » si celle-ci reste fortement ancrée au terrain. Dans cet espace, les formations didactiques sont appréciées lorsqu'elles renvoient à des aspects concrets, expérimentés par les formateurs mais perçus par les stagiaires comme ouvrant sur des

² En octobre 2004 pour la première en direction des Professeurs-stagiaires de Lycées et Collèges (n = 277) ; en octobre 2007 pour la seconde en direction des Professeurs-stagiaires de Lycées Professionnels (n = 61).

Perez-Roux T. (2013). Les enseignants à l'épreuve de la réflexivité : tensions, ajustements, évolutions durant l'année de formation professionnelle. In Altet, Etienne, Desjardins, Paquay, Perrenoud. (sdr.) *Former des enseignants réflexifs: obstacles et résistances*. De Boeck, pp. 115-134.

possibles, après un temps plus ou moins long d'appropriation.

Les apports théoriques sur des sujets faisant question dans la pratique professionnelle sont vécus par ceux qui sont en relative réussite, comme une ouverture potentielle. Pour d'autres, ils renforcent le sentiment de ne pas être en capacité d'assumer les différentes missions confiées aux enseignants et déclinées dans un référentiel de compétences vécu comme momentanément inaccessible et inadapté aux réalités de l'entrée dans le métier.

Ainsi, l'analyse met en relief deux tendances : l'une relativement favorable à la formation lorsque les dispositifs proposés à l'IUFM sont perçus comme articulés et complémentaires, pendant que sur le terrain le stagiaire construit des compétences étayées et attestées par les retours du tuteur ; l'autre beaucoup plus critique pour des stagiaires qui ne trouvent pas de réponses immédiates à leurs questions ; exprimant leur désarroi, ils font état d'une crise de temps permanente, liée aux multiples tâches à mener de front (mémoire professionnel, présentation d'une question transversale élaborée entre stagiaires de différentes disciplines, stage de pratique accompagnée sur un autre niveau du cursus scolaire) et nécessitant un travail de formalisation. L'orientation vers des lectures ou l'apport de contenus visant à favoriser l'analyse des situations ne fait pas sens pour ces stagiaires qui, par ailleurs, vivent l'évaluation comme un système de pression supplémentaire venant opacifier le processus de professionnalisation.

Dans l'univers de la classe, autre espace privilégié à ce moment de l'année, la préoccupation majeure reste la gestion des élèves. Entre préparations de cours, organisation pédagogique, enrôlement dans les apprentissages, contrôle du travail des élèves dont les comportements déconcertent parfois le stagiaire, s'effectue une prise de conscience de la complexité du métier et de la réalité d'une pratique encore balbutiante.

De nombreux décalages sont constatés entre « *l'énorme travail* » de l'enseignant et le « *peu d'efforts* » fournis par les élèves. A cela s'ajoutent des problèmes de rythme et d'avancée du cours : comment reprendre les explications, poursuivre de « *petits objectifs* » pour ne pas perdre la classe et avancer dans le programme ? Confrontés à un problème d'organisation du temps d'enseignement/apprentissage, certains stagiaires rendent compte de préoccupations professionnelles liées à la pertinence des choix réalisés, à l'adaptation des contenus à la diversité des élèves, aux modalités d'évaluation.

D'autres, submergés par la classe, sont en prise avec une multitude d'impressions contradictoires sans savoir sur quels critères fonder leurs choix didactiques et pédagogiques. Ils évoquent alors la tension entre des temps de réflexion à l'IUFM et l'impossibilité dans l'immédiat de modifier leur pratique : « *je ne peux pas être plus sévère... obliger l'élève... me mettre moins de pression* ».

Des interrogations fortes apparaissent, parfois difficilement verbalisables, auxquelles les stagiaires voudraient des réponses fiables et immédiates : comment construire une séquence adaptée, présenter un contenu de façon dynamique et motivante, mettre rapidement les élèves au travail, leur donner la parole sans se laisser déborder ?

Au final, les stagiaires font état de multiples tensions émergeant dans l'ordinaire de la classe ; celles-ci sont difficiles à mettre à distance lorsqu'ils se retrouvent à l'IUFM et sont invités à adopter une posture réflexive : mobiliser des savoirs pluriels en vue d'analyser, comprendre et dépasser les problèmes rencontrés constitue, pour certains, un défi à relever. Pour d'autres il s'agit d'une épreuve supplémentaire ne participant que de très loin à la construction de compétences pour enseigner.

Ainsi, les deux espaces, celui de la formation et celui de la classe, repérables dans l'analyse

Perez-Roux T. (2013). Les enseignants à l'épreuve de la réflexivité : tensions, ajustements, évolutions durant l'année de formation professionnelle. In Altet, Etienne, Desjardins, Paquay, Perrenoud. (sdr.) *Former des enseignants réflexifs: obstacles et résistances*. De Boeck, pp. 115-134.

des discours, sont investis de manière plus ou moins articulée.

2.2. Le temps de la différenciation : entre avancées et résistances

Quelques mois plus tard (mars) les analyses rendent compte de continuités sur le rapport au métier et de transformations en terme d'intégration professionnelle. Des formes de différenciation se précisent dans l'exercice professionnel.

La dimension réflexive du travail enseignant est mieux acceptée par des stagiaires rassurés sur leur évolution professionnelle et qui saisissent avec plus d'acuité dans quelle mesure cette approche peut s'avérer utile : en amont de l'interaction avec les élèves, il s'agit d'adapter de façon plus mesurée son enseignement aux réalités de la classe ; *a posteriori*, il s'agit d'analyser les effets de l'action, pour soi et avec d'autres, pour construire de nouveaux repères et ouvrir d'autres possibles en termes d'intervention.

Les discours font état d'un certain nombre de dispositifs pédagogiques expérimentés ; ces stagiaires osent davantage intégrer dans leur enseignement temps de recherche individuelle, travail de groupe, moments d'aide individualisée. Les tensions que cela suppose amènent chacun à clarifier sa démarche, à être explicite sur ses attentes pour créer une relation favorable aux apprentissages.

A ce titre, le registre de l'évaluation se renforce : « *buts visés, prise de conscience, critères mobilisés, différenciation* » laissent entrevoir des modalités d'évaluation formative permettant aux élèves comme à l'enseignant de se repérer. Cet univers de sens rend compte d'une prise en compte des processus d'apprentissage dont le mémoire professionnel révèle les avancées et les limites dans l'expérience de la classe.

Pour d'autres stagiaires, on repère une forte centration sur la classe et une difficulté réelle à prendre de la distance, notamment en développant une posture réflexive, car l'urgence est vécue dans le face à face avec les élèves. Les discours reviennent sur la difficile gestion des contenus mais aussi des espaces, du temps, du collectif. La prise en compte conjointe de plusieurs registres dans un horizon temporel reste difficile à tenir : en amont préparer séquences et séances, clarifier les objectifs, anticiper les réponses des élèves, mettre en perspective contenus et évaluation ; dans l'interaction avec les élèves, essayer de mettre en œuvre les dispositifs, d'avancer dans le programme, de favoriser la participation des élèves.

Ne sachant pas toujours comment situer leur niveau d'exigence, soumis à des pressions liées aux regards croisés des formateurs, ces stagiaires tentent tant bien que mal d'améliorer une pratique encore hésitante. Conscients qu'ils en sont encore aux balbutiements d'un apprentissage professionnel qui aurait besoin de temps pour s'affiner et s'affirmer, ils évoquent la difficulté d'une année balisée par les procédures de validation. Parallèlement, certains disent manquer de temps, perdus dans le dédale des tâches à assumer. Il s'agit alors « *de finir l'heure, de boucler au plus vite la séquence, d'attendre les vacances pour évacuer le stress* ».

Enfin, les stagiaires en difficulté dans leur classe ont tendance à différer les changements. Face à l'impossibilité d'opérer des transformations radicales dans l'immédiat, ils envisagent de commencer l'année suivante sur de nouvelles bases permettant d'effacer les dérèglements et malentendus de départ et d'ouvrir des perspectives plus encourageantes pour l'avenir.

Ainsi, à ce moment de l'année où le processus de validation est déjà bien engagé au plan institutionnel (visites croisées de formateurs, rapport d'étape pour un positionnement du

Perez-Roux T. (2013). Les enseignants à l'épreuve de la réflexivité : tensions, ajustements, évolutions durant l'année de formation professionnelle. In Altet, Etienne, Desjardins, Paquay, Perrenoud. (sdr.) *Former des enseignants réflexifs: obstacles et résistances*. De Boeck, pp. 115-134.

stagiaire, avancée de l'écrit professionnel), on constate chez nombre de stagiaires un rapport assez flou aux logiques de formation traversées par la question de l'évaluation.

Ce positionnement progressif reste lié aux contextes de travail, plus ou moins favorables au développement des compétences attendues ; il relève aussi des potentialités et ressources personnelles des formés, de leur capacité à entrer dans une démarche réflexive. Si l'image d'un enseignant professionnel semble s'affiner durant l'année pour certains stagiaires, on repère aussi, chez ceux dont les pratiques sont encore mal assurées, une focalisation à l'échelle de la classe ; dans ce cas, le manque de prise de distance ou un déficit d'analyse des pratiques professionnelles rend problématique le processus de construction professionnelle et génère des résistances fortes vis-à-vis des dispositifs proposés en formation, en raison de leur inadéquation avec les besoins immédiats ressentis par les formés.

2.3. Le temps des bilans : regards sur la formation et ouverture sur des possibles

Au terme de l'année (juin), le travail enseignant apparaît comme jalonné d'épreuves³, ponctué de moments réussis et de relatives déconvenues. La complexité des tâches et leur appropriation progressive ouvrent par ailleurs de nouvelles perspectives, notamment en terme de dispositifs favorables aux apprentissages des élèves. Les stagiaires, mieux intégrés dans l'espace de l'établissement et mieux reconnus par le groupe professionnel des enseignants, comprennent l'ampleur et l'exigence de leur mission, conscients des compétences encore à construire.

Au niveau de la classe, les temps de planification des contenus et de préparation des séances sont évoqués comme moins problématiques et mieux adaptées aux caractéristiques des élèves : à la progressivité des contenus, s'ajoute la mise en place de dispositifs didactiques plus efficaces, d'habitudes de travail qui permettent aux uns et aux autres de construire des repères et du sens.

Pourtant, la complexité à gérer les apprentissages reste une préoccupation forte. Le corpus fait état de tentatives peu probantes où il est question : « *d'essayer de mettre les élèves au travail ; de ne pas arriver à gérer le temps ; d'avoir du mal à s'organiser ; de ne pas trouver les bonnes stratégies* » pour mobiliser l'attention des élèves, etc.

Restent aussi des problèmes de « rythmes » d'apprentissage, liés à l'hétérogénéité de la classe qu'il s'agit à présent de prendre en compte. Les tentatives de différenciation que cela suppose restent délicates à l'épreuve du terrain ; leur mise en place, souvent mal comprise ou détournée par les élèves, coûteuse en temps, vient percuter les attentes institutionnelles : « *l'inspecteur nous a dit : quoi qu'il en soit, vous devez respecter le programme...* ». De plus, ces tentatives ne règlent pas tous les problèmes, notamment ceux liés à la dynamique de classe, où « *rien n'est jamais stabilisé* ».

Au regard de ces constats, la formation est réinterprétée : les discours mettent en relief moments de tension et points d'ancrage notamment autour de deux éléments essentiels pour la validation : le stage et le mémoire professionnel.

Tout d'abord, le retour sur la relation au tuteur et plus largement aux formateurs qui sont venus visiter le stagiaire dans la classe, permet d'aborder la question du jugement lié au regard d'autrui. Certains stagiaires reviennent sur l'accompagnement du terrain pour en souligner le caractère positif : le regard critique, s'il livre de nombreuses clés de compréhension de l'action, est appréhendé comme une aide pour avancer dans la pratique.

³ Pour A.Barrère (2003), le travail enseignant s'organise autour de quatre épreuves : le deuil de la discipline, la cyclothymie de la relation, l'évaluation et le travail dans l'établissement.

Perez-Roux T. (2013). Les enseignants à l'épreuve de la réflexivité : tensions, ajustements, évolutions durant l'année de formation professionnelle. In Altet, Etienne, Desjardins, Paquay, Perrenoud. (sdr.) *Former des enseignants réflexifs: obstacles et résistances*. De Boeck, pp. 115-134.

Pour d'autres stagiaires, le ressenti est plutôt négatif : ces derniers soulignent la tension permanente que provoque l'action sous le regard d'autrui, surtout quand le tuteur mobilise des registres prescriptifs ou normatifs, se révèle infantilisant, peu sensible aux besoins du stagiaire ou aux avancées de ce dernier (Perez-Roux, 2007b).

Enfin, plusieurs stagiaires reviennent sur les difficultés rencontrées dans l'élaboration du mémoire, nécessitant une prise de distance avec l'expérience professionnelle, étayée par des lectures ciblées et l'appropriation d'une culture professionnelle plus approfondie. Si des moments de tension sont réactivés dans le discours, une majorité de stagiaires voit dans cet objet, au terme de l'année, l'occasion de « *réfléchir, prendre du recul, analyser, relativiser...* ».

Pour d'autres, ce mémoire a constitué une épreuve supplémentaire à surmonter, obligeant des mises en relation jugées formelles, inadaptées ou simplement impossibles avec une pratique déjà suffisamment problématique.

Si ce premier niveau de lecture montre des disparités dans l'évolution du groupe, il nous semble opportun à présent de revenir sur la relation au mémoire professionnel pour tenter de comprendre l'articulation et l'évolution des différents registres de savoirs attendus dans ce dispositif et le rapport à la formation qu'il suppose.

3. Evolutions singulières à partir d'un dispositif de formation : le mémoire professionnel

Comme nous l'avons évoqué en introduction, lors de la deuxième année de formation à l'IUFM, l'institution attend des formés qu'ils articulent progressivement expérience pratique et acquisition de savoirs professionnels, qu'ils soient capables d'analyser leur pratique, dans l'objectif de construire une réflexivité dans et sur l'action. Ce modèle de professionnalité suppose la mobilisation de savoirs pluriels, hétérogènes, souvent complexes à articuler. Le positionnement des stagiaires vis-à-vis de certains d'entre-eux et le sens qui leur est attribué, rendent compte plus largement d'un type de rapport à la formation dont le mémoire professionnel⁴ se fait l'écho ; dans l'IUFM étudié, cet écrit est en effet envisagé comme un espace intégrateur permettant une mise en relation de savoirs autour d'une problématique propre à chaque formé, inscrit dans un contexte professionnel singulier. Le suivi des 20 stagiaires PLC2 sur l'année 2004-2005 a permis de mieux appréhender le processus d'élaboration du mémoire et, à travers lui, des modes de relation entre savoirs théoriques et pratiques sensiblement différents. Trois types de rapports sont proposés ci-dessous, chacun étant illustré au travers d'un cas.

3.1. Rapport de disjonction

⁴ Depuis l'année 2007-2008, le Mémoire Professionnel a laissé place à un Ecrit Professionnel Réflexif qui renvoie aux mêmes problématiques quant à l'articulation des différents registres de savoirs. Il est l'occasion pour les stagiaires : « *d'analyser leur pratique à la lumière de référents théoriques dans les registres scientifiques, didactique, pédagogique et éducatif ; de prendre en compte, avec un certain recul la complexité des phénomènes d'enseignement et d'éducation ; d'allier à la rigueur de l'analyse, la flexibilité des dispositifs qu'ils mettent en œuvre* » (Document de référence IUFM, 2007-2008). L'évaluation porte sur la co-présence : d'une démarche d'analyse critique ; de références conceptuelles, théoriques, méthodologiques ; de pistes pour la réflexion et l'action.

Sept stagiaires insistent sur une forme de séparation entre ce qui « se vit » sur le terrain et ce qui « se dit » en formation : savoir-faire et savoirs pratiques sont valorisés et se heurtent aux savoirs théoriques et procéduraux jugés peu opérants. La mise à distance de l'action par des formes d'analyse expérimentées durant l'année avec les formateurs ne semble pas transposable dans le mémoire professionnel. Par ailleurs, l'adossement à des lectures théoriques est le plus souvent différé ou perçu comme si éloigné des réalités de la pratique qu'aucune articulation ne semble possible. Ces stagiaires ne parviennent pas en quelque sorte à opérer une médiation entre deux sphères : savoirs pratiques et savoirs théoriques ne peuvent se rencontrer, rendant difficile toute mise à distance de l'action.

Emilie, 24 ans, stagiaire agrégée Mathématiques, collègue
Titre du mémoire (non validé) : l'hétérogénéité

E1, décembre 2004 : *j'ai pas mal d'idées qui viennent, comme l'activité de groupe... du coup le mémoire, ça va me forcer à faire des choses que je ferai pas forcément plus tard quand j'aurai cinq classes... C'est vrai que finalement une activité de groupe, c'est énormément de boulot... mais ça change un peu... Bon c'est vrai que le mémoire c'est pénible, c'est long à faire, on a énormément de questions à côté... et on aimerait bien passer plus de temps sur notre classe !*

E2, mars 2005 : *alors le mémoire, j'ai du mal à m'y mettre vraiment là... enfin, je vais essayer de m'y replonger pendant les vacances, je vais essayer d'avancer. J'ai pris l'hétérogénéité parce que c'est un sujet assez banal finalement mais qui me pose problème cette année. Bon, c'est chiant parce que ça prend plein de temps mais c'est important quand même... Ça m'a permis de tester des trucs dans ma classe, de réfléchir à certains trucs. Là, j'ai lu vachement de trucs sur la pédagogie différenciée et je suis en train de réfléchir à ce que je vais pouvoir faire avec Lola qui est complètement en décalage avec la classe... et le principal adjoint m'a dit que je pouvais différencier son travail... Maintenant, pour faire un lien entre les formations à l'IUFM et le mémoire... je sais pas trop ! Quand ça parle d'hétérogénéité à l'IUFM, je tends l'oreille mais je crois pas que ça ait un lien en fait.*

E3, juin 2005 : *le mémoire, si je m'y étais plus investie, j'aurais plus appris de choses, je pense. Moi, je considère qu'on n'est pas assez suivis. Ils [membres du jury de soutenance] m'ont reproché un manque d'analyse. Moi, j'avais l'impression que quand je faisais un dispositif, j'analysais le truc mais je l'ai pas fait forcément de la bonne façon. On est plusieurs à penser qu'il faudrait quelqu'un qui suit le mémoire pendant toute l'année, à côté quoi ! Moi dans mon mémoire, j'ai vu un manque de structure, un manque d'organisation mais pas le manque d'analyse.*

Pour Emilie, agrégée de Mathématiques, le mémoire apparaît comme un passage obligé dans une formation professionnelle positionnée d'emblée dans la dichotomie : d'un côté le terrain, de l'autre les éclairages théoriques, essentiellement didactiques et pédagogiques. L'objet même du mémoire est pensé comme très contextuel ne mettant pas en perspective une pratique professionnelle future. Ainsi, perçu comme une parenthèse dans l'ordinaire de l'enseignement, le mémoire n'est pas investi en termes d'articulation théorie-pratique et le manque d'analyse mentionné par le jury pour expliquer sa non validation laisse à penser que l'objet a été traité comme une simple narration d'essais pédagogiques, sans recherche de mise en cohérence, ni d'étayage théorique.

3.2. Rapport de transposition

Neuf des stagiaires suivis dans l'étude tentent, à travers l'avancée du mémoire, d'articuler différents types de savoirs en cherchant dans un premier temps des formes de transposition directe théorie-pratique relativement intenables. Cette tension rend délicate l'entrée dans le

mémoire car le stagiaire se trouve confronté à un obstacle majeur : comment et dans quelle mesure les éclairages théoriques repérés comme intéressants en eux-mêmes peuvent-ils enrichir une pratique encore mal stabilisée ? Comment la pratique ordinaire vient-elle questionner des registres de savoirs formalisés et parfois éloignés des pratiques de classe ?

Myriam, 24 ans, stagiaire certifiée de Lettres, collègue
Titre du mémoire : les représentations des élèves en Français

M1, décembre 2004 : *j'aimerais bien travailler sur la représentation que se font les élèves de la discipline, du français... comment ils la voient, comment ils se perçoivent eux, dans la discipline... enfin à quoi ça sert pour eux le Français. Ils arrivent : 6°, 5°, 4°... ils ont déjà une image du prof d e français, du français à l'école. Je refais des petits questionnaires tous les 3 mois et je compare l'évolution... Ils ont une définition très scolaire de la discipline... Enfin, j'essaie de travailler dessus mais j'ai peu de documents, ils sont pas à Nantes. J'en ai trouvé sur le site de... mais là, j'ai pas trop pu encore...*

M2, mars 2005 : *il y a beaucoup de choses qui m'intéressent. Tout ce que je découvre et que je lis autour de ça... je ne sais pas si c'est pertinent de le mettre dans le mémoire. Ce serait un peu tirer le sujet vers moi, vers ce que j'ai envie de mettre dedans... J'ai la sensation des fois de me faire plaisir en écrivant, mais c'est pas vraiment dans le sujet, ou de noircir du papier, donc c'est pas bien non plus.*

Donc là j'ai commencé à intégrer, depuis une semaine ou deux, mes lectures théoriques, parce que j'ai eu du mal à en trouver, des trucs didactiques pour éclairer ce qui m'intéressait. Euh oui, mais moi j'ai beaucoup de plaisir à travailler là-dessus parce que j'apprends plein de choses. Maintenant, je pense que mon mémoire, il est pas assez étayé didactiquement - mais ça je pense que je suis en train d'y remédier - et peut-être pas assez sur ma pratique, peut-être trop général, peut-être trop dans l'observation. Je marque ce que j'observe, mais faudrait que j'analyse plus ma pratique en fait, pour montrer à quel point elle peut évoluer, depuis le début de mon mémoire, ce que ça a pu changer. Mais j'arrive pas à l'illustrer, j'arrive pas à trouver ce que je pourrais prendre dans ma pratique, pourtant je pense qu'il y a des choses hein, euh pour illustrer à quel point l'écriture sur le mémoire a pu l'éclairer ou l'influencer. Ouais, là je suis vraiment là-dedans. Je pense que quand j'aurai trouvé, ça ira. C'est pas un problème d'écriture de pages, mais j'aimerais bien articuler un contenu un peu intéressant, un peu cohérent, et là je bloque, je sais pas comment être convaincante.

J'ai des lectures qui m'ont intéressée : tout ce qui est motivation en fait, ça j'en ai un peu parlé... mais là c'est pareil, ça me sert beaucoup en cours mais je fais en sorte de l'intégrer. Non, en fait je suis un peu dans l'expectative, je cherche... J'aimerais bien que théorie et pratique soient liées, et que l'un éclaire l'autre, et que ça s'auto, enfin ça s'entre alimente, mais...

M3, juin 2005 : *la soutenance ? Si j'avais été moins stressée, j'aurais pu en tirer plus de profit. Mais la réflexion sur les représentations, je pense que c'est essentiel. La séquence suivante était très riche aussi. On a fait de la poésie et j'ai levé le bouclier, notamment des garçons qui voulaient pas en faire et, en fait, ils m'ont fait quasiment les meilleurs textes... Mais c'était dur. Je pense que j'ai pas réussi à casser, comme j'aurais voulu, leurs représentations. J'aurais pu prendre plus mon temps.*

Pour Myriam, certifiée de Lettres, le point de départ du mémoire est lié aux représentations des élèves vis-à-vis du Français. Il s'agit alors de se documenter - notamment à partir de travaux issus des sciences humaines - pour comprendre ce qui se joue du point de vue du rapport aux savoirs des élèves et, à ce titre, tenter de prendre en compte leurs représentations initiales pour les transformer. Le plaisir des lectures réalisées dans ce sens ne cache pas la difficulté, ensuite, à trouver des procédures pédagogiques et didactiques appropriées à l'échelle de la classe. L'enjeu consiste pour Myriam à sortir d'un rapport « intellectuel » au savoir (Altet, 2000) pour nourrir et questionner la pratique professionnelle et favoriser, à terme, les apprentissages des élèves. A ce titre, on repère que la réflexion se poursuit et

Perez-Roux T. (2013). Les enseignants à l'épreuve de la réflexivité : tensions, ajustements, évolutions durant l'année de formation professionnelle. In Altet, Etienne, Desjardins, Paquay, Perrenoud. (sdr.) *Former des enseignants réflexifs: obstacles et résistances*. De Boeck, pp. 115-134.

s'affine jusqu'à la soutenance, laissant entrevoir des perspectives d'articulation théorie-pratique plus efficaces.

3.3. Rapport dialogué

Quatre stagiaires s'inscrivent dans un rapport dialogué au sens où la mise en synergie de différentes sources, dans un aller-retour théorie-pratique, permet de s'adosser à des savoirs théoriques pluriels pour fonder, au moins en partie, de possibles mises en œuvre professionnelles et les questionner. On repère là un rapport « professionnel » à la formation intégrant une posture réflexive, fondée à la fois sur une mise à distance de l'action par des étayages théoriques et sur une recherche d'opérationnalisation affinée dans l'espace de la classe. Le mémoire traite d'une question véritablement issue du terrain qu'il s'agit de travailler et devient l'occasion d'un pas de côté pour mieux comprendre sa pratique professionnelle et tenter de l'améliorer. Ecrire permet alors d'avancer professionnellement dans un aller-retour fécond théorie-pratique.

Léa, 26 ans, stagiaire certifiée d'Education Physique et Sportive, collègue
Titre du mémoire : comment faire progresser tous les élèves ?

L1, décembre 2004 : *on a tellement de choses en parallèle je dois sans arrêt me disperser... Je ne peux pas progresser... j'aimerais mettre en place des choses avec mes élèves, je ne peux pas le faire. Par exemple, je ne vois pas l'utilité du mémoire. Ça prend du temps pour réfléchir sur un thème et cette réflexion, purement théorique, j'ai l'impression de l'avoir faite les années précédentes, avant le concours. C'est comme si je devais encore prouver... que théoriquement je suis encore présente, faire des recherches... et moi, je suis un peu fatiguée de tout ça.... J'aurais voulu me concentrer uniquement à ma pratique professionnelle.*

L2, mars 2005 : *« j'ai pas compris ce qu'il [le formateur] me disait... j'ai beaucoup réfléchi et dans mon mémoire, je l'ai repris... En fait, moi je veux investir mes élèves [dans le travail] en prenant en compte leurs progrès. Et un des moyens de les faire progresser, c'est de leur proposer des situations appropriées à leurs aptitudes, à ce qu'ils réussissent à faire quoi ! Je me suis plongée dans l'écriture de mon mémoire et là, un mois après, j'ai compris tout ce qui s'était passé lors de la visite... c'est en écrivant que j'ai compris ce qu'il avait voulu me dire... en potassant des articles et tout ça. En fait, je proposais des situations différentes mais pas de critères de réussite différenciés. C'était porteur de sens à ce niveau-là. Je commence à comprendre l'intérêt du mémoire... et des visites croisées d'autres formateurs qui font prendre conscience de certaines choses.*

L3 : juin 2005 : *je me suis fait très plaisir en passant ma soutenance où j'ai essayé de me projeter en septembre, avec des élèves difficiles, pour continuer la réflexion. Ils m'ont dit que c'était opératoire tout de suite et vouloir faire progresser mes élèves, c'est un objectif que je garderai toujours... ça m'a mise concrètement dans ma peau de future prof et du coup, ça m'a plu.*

Pour Léa, certifiée en Education Physique et Sportive, le sens du mémoire s'est construit progressivement. Se définissant comme très intéressée par la pratique professionnelle et critique sur les enjeux du mémoire lors de l'entretien de décembre, elle entre pourtant dans une démarche réflexive dès lors que le « terrain » offre une véritable résistance. En effet, confortée par les formateurs sur ses compétences pédagogiques et didactiques, elle souhaite orienter son travail vers une meilleure prise en compte de la diversité des ressources de ses élèves. Pourtant, courant janvier, lors d'une visite, un formateur met en relief une difficulté liée à des procédures de différenciation partiellement mises en place. Cette remarque, difficile à entendre dans un premier temps, l'amène à approfondir cette question, à retourner à des

Perez-Roux T. (2013). Les enseignants à l'épreuve de la réflexivité : tensions, ajustements, évolutions durant l'année de formation professionnelle. In Altet, Etienne, Desjardins, Paquay, Perrenoud. (sdr.) *Former des enseignants réflexifs: obstacles et résistances*. De Boeck, pp. 115-134.

lectures pour étayer sa réflexion tout en engageant de nouvelles mises en œuvre sur le terrain, qu'elle analyse et transforme. Le suivi de cette stagiaire montre une articulation pratique-théorie-pratique où les registres de savoirs - théoriques, procéduraux, pratiques et savoir-faire – (Malglaive, 1990) sont investis, mis en relation, permettant à Léa de construire une professionnalité enseignante reconnue.

Ce zoom sur la manière dont est appréhendé le mémoire à l'échelle de l'année rend compte de positionnements singuliers et évolutifs. Le sens de ce travail réflexif se construit de façon variable, en fonction des acquisitions, même partielles, et du sentiment de mettre à jour (ou pas) de nouvelles perspectives attestant d'un réel cheminement professionnel.

4. De la difficile construction d'une réflexivité en formation

4.1. Du rapport à la formation : formes d'appropriation et espaces de réflexivité

Les résultats présentés précédemment autour du mémoire professionnel rendent compte d'un rapport à la formation déjà décrit par Altet (2000). Certains stagiaires s'inscrivent dans 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. Du point de vue du mémoire, cela conduit plus facilement à un rapport de disjonction entre savoirs pratiques et théoriques dans la mesure où le détour qu'occasionnent les lectures est perçu comme trop éloigné des réalités et considéré comme une perte de temps. D'autres stagiaires ont du mal à se détacher d'un rapport « intellectuel » dans lequel est valorisé l'accès aux savoirs « savants » qui peuvent nourrir la réflexion, sans trouver les formes d'opérationnalisation adéquates dans les pratiques professionnelles. Enfin, l'étude met en relief des processus d'intégration de savoirs pluriels qui caractérisent un rapport « professionnel » soulignant la construction progressive de schèmes d'action et la nécessité d'articuler à la fois théorie et pratique, dans un va et vient permanent ; cette orientation nécessite nombre d'ajustements et engage le stagiaire à revisiter les différents registres de savoirs mobilisés.

Ceci étant, ce rapport se modifie. Deux des cas présentés dans la partie précédente soulignent une évolution et l'entrée progressive dans une démarche réflexive. Chacun le fait à son rythme, en fonction : de repères sur soi, sur les autres, sur l'environnement ; d'évènements dans la pratique, d'apports en formation, de temps d'élaboration collective jugés significatifs ; de l'action des formateurs plus ou moins sensibles au positionnement du stagiaire et à l'étayage nécessaire pour l'accompagner.

En référence à ce que dit Charlot (1997) sur les « figures de l'apprendre », se former consiste à déployer une activité en situation : dans un lieu, à un moment de son histoire et dans diverses conditions de temps, avec l'aide de personnes qui aident à apprendre. Dans le cadre de la formation, ces personnes (collègues, pairs, formateurs, etc.) portent des regards différents sur les savoirs à mobiliser de façon prioritaire, et leurs visées ne rencontrent pas nécessairement les logiques des formés, pressés par le temps, contraints de faire leurs preuves, de montrer leur évolution et leur potentiel de développement professionnel.

Par ailleurs, les formateurs en charge de l'accompagnement des stagiaires sont des acteurs de l'institution et doivent assumer une double mission de formation et d'évaluation. Cette perspective vient opacifier le processus d'appropriation de savoirs nécessaires à la construction d'une professionnalité enseignante. Si l'on tente de transposer à la formation les

Perez-Roux T. (2013). Les enseignants à l'épreuve de la réflexivité : tensions, ajustements, évolutions durant l'année de formation professionnelle. In Altet, Etienne, Desjardins, Paquay, Perrenoud. (sdr.) *Former des enseignants réflexifs: obstacles et résistances*. De Boeck, pp. 115-134.

différents types de rapport au savoir (épistémique, identitaire et social) proposés par Charlot, deux constats s'imposent.

Ce qui est demandé aux stagiaires en termes de réflexivité, renvoie à un processus d'objectivation, nécessaire pour maîtriser progressivement une forme d'appropriation de l'expérience pouvant être formalisée et étayée par des savoirs théoriques. Cela suppose une gestion des relations et le choix d'une bonne distance (affective, relationnelle) entre soi et les autres, en situation. De ce point de vue, au delà des oppositions concret/abstrait, théorie/pratique, le sujet contrôle ses actions ou relations, a conscience de qu'il fait ou vit. Cette conscience peut devenir réflexive et la formation tente d'orienter les stagiaires sur cette voie.

D'un autre côté, se former engage des changements dans le rapport à soi, renvoyant à l'histoire du sujet, à ses attentes, à ses repères, à ses conceptions, à l'image qu'il a de lui-même et à celle qu'il veut donner. Chaque évolution que suggère la formation est donc une remise en cause partielle de schémas anciens qu'il faut réadapter, au risque de bousculer la construction de soi et son écho réflexif : l'image de soi. Enfin, s'approprier de nouveaux savoirs professionnels, c'est accéder à un monde partagé avec d'autres (pairs, collègues, formateurs) dont le regard sert de repère pour voir dans quelle mesure le processus engagé en termes de professionnalisation est reconnu comme légitime. Cette transaction relationnelle est constitutive d'une dimension identitaire (Dubar, 1992).

Finalement, les avancées ou les résistances vis-à-vis de démarches réflexives valorisées en formation ne sont en rien figées. Prendre en considération la dimension temporelle dans le rapport au métier et à la formation nous amène à saisir comment les acteurs s'y investissent, s'y réalisent ou s'y égarent, engageant de fait une dimension affective et sociale. Le processus de professionnalisation révèle à la fois des dynamiques collectives, portées par un groupe qui partage un certain nombre de réflexions communes, et des parcours individuels liés aux caractéristiques des contextes professionnels traversés durant l'année, à la qualité de l'accompagnement du tuteur, et aux ressources singulières mobilisées sur le terrain et réactivées dans la formation.

4.2. Savoirs à mobiliser, dispositifs de formation et médiation des formateurs

La question des savoirs mobilisés dans le cadre du développement d'une réflexivité ne peut se traiter en dehors de la dynamique de formation vécue comme une rencontre avec des pairs, des formateurs et des contenus ; elle est sous-tendue par une logique personnelle s'inscrivant aussi dans des contextes de travail particuliers, plus ou moins favorables à l'articulation de savoirs sur, pour, par et dans l'action. La cohérence de cet accompagnement en formation s'avère capitale (Perez-Roux, 2012).

Par exemple, dans l'élaboration du mémoire, différents types de savoirs sont à mobiliser pour éclairer les pratiques professionnelles. Leur articulation est complexe car chaque stagiaire doit opérer un travail de « traduction » (Callon, 1988) en recontextualisant ces apports en fonction de particularités biographiques et contextuelles. Il s'agit d'entrer dans un « *processus de déconstruction-reconstruction de savoirs dans lesquels interviennent les intérêts, les enjeux institutionnels, les statuts, les représentations des acteurs impliqués* » (Gonin-Bolo, 2002, p.61).

Ce problème de traduction des savoirs renvoie aussi à la médiation des formateurs et invite à interroger à la fois les dispositifs mis en œuvre dans l'accompagnement du stagiaire et le rapport au savoir que ces formateurs ont construit dans leur propre parcours. Quels moyens se

Perez-Roux T. (2013). Les enseignants à l'épreuve de la réflexivité : tensions, ajustements, évolutions durant l'année de formation professionnelle. In Altet, Etienne, Desjardins, Paquay, Perrenoud. (sdr.) *Former des enseignants réflexifs: obstacles et résistances*. De Boeck, pp. 115-134.

donnent-ils pour favoriser ces passages, pour articuler des univers de sens différents, pour aider le stagiaire à avancer dans une démarche réflexive ? Au-delà des prescriptions institutionnelles portées par les référentiels de compétences, il s'agit pour les formateurs de favoriser la mise en relation des pratiques, des compétences et des savoirs professionnels, ce qui nécessite un « véritable décorticage des savoirs qui fondent la professionnalité » (Vanhulle, 2009, p. 203).

Une forme de « *transposition pragmatique* » qui, selon Perrenoud (2004, 142), lie traduction et transfert, invariance et transformation des savoirs en vue de l'action, s'avère indispensable à la fois pour les formés et pour les formateurs en charge d'accompagner le processus d'appropriation et d'intégration de savoirs pluriels.

Se pose alors la question de la nature des savoirs mobilisables pour et dans l'action. Par exemple, si l'on interroge les stagiaires sur les formations didactiques qu'ils valorisent en début d'année, ces derniers insistent sur le caractère à la fois formalisé et opératoire des propositions, donnant des ancrages forts et des pistes d'action concrètes. Il serait intéressant de creuser ce qui peut alors faire sens, susciter l'intérêt pédagogique et laisser au stagiaire le sentiment qu'il peut s'engager dans une voie avec un minimum de sécurité et d'étayage. Vanhulle, Balslev et Tominska (2011) développent cette approche en cherchant « à identifier des repères de reconnaissance de la professionnalité émergente, ou des savoirs professionnels, dans leur mise en discours » (p. 148). Il s'agit alors pour le formateur « d'élucider, avec le sujet, les savoirs professionnels et positionnements identitaires à partir de ce que les énoncés suggèrent, y compris dans ce qu'ils ne disent pas » (p.151).

Par ailleurs, cela conduit les formateurs à s'interroger sur le type d'apports à privilégier et sur les conditions de leur transmission ou de leur construction pour faciliter une posture réflexive. A ce sujet, Lessard revient sur la place des sciences humaines et sociales dans la formation des enseignants et repère une évolution minimisant les préoccupations dites conceptuelles, théoriques ou critiques, « au profit d'une instrumentation plus forte, de stratégies pédagogiques ou didactiques plus fermement maîtrisées » allant de pair avec une formation pratique et pragmatique (2004, 95). Il va de soi que ces savoirs sont davantage appréciés par les stagiaires et, de fait, par les formateurs soucieux d'amorcer une véritable réflexion professionnelle, au risque de ne pas déployer certains registres de savoirs intéressants en eux-mêmes mais questionnés du point de vue de leur pertinence dans une formation professionnalisante.

Au-delà des dispositifs proposés, se joue donc la médiation des formateurs, leur capacité à partir des pratiques réelles pour amener les stagiaires à réfléchir sur leur activité, sans pour autant oublier les étayages didactiques et pédagogiques pouvant servir de trame pour l'action. Une forme de résistance mériterait d'être creusée du côté des formateurs soucieux de ne pas donner de recettes pour valoriser le modèle du praticien réflexif. Le suivi des stagiaires montre pourtant que pour certains d'entre eux, le processus d'appropriation suppose une sécurisation liée à l'application « mesurée » de modèles ayant fait leurs preuves, là où pour d'autres il s'agit avant tout de transposer et d'adapter des procédures renforçant une démarche d'enseignement progressivement assumée et singulière.

Notre réflexion ne fait ici que confirmer des aspects déjà développés dans l'ouvrage de Lessard, Altet, Paquay et Perrenoud : « les agents de toute formation à visée professionnelle, doivent devenir en quelque sorte des experts de l'entre deux, entre la science et l'action, travaillant à la jonction des deux univers, pour que les savoirs issus de la recherche, en se transformant en procédures ou en semi-procédures, habitent le monde de l'action et y apportent quelque lumière » (2004, 26).

Perez-Roux T. (2013). Les enseignants à l'épreuve de la réflexivité : tensions, ajustements, évolutions durant l'année de formation professionnelle. In Altet, Etienne, Desjardins, Paquay, Perrenoud. (sdr.) *Former des enseignants réflexifs: obstacles et résistances*. De Boeck, pp. 115-134.

4.3. L'alternance comme condition de la réflexivité : enjeux et limites pour l'avenir de la formation des enseignants en France

L'étude présentée partiellement dans cette contribution met en lumière des façons différentes d'entrer dans le processus de formation et d'investir une démarche réflexive. Si des formes de résistance existent de la part des formés, on observe aussi des évolutions à l'échelle du temps, faites d'appropriations partielles, reposant sur des moments clés, significatifs pour le sujet et porteurs de transformations. Pourtant, la manière dont chacun mobilise des savoirs hétérogènes, les articule et leur donne sens reste délicate à appréhender. En effet, les modes de construction de ces savoirs sont relativement opaques : à la fois élaborés collectivement en formation, ils sont aussi inscrits dans une singularité liée à l'histoire du sujet, à ses représentations, à ses valeurs, aux ressources qu'il peut mobiliser dans l'action.

L'intégration de savoirs pluriels, hétérogènes s'opère dans des espaces et des temps différents, parfois même à l'insu des formés. La prise en compte de données théoriques éclairant - et questionnées par - les pratiques se fait de façon non linéaire et nécessite du temps, des dispositifs adaptés (études de cas, analyse de pratiques, écriture professionnelle, etc.) : en analysant sa pratique, le professionnel peut se mettre à distance de l'action, en comprendre les effets, pour développer une intelligibilité des situations et envisager des propositions mieux adaptées à la fois aux besoins des élèves, aux caractéristiques de la classe et aux exigences institutionnelles. Cela suppose par ailleurs des formateurs formés, soucieux d'accompagner les cheminements professionnels en donnant les moyens théoriques, méthodologiques d'une distanciation raisonnée de l'action.

Pour Daudelin, Brodeur et Bru (2005), conceptualiser sa pratique et développer un regard réflexif « *relève d'abord du collectif et de l'interpsychique avant de relever du niveau intra psychique* ». Certaines procédures de travail favorisant les interactions et les étayages mutuels peuvent donc s'avérer intéressantes pour engager les stagiaires dans une démarche réflexive. Cependant, les dynamiques collaboratives au sein des groupes en formation sont parfois difficiles à générer, à développer, à infléchir pour les formateurs. Au final, la démarche proposée est investie de façon singulière par les formés en fonction de leurs représentations, de leurs ressources, de leurs questionnements et du sens qu'ils attribuent, à un moment donné, aux dispositifs dans lesquels ils sont invités à s'engager.

La formation par alternance actuelle est donc loin de répondre à toutes les attentes en termes de développement d'une réflexivité chez les enseignants. Elle représente pourtant un passage obligé sans lequel le modèle du « praticien réflexif » devient une figure impossible à tenir. Mais cette alternance suppose un certain nombre de conditions : « *s'il n'y a pas une forte articulation entre les divers temps et lieux de la formation, on se retrouvera avec l'habituelle schizophrénie : d'un côté une formation théorique validée par des examens de connaissances, de l'autre une « formation pratique » validée par un rapport de stage* » (Perrenoud, 2004, 147).

A l'heure où la formation des enseignants en France vient d'entrer à l'Université et s'inscrit dans un processus dit de *masterisation*, des questions cruciales restent posées.

Tout d'abord, du point de vue de l'articulation théorie-pratique, quels modèles de recherche seront privilégiés et dans quelle mesure pourront-ils être reliés à la formation dans une dynamique de professionnalisation ? Déjà Weiss en 2002 évoquait, à l'appui des travaux d'Altet et Fabre (1994), la nécessité d'établir des règles plus souples, d'admettre une diversité de démarches de recherche orientées vers la production de savoirs différents, d'adopter une attitude plus ouverte considérant chaque recherche comme « *l'occasion de problématiser, c'est-à-dire de poser des questions, émettre des hypothèses, chercher des vérifications, avoir*

Perez-Roux T. (2013). Les enseignants à l'épreuve de la réflexivité : tensions, ajustements, évolutions durant l'année de formation professionnelle. In Altet, Etienne, Desjardins, Paquay, Perrenoud. (sdr.) *Former des enseignants réflexifs: obstacles et résistances*. De Boeck, pp. 115-134.

des outils d'intelligibilité qui permettent de comprendre et de lire le réel » (166). Quel type de formation à la recherche pourrait conduire l'enseignant vers une posture réflexive supposant une capacité à analyser individuellement ou collectivement ses pratiques, à réinterroger ses choix, à décider de ses orientations, en fonction de données scientifiques jugées pertinentes au regard de son contexte ? Cette orientation prometteuse se heurte à la complexité du processus d'appropriation des compétences professionnelles, à la fois collectif et éminemment singulier, et engage une articulation au terrain accompagnée et constructive.

Or, du point de vue des liens pratique-théorie, on peut légitimement se demander quelle forme d'alternance vivront les futurs enseignants, redevenus étudiants, dans un avenir proche. Les logiques universitaires semblent rendre impossible le statut d'enseignant-stagiaire, effectuant une partie de son temps dans la classe, une autre à l'université. Le passage d'un stage en responsabilité dans un établissement scolaire durant une année entière vers des stages plus courts de pratique accompagnée risque de poser un problème d'implication dans la formation et de renforcer la dichotomie théorie – pratique.

Quels dispositifs seront susceptibles de fédérer des enseignements modulaires, d'amener les étudiants en stage à penser des plans d'action adaptés aux élèves, à revenir sur les effets de leur action, à échanger sur leurs pratiques, pour construire progressivement une professionnalité enseignante⁵ ?

Ces dispositifs visant à favoriser l'intégration de savoirs de nature différente sont relativement coûteux, reposent sur une culture collégiale peu fréquente à l'Université où, de plus, des enjeux de territoires et de pouvoir, porteurs de logiques contradictoires (culture scolaire/culture académique par exemple) semblent en ce moment plus importants que les perspectives de formation des enseignants de demain.

La réflexion sur les nouvelles modalités de formation initiale des enseignants et les nouvelles formes d'intérêt ou de résistances que les étudiants pourraient y développer doit être aussi pensée en lien avec la formation continue, espace plus que jamais nécessaire pour accompagner l'entrée dans un métier complexe et exigeant.

Conclusion

L'étude présentée ici met en relief une relative diversité parmi les stagiaires dans le rapport au métier et à la formation, ainsi qu'une évolution des représentations à l'échelle de l'année. En ce sens elle invite à creuser certaines dynamiques d'acquisition des savoirs en tenant compte des parcours singuliers et du poids des contextes professionnels/de formation. En ce sens, nos résultats rejoignent ceux issus d'autres travaux francophones (Beckers, 2007, Vanhulle, 2009).

Par ailleurs, l'importance de la temporalité dans la construction identitaire souligne la nécessité de s'inscrire dans des approches longitudinales. Celles-ci s'avèrent indispensables à la compréhension des processus de développement de la réflexivité sur et dans l'action, enjeu majeur d'une formation par alternance.

Au final, l'étude amène à questionner les effets d'un processus de *masterisation* sur la formation des enseignants qui risque, à terme : a) de bousculer radicalement les pratiques des formateurs et les moyens mis en œuvre pour développer la réflexivité des stagiaires ; b) d'induire chez les étudiants soumis à différentes logiques, de nouvelles formes d'adaptation parfois éloignées des attendus d'une formation réellement professionnalisante ; c) plus

⁵ Sur ce point, depuis la mise en place de la réforme, plusieurs études sont en cours, au plan national.

Perez-Roux T. (2013). Les enseignants à l'épreuve de la réflexivité : tensions, ajustements, évolutions durant l'année de formation professionnelle. In Altet, Etienne, Desjardins, Paquay, Perrenoud. (sdr.) *Former des enseignants réflexifs: obstacles et résistances*. De Boeck, pp. 115-134.

largement, d'impacter fortement l'entrée dans la carrière en termes de désajustements aux réalités du monde scolaire (Perez-Roux, 2011).

Face au risque d'une disjonction liée à la modularisation des enseignements, l'alternance doit être maintenue et accompagnée de dispositifs articulés, faisant appel à des formateurs pluri-catégoriels, pour éviter de créer un fossé encore plus grand entre action et réflexion sur l'action. L'enjeu est de taille si l'on souhaite former un enseignant réflexif capable d'adaptation et « outillé » pour faire face à la complexité du métier.

Références bibliographiques

- ALTET, M. (2000). L'analyse de pratiques, une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche et Formation*, 17, 77-92.
- ALTET, M ET FABRE, M. (1994). Logiques et problématiques d'articulation formation/recherche dans les dispositifs de professionnalisation. *Recherche et Formation*, 35, 25-41.
- BAILLAUQUES, S. (1996). Le travail des représentations dans la formation des enseignants. In L. Paquay, M. ALTET, E. CHARLIER, & P. PERRENOUD (ed.), *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles : De Boeck, 41-61.
- BARRERE, A. (2003). *Le travail des enseignants*. Paris : PUF.
- BECKERS, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles*. Bruxelles : de Boeck.
- CALLON M (1988). *La science et ses réseaux : genèse et circulation des faits scientifiques*. Paris, La découverte.
- CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Paris : Anthropos.
- COURTOIS, B., MATHEY-PIERRE, C., PORTELLI, P., WITTORSKI, R. (1996). Transformation de la formation et recomposition identitaire en entreprise. In J-M Barbier., F, Berton et J-J, Boru (sdr), *Situations de travail et formation*, Paris : l'Harmattan.
- DAUDELIN. C, BRODEUR. M, BRU. M. (2005). Un portrait caractéristique de la recherche sur le développement professionnel des enseignants et sur la formation à l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXI, 1, 177-185.
- DUBAR, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 4, 505-529.
- GONIN-BOLO. A. (2002). Le mémoire professionnel en IUFM : « traduction » des savoirs, « médiation » des formateurs. *Recherche et formation*, Paris, INRP, n° 40, 59-74.
- LESSARD. C, ALTET. M, PAQUAY. L, PERRENOUD. P (ed) (2004). *Entre sens commun et sciences humaines : quels savoirs pour enseigner ?* Bruxelles : de Boeck.
- LESSARD. C. (2004). Les sciences humaines et sociales dans la formation des enseignants : l'offre de savoirs rejoint-elle une demande professionnelle ? In Lessard. C, Altet. M, Paquay. L, Perrenoud. P (ed). *Entre sens commun et sciences humaines : quels savoirs pour enseigner ?* Bruxelles : de Boeck, pp.93-113.
- MALGLAIVE, G (1990). *Enseigner à des adultes*, Paris : PUF.
- PAQUAY (L.), ALTET (M.), CHARLIER (E.), PERRENOUD (P.).(1996). *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles : De Boeck
- PAQUAY, L. ET WAGNER, MC. (1996). « Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation », in Paquay (L.), Altet (M.), Charlier (E.), Perrenoud (P.), *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles : de Boeck, pp.153-179.
- PEREZ-ROUX T & BRIAUD P (2007). Construction de la professionnalité en formation initiale : regards croisés sur l'évolution d'une enseignante-stagiaire en physique chimie. *Revue ASTER*, 45, 235-256.
- PEREZ-ROUX T (2007a). 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*. 40, 4, 89-114.
- PEREZ-ROUX, T. (2007b). Accompagnement des enseignants en formation initiale : le point de vue des formés dans sur la relation tuteur-stagiaire. *Recherche et Formation*, 55, 135-150.
- PEREZ-ROUX T. (2008a). Evolution des représentations et des pratiques dans la formation initiale des enseignants : éléments de construction d'une identité professionnelle à l'échelle du temps. *Revue Education et formation*, e287, avril, 7-19, <http://ute2.umh.ac.be/revues/index.php?revue=3&page=1>

Perez-Roux T. (2013). Les enseignants à l'épreuve de la réflexivité : tensions, ajustements, évolutions durant l'année de formation professionnelle. In Altet, Etienne, Desjardins, Paquay, Perrenoud. (sdr.) *Former des enseignants réflexifs: obstacles et résistances*. De Boeck, pp. 115-134.

PEREZ-ROUX. T. (2008b). Professionnalisation et construction identitaire durant la formation initiale : le cas des enseignants stagiaires du second degré. In R. Wittorski et S. Briquet-Duhazé (coord). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier?* Paris : L'harmattan, pp 49-80.

PEREZ-ROUX. T. (2011). Débuter dans l'enseignement sans formation professionnelle : crise transitoire ou prémices d'une réorientation radicale de la professionnalisation ? *Colloque « Crise et/en éducation »*, Nanterre, 28-29 octobre 2011. <http://colloque-crise-aecse-2011.eu/communications/liste?member=F7066>.

PEREZ-ROUX. T. (2012, à paraître). Processus identitaires en formation initiale des enseignants : entre cohérence du programme et logique(s) des acteurs. In J. Desjardins, M. Altet, R. Etienne, L. Paquay et P. Perrenoud (sdr.). *La formation des enseignants en quête de cohérence*. Bruxelles : de Boeck, pp. 119-138.

PERRENOUD, P. (2004). Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action ? In C. Lessard, M. Altet, L. Paquay, Perrenoud. P (2004). *Entre sens commun et sciences humaines : quels savoirs pour enseigner ?* Bruxelles : de Boeck, pp. 139-157.

ROUX-PEREZ. T. (2006). Construction identitaire des enseignants en formation initiale : entre représentations partagées et éléments de différenciation dans le rapport au métier. 8^o *Biennale de l'Education « Expérience(s), savoir(s), sujet(s) »*. Lyon, 11-14 avril 2006. <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/163.pdf>.

VANHULLE, S. (2009). Un « genre réflexif » pour travailler avec des savoirs hétérogènes. In R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay, P. Perrenoud (sdr.). *L'université peut-elle vraiment former des enseignants ?* (pp. 201-213).

VANHULLE. S., BALSLEV. K., TOMINSKA. E (2011). Une approche discursive de la reconnaissance en situation d'évaluation de stages. In A. Jorro et JM de Ketele (sdr.). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Bruxelles : de Boeck, pp. 147-167.

WEISS, J. (2002). Savoirs d'expérience et savoirs scientifiques : des savoirs concurrents ou des savoirs complémentaires ? In Donnay. J, Bru. M. (2002). *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*. Bruxelles : De Boeck, pp. 157-170.