



HAL
open science

Construire une professionnalité enseignante à l'heure des réformes : enjeux de -et défis pour - la formation

Thérèse Perez-Roux

► To cite this version:

Thérèse Perez-Roux. Construire une professionnalité enseignante à l'heure des réformes : enjeux de -et défis pour - la formation. T. Perez-Roux (dir.). La professionnalité enseignante : modalités de construction en formation. , Presses Universitaires de Rennes, pp.97-120., 2012. hal-01716640

HAL Id: hal-01716640

<https://hal.science/hal-01716640>

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.

Perez-Roux, T. (2012). Construire une professionnalité enseignante à l'heure des réformes : enjeux de - et défis pour - la formation. In T. Perez-Roux (sdr.). *La professionnalité enseignante : modalités de construction en formation*. Rennes : PUR. pp.97-120.

Construire une professionnalité enseignante à l'heure des réformes : enjeux de - et défis pour - la formation

Thérèse Perez-Roux
IUFM des Pays de la Loire –
Université de Nantes – Centre de Recherches en éducation de Nantes

1. Introduction

La professionnalisation des enseignants et ses ancrages institutionnels

Depuis 1991 avec la mise en place des IUFM et jusqu'à la rentrée 2010, la formation initiale des enseignants du second degré s'organisait

de façon consécutive. Une première année, post licence, préparant essentiellement au concours de recrutement ; une seconde année, à visée professionnalisante, fondée sur une alternance « intégrative » de savoirs pluriels (didactiques, pédagogiques, institutionnels, éthiques) fortement arrimés à l'activité professionnelle (environ un tiers des heures consacré à l'enseignement, le reste du temps étant consacré à la formation à l'IUFM). Cette formation, ayant pour mission d'accompagner au mieux la construction des compétences professionnelles attendues par l'institution (BO, 22, 1997), restait largement inspirée par le modèle du « praticien réflexif » (Schön, 1994) capable d'analyser ses propres pratiques, de construire des stratégies en s'appuyant sur des savoirs pluriels, de s'adapter aux situations nouvelles, de justifier ses choix pour, à terme, devenir un acteur autonome et responsable, capable de remplir de façon efficiente sa mission.

Ainsi, à travers un certain nombre de dispositifs, les enseignants-stagiaires¹ étaient invités à articuler savoirs pour et à enseigner, réflexion sur et dans l'action (Altet, 2000).

Dans l'IUFM des Pays de Loire, terrain de notre étude, le plan de formation des enseignants stagiaires (2003-2007) plaçait la pratique professionnelle au cœur de la formation. Cette pratique était entendue comme activité au sein de la classe, de l'établissement, du système éducatif et en liaison avec les partenaires. Considéré comme membre à part entière de l'équipe éducative, le stagiaire assurait un service d'enseignement dont il était pleinement responsable. Cette formation « en alternance », nécessitait une complémentarité entre les différents acteurs : dans l'établissement (stage en responsabilité et stage de pratique accompagnée, suivi par un conseiller pédagogique tuteur) ; à l'IUFM dans le cadre du groupe de référence (disciplinaire) et du groupe transversal (interdisciplinaire)².

¹ Dans l'étude, les enseignants-stagiaires seront évoqués sous le terme simplifié de « stagiaires ».

² Dans l'IUFM étudié, chaque dispositif a pour objectif de favoriser, en complémentarité avec les autres espaces de formation, la construction d'une professionnalité enseignante ; il s'organise autour d'un cahier des charges en direction des formés et des formateurs :

« - dans le cadre de son stage en responsabilité, le stagiaire travaille régulièrement avec son conseiller pédagogique les choix didactiques et les dispositifs pédagogiques qu'il met en œuvre dans ses classes. Ce dernier aide le stagiaire à comprendre les situations d'enseignement-apprentissage, à s'intégrer dans les équipes pédagogiques et à assumer les différentes tâches liées à sa mission d'enseignant, avec l'appui du chef d'établissement et de l'équipe de direction.

Cette même logique a présidé à la négociation du plan de formation des fonctionnaires stagiaires avec le Rectorat de la même académie, mais dans une forme d'alternance complètement remaniée³. A la rentrée 2010, le stage d'une durée de 6 h/semaine a été remplacé par un service complet d'enseignement (18h/semaine). En effet, dans le nouveau dispositif mis en place à la rentrée 2010, les fonctionnaires stagiaires (FS) enseignants du second degré ayant réussi le concours de recrutement ont été directement affectés à temps complet dans leur établissement⁴. Dans l'académie de Nantes, six heures de formation hebdomadaires sont venues s'ajouter à ce temps complet. Ce dispositif, perçu comme très lourd à gérer, a induit inévitablement un autre rapport à la formation de la part des stagiaires. De plus, l'IUFM devenant un opérateur du Rectorat, il n'a pas pu comme auparavant, penser et mettre en synergie l'ensemble des composantes du programme de formation⁵.

- dans le groupe de référence, centré sur la discipline, le stagiaire analyse ses pratiques professionnelles avec le groupe de pairs ; il travaille les questions didactiques et leurs enjeux dans la mise en œuvre des programmes d'enseignement ; enfin, il élabore un mémoire professionnel en partant de sa pratique de classe.

- dans le groupe transversal, réunissant des stagiaires des autres disciplines, il engage une réflexion sur les valeurs du service public d'éducation, sur les enjeux fondamentaux de la profession d'enseignant et sur les conditions d'exercice du métier ». Extrait du document cadre de l'IUFM des Pays de la Loire, à l'attention des stagiaires, des chefs d'établissement et des conseillers pédagogiques du second degré (2004-2007).

³ « Dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires des premier et second degrés et des personnels d'éducation stagiaires », Note de service du 25 février 2010, en direction des Recteurs d'Académie et des Inspecteurs d'Académie, Ministère de l'Education Nationale.

⁴ Parallèlement, la mise en place de la *Masterisation* de la formation (décret du 28.7.2009) s'est opérée à la rentrée 2010. Les FS étudiés sur l'année 2010-2011 n'ont donc pas bénéficié d'un réel parcours de pré-professionnalisation qui devient l'un des éléments structurant les Master de l'enseignement ; ils s'inscrivent dans une année dite « transitoire ».

⁵ Pour donner une idée des changements d'équilibre entre pratique professionnelle et temps de formation, nous reprenons ici les trois dispositifs explicités dans la note 2. En effet, à l'échelle académique, le cahier des charges de la formation des fonctionnaires stagiaires a été négocié avec le Rectorat sur les mêmes bases :

- les fonctionnaires stagiaires sont affectés sur un service complet de 18h par semaine (6h dans le système antérieur) et « accompagnés » par un tuteur, enseignant dans ou hors de l'établissement ;
- la formation disciplinaire est de 48h (dans l'ancien système le *groupe de référence* bénéficiait de 144h, dont 54h de formations didactiques) ;
- la formation transversale - réunissant des enseignants de différentes disciplines - est de 39h (dans l'ancien système le *groupe transversal* bénéficiait de 78 h, dont

Notre étude va s'appuyer sur ces deux formes de professionnalisation et sur leurs incidences en termes de construction de la professionnalité des enseignants débutants. Mais avant de présenter les deux recherches conduites en 2004-2005 puis en 2010-2011, il est nécessaire de clarifier dans quel cadre théorique nous nous situons.

La construction de la professionnalité entre compétences et identité

Pour Bourdoncle (1993), la professionnalisation des enseignants peut être envisagée à deux niveaux : un processus de reconnaissance et d'amélioration d'un métier, défendu aux plans collectif et individuel ; le développement d'une professionnalité à partir de compétences essentielles à la pratique d'un métier et activant par ailleurs des composantes identitaires. Notre étude se centre sur ce deuxième niveau.

La notion de professionnalité interroge l'ensemble des compétences professionnelles mobilisées dans l'exercice d'une profession, sous le double point de vue de l'activité et de l'identité. Les travaux de Courtois, Mathey-Pierre, Portelli et Wittorski (1996), envisagent la professionnalité enseignante dans une approche multidimensionnelle supposant un apprentissage permanent et collectif de savoirs nouveaux et mouvants, pluriels et composites, incluant des savoirs didactiques et pédagogiques, mais aussi des savoirs relatifs à la personne elle-même. La professionnalité intègre donc la complexité des compétences à construire⁶, tout en s'appuyant sur

18h de modules optionnels). A cela viennent s'ajouter des conférences organisées par les Inspecteurs Pédagogiques Régionaux.

A noter enfin que l'IUFM a un statut d'opérateur sur les formations disciplinaires et transversales alors qu'il était le concepteur et le maître d'œuvre des plans de formation antérieurs à 2010. D'autre part, les tuteurs sont choisis par les corps d'inspection et ne sont plus formés par l'IUFM.

⁶ 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.

l'histoire de l'individu et son système de valeurs, plus ou moins partagé avec les collectifs de travail ou de formation. Développer des compétences nécessite l'intégration de savoirs pluriels (savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir) orientés vers les finalités de l'enseignement. Cela suppose par ailleurs la mobilisation de ressources cognitives, affectives et sociales.

En 1998, Wittorski revient sur la pluralité des compétences et sur leur construction qui sollicite des processus différenciés. Les « compétences individuelles » sont produites/mobilisées par l'individu seul en contexte de travail. D'autres compétences sont « partagées », c'est-à-dire socialisées, transmises, notamment dans le cadre de l'accompagnement sur le terrain ou d'une acculturation propre à chaque groupe professionnel. Enfin, pour l'auteur, il existe des « compétences collectives », engageant des formes de co-construction entre pairs.

Les modèles de professionnalisation privilégiés au sein des IUFM durant 20 ans ont tenté de développer différentes compétences à travers un dispositif d'alternance veillant à l'activation des trois processus. En effet, la formation professionnelle suppose l'articulation de savoirs pluriels concernant la planification, l'organisation et la mise en œuvre des contenus mais aussi la gestion des relations avec soi-même, avec les différents acteurs (élèves, collègues, direction, parents, etc.) et plus largement avec l'institution. Enfin, l'acquisition des compétences professionnelles engage le sujet en formation à travers un travail de co-réflexivité participant à la construction d'un professionnel responsable et autonome. Au final, des ressources personnelles (qualités, expériences antérieures, etc.) sont mobilisés en situation et adaptées aux nécessités du métier, déployé dans tel ou tel contexte professionnel. En ce sens la construction de la professionnalité suppose des transformations au plan identitaire.

Les deux études présentées tentent d'éclairer les avancées, résistances, tensions entre la proposition institutionnelle et la capacité des acteurs à entrer dans une dynamique de professionnalisation. Quel sens se construit, au fil de l'année, pour des stagiaires confrontés à la fois à la complexité de l'acte d'enseignement et aux dispositifs de formation qu'ils sont amenés à traverser ? Cette question nous invite à saisir les processus identitaires des enseignants durant la formation initiale à travers l'articulation des représentations, des valeurs et des pratiques professionnelles. Nous envisageons l'identité professionnelle comme un processus

complexe et dynamique, traversé par une double transaction : biographique et relationnelle (Dubar, 1992). En effet, deux axes apparaissent, plus ou moins en tension : un premier organisé autour de la continuité et du changement ; l'autre autour du rapport de soi à soi et de soi à autrui (Perez-Roux, 2011a). Tout d'abord, l'année de formation (et éventuellement l'itinéraire professionnel pour ceux qui ont déjà une expérience) questionne cet axe continuité / changement à travers un couplage entre histoire du sujet et découverte d'un contexte professionnel, entre le passage par exemple du statut d'étudiant à celui d'enseignant.

Par ailleurs, cette dynamique temporelle se combine avec une dimension relationnelle. Chacun élabore une image de soi en relation - accord, tension, contradiction - avec celles attribuées par autrui. Ce rapport de soi à autrui, engageant des phénomènes de reconnaissance ou de non reconnaissance apparaît essentiel pour la construction de l'identité professionnelle. Or, dans la formation, nombreux sont les regards portés sur le stagiaire, y compris celui de l'employeur, via les corps d'inspection. Enfin, ce regard est aussi celui du professionnel lui-même qui, à partir de son expérience opère, selon le temps et les compétences dont il dispose mais aussi les conditions qu'on lui offre, une forme de recul réflexif. Dans tous les cas, cet ensemble d'éléments hétérogènes conduit à des formes d'intégration professionnelle et de reconnaissance au travail relativement contrastées.

Se professionnaliser en alternance : un rapport sujet - contextes de formation

La cohérence des dispositifs de formation, notamment dans les articulations et les complémentarités qu'elle suppose, prend en compte la durée de la formation ; elle s'appuie sur les dynamiques de professionnalisation les plus fréquemment repérées et mises en lumière par de nombreuses recherches en Sciences de l'Éducation (Héту et al, 1999 ; Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1996 ; Perez-Roux, 2008a). Ceci étant, les stagiaires aux parcours différents, ne possédant ni les mêmes ressources ni les mêmes contextes de travail ne peuvent évoluer de façon identique. Cela conduit inévitablement à des ajustements, des avancées mais aussi des crispations ou des stratégies de contournement lorsque apparaissent des zones de tension dans le processus de formation. En fait, chaque for-

mé cherche des repères pour donner sens à ce qu'il vit et, plus largement, déterminer quelles seraient les modalités les plus opératoires de son engagement professionnel.

Par ailleurs, dans le cadre d'une formation par alternance, le stagiaire rencontre des environnements variés. Tout d'abord l'établissement dans lequel se déroule le stage en responsabilité offre un contexte d'accueil plus ou moins favorable à la construction de compétences professionnelles⁷. Au delà de la qualité de l'accompagnement du tuteur, subtil mélange où doivent se rencontrer attentes institutionnelles, écoute des besoins spécifiques du stagiaire, apports divers, acceptation des différences, se joue une acculturation parfois difficile. L'intégration de cette dimension collective du métier nécessite un véritable accueil dans les équipes (disciplinaires ou non) et une curiosité chez les stagiaires qui découvrent, malgré tout, un monde inconnu pour la majorité d'entre eux. Cet ancrage identitaire n'est jamais simple lorsque l'on est enseignant-stagiaire encore en formation car le temps passé dans l'établissement (6h/semaine) reste relativement réduit pour comprendre les formes de cohésion ou de tension au sein des collectifs de travail. En revanche, il devient majeur dans le dispositif mis en place à la rentrée 2010 : l'immersion complète et immédiate dans l'établissement rend incontournable la dynamique d'intégration au sein des collectifs de travail.

En parallèle, le contexte d'accueil est aussi celui offert par l'IUFM à travers les dispositifs proposés. Quelles que soient les conditions d'insertion professionnelle, ces dispositifs visent la construction d'un ancrage communautaire entre pairs et experts⁸, dans un espace et un temps partagé, lieux des questionnements et des avancées par et avec les autres. Ainsi, les contextes traversés lors de l'année de formation constituent un environnement professionnel à la fois institutionnel et humain dans lequel chaque stagiaire peut momentanément trouver des points d'appui, des réponses à un certain nombre de questions qui émergent,

⁷ Un contexte d'accueil relativement « défaillant » n'empêche pas la construction de compétences professionnelles, mais dans ce cas, le stagiaire s'appuie davantage sur ses ressources personnelles et doit construire de façon plus autonome la cohérence entre des espaces (terrain-IUFM) et des discours parfois discordants.

⁸ La notion « d'expert » est utilisée ici pour des formateurs chevronnés : conseillers pédagogiques, formateurs disciplinaires reconnus par l'institution pour leurs compétences didactiques.

intégrer de nouveaux savoirs, remettre en cause une partie de ses certitudes pour avancer dans la construction de sa professionnalité. Pour les fonctionnaires stagiaires, ce contexte d'accueil à l'IUFM est minoré car décalé dans le temps. En effet, l'institution a choisi de donner la priorité à l'accompagnement sur le terrain et ce, pour les trois premiers mois de l'année.

Le processus de professionnalisation, étayé par les textes cadres, plus ou moins facilité par les contextes de stage et de formation, s'inscrit dans le temps. Comment les enseignants-stagiaires étudiés en 2004-2005, puis les fonctionnaires-stagiaires étudiés en 2010-2011 entrent-ils dans un plan de formation dont les éléments peuvent être appréhendés de manière juxtaposée ou cumulative ? Dans quelle mesure peuvent-ils percevoir progressivement les liens et/ou les complémentarités entre les différents dispositifs proposés, dans des espaces de formation clairement identifiés ?

Dans ce chapitre, nous allons donc questionner le croisement des processus identitaires mis en œuvre par les formés avec les enjeux de professionnalisation ; ces enjeux sont portés par un plan de formation dont la cohérence n'est pas forcément lisible et compréhensible lorsque l'on est au cœur des turbulences liées à l'entrée dans le métier.

2. La professionnalisation des enseignants : entre dynamiques collectives et parcours singuliers

Cette partie présente partiellement une étude portant sur les processus de professionnalisation des enseignants (PLC2). L'enquête (2004-2005) permet de repérer les points d'appui mobilisés par les stagiaires durant l'année de formation, les tensions et adaptations conduisant à la construction progressive de compétences professionnelles. Dans notre approche, cette construction est envisagée comme un élément majeur dans le processus de développement identitaire. Il s'agit d'appréhender plus particulièrement les dynamiques en jeu, les avancées et résistances des formés face aux injonctions institutionnelles, aux normes de la formation, aux caractéristiques singulières des stagiaires et aux contextes de travail que ces derniers sont amenés à traverser.

Pour cette étude longitudinale, nous avons mobilisé une double méthodologie (quantitative et qualitative). Tout d'abord, une enquête par questionnaire a été proposée aux 343 enseignants-stagiaires du second degré des Pays de la Loire en novembre 2004. Ce corpus concernait la totalité des groupes disciplinaires (PLC2). Les 277 questionnaires retournés ont été analysés avec le logiciel Sphinx Lexica. Au terme de ces premières analyses, trois entretiens semi-directifs ont été conduits avec 20 stagiaires volontaires de différentes disciplines (Lettres, Langues vivantes, Mathématiques, Physique-Chimie, Economie-Gestion, Education Physique et Sportive), choisis sur des critères contrastés du point de vue des réponses au questionnaire. Ils ont été conduits par le chercheur avec chaque stagiaire pour prendre en compte les processus de construction de l'identité professionnelle et la manière dont s'opère l'entrée dans le métier : le premier en décembre 2004, le second en mars 2005, le troisième en juin 2005.

Les 60 entretiens réalisés ont été traités avec le logiciel d'analyse des données lexicales Alceste 4.8. Les trois vagues de recueil (de 20 entretiens) ont été étudiées séparément pour mettre en relief, à l'échelle du groupe, les mondes lexicaux établis sur la base de mots à plus fort Khi2. Les résultats présentés ci-dessous s'inscrivent donc dans la temporalité de l'année de formation et rendent compte de préoccupations partagées par le groupe des stagiaires mais aussi de tensions interprétatives sur des points jugés critiques, et dont le traitement Alceste permet la mise en relief.

La question de la temporalité dans la formation des enseignants

Les discours du groupe des 20 stagiaires suivis dans l'étude montrent différents aspects constitutifs de cette construction professionnelle envisagée dans le temps de la formation.

La compréhension des processus de professionnalisation en début de carrière amène à s'intéresser aux registres de sens investis par les acteurs à différents moments de l'année, au rapport à la formation qu'ils éclairent et aux questions identitaires qu'ils dévoilent.

La première série d'entretiens (décembre) fait apparaître quatre univers de sens dans lesquels « circulent » les stagiaires : celui de l'établissement, celui de la classe, celui du métier et complémentairement, celui de la formation. Le « passage » plus ou moins fluide d'un univers à l'autre n'empêche pas la focalisation sur certains de ces registres, notamment – comme l'indique le tableau présenté plus loin dans ce chapitre -

dans les discours de Léa (Education Physique et Sportive) ou de Sophie (Mathématiques), soulignant des formes d'appartenance dominantes⁹. Les analyses mettent en relief une appropriation progressive du monde professionnel : univers de la formation et de ses différents dispositifs conçus par l'institution comme complémentaires mais pouvant être vécus comme séparés ou mettant trop de distance entre théorie et pratique ; univers du métier où se croisent, voire se percutent, idéaux professionnels et attentes institutionnelles ; univers de la classe avec son lot de surprises et de réajustements ; univers de l'établissement perçu le plus souvent comme un monde spécifique dont les règles implicites échappent en partie aux stagiaires. Ces différents espaces sont découverts et investis, de manière plus ou moins reliée. Il s'agit en quelque sorte de prendre en compte une multitude de tâches et de parvenir, à terme, à une forme « d'orchestration des rôles » (Lautier, 2001) pour faire face à la complexité du travail et par là même, commencer à construire une identité professionnelle d'enseignant.

En mars, on remarque un déplacement des préoccupations professionnelles. Trois registres de sens sont traversés par les stagiaires et investis de façon plus ou moins forte par les uns ou les autres. Il s'agit prioritairement, selon les cas : de se positionner dans l'établissement ; de devenir un professionnel de l'apprentissage en se centrant sur l'élève ; de se donner du temps pour « faire avec » la réalité des classes et des élèves. On repère des identités qui s'affirment ou se questionnent, des représentations qui se cristallisent, liées d'une part à la persistance de certaines difficultés, d'autre part aux tensions inhérentes à la validation. Les analyses rendent compte de continuités sur le rapport au métier et de transformations en termes d'intégration professionnelle. Des formes de différenciation se précisent dans l'exercice professionnel, soulignant la manière dont les acteurs s'inscrivent dans leur contexte de travail. Si l'image d'un enseignant professionnel semble s'affiner durant l'année pour une partie des enseignants-stagiaires suivis, 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 identitaire. Ainsi, le contenu relativement contrasté des catégories proposées par Alceste met en relief des zones d'incertitude pour

⁹ Les parcours de Léa et de Sophie sont présentés de manière plus approfondie dans Perez-Roux. T. (2011b).

quelques stagiaires qui, de fait, expriment leur décalage par rapport aux avancées du groupe et aux attendus de l'institution.

A la fin de l'année (juin), quatre registres de sens émergent des entretiens menés avec les stagiaires. Ils renvoient de façon significative aux « épreuves » qui, pour A. Barrère (2003)¹⁰, organisent le travail enseignant. Cette mise en relief rendant compte de la complexité de la tâche, souligne une forme d'intégration dans la communauté des enseignants et le partage progressif de préoccupations communes, participant à la construction de l'identité professionnelle. Parallèlement, la formation est réinterprétée : les discours soulignent moments de tension et points d'ancrage. Plus spécifiquement, le travail enseignant apparaît comme jalonné d'épreuves, ponctué de moments réussis et de relatives déconvenues. La complexité des tâches et leur appropriation progressive ouvrent par ailleurs de nouvelles perspectives, notamment en termes 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. Certains restent perplexes sur l'avenir et relativement inquiets sur leur affectation au titre de néo-titulaires.

Ainsi, l'étude donne à voir la construction progressive des compétences professionnelles attendues à l'échelle de la classe puis de l'établissement. Elle indique aussi dans quelle mesure certaines relèvent d'une dimension individuelle (interaction stagiaire-contexte spécifique), d'autres d'une dimension partagée (interaction avec le tuteur ou les autres formateurs), les dernières enfin, collectives, renvoyant à l'étayage des pairs dans le processus de formation (Wittorski, 1998).

Enfin, 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

¹⁰ 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. Les trois dernières se retrouvent de façon explicite dans les univers de sens que propose le traitement Alceste. La première épreuve (« deuil de la discipline ») constitue une étape capitale dès le début de l'année ; elle affecte plus ou moins les stagiaires en fonction de leur rapport aux savoirs académiques et de la prise de conscience des missions qui leur sont confiées.

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 ou réactivées dans la formation.

Le tableau ci-dessous synthétise les moments caractéristiques de ce processus, révélés par les analyses Alceste. Les différents points ne seront pas développés dans ce cadre mais ont fait l'objet de publications antérieures (Perez-Roux, 2008a).

Processus de professionnalisation des enseignants : le point de vue des formés (Tableau de synthèse des analyses, logiciel Alceste, 2007)				
	Cas de Léa		Cas de Sophie	
Décembre 2004 Des univers à traverser pour se professionnaliser	Découvrir l'univers de l'établissement	Se situer dans l'univers du métier	Faire face à l'univers de la classe	S'inscrire dans l'univers de la formation
Mars 2005 Un déplacement des préoccupations professionnelles	Se positionner dans l'établissement : être reconnu (ou pas) comme un enseignant à part entière	Devenir un professionnel de l'apprentissage en se centrant sur l'élève	Se donner du temps pour « faire avec » la réalité des classes et des élèves	Des zones d'incertitude et un positionnement flottant
Juin 2005 Le travail enseignant et ses « épreuves »	S'intégrer dans l'établissement et se projeter dans un avenir professionnel	Evaluer les élèves : complexité et ouverture des possibles	Faire la classe et gérer le collectif : un équilibre fragile	Surmonter l'épreuve de la formation et dépasser les tensions

Entre avancées collectives et appropriations singulières

Cette étude met en relief une évolution progressive du groupe des stagiaires, sans doute relativement stable d'une année à l'autre : sens donné à la formation, tensions entre valeurs personnelles et réalité du métier, puis élargissement des espaces d'action et prise en compte progressive de la complexité du métier. Une dynamique d'insertion professionnelle dans le monde des enseignants et de l'établissement conduit le formé à se détacher peu à peu du groupe de pairs pour s'assumer comme professionnel. Chacune des catégories proposées par le traitement « Alceste » permet ainsi de repérer les aspects partagés dans cette construction identitaire mais aussi des formes d'appropriation singulières, dans la mesure où des stagiaires émergent dans certaines catégories¹¹, deviennent très représentatifs d'un positionnement particulier.

En effet, si se construire comme professionnel fait appel à la fois à l'histoire individuelle (parcours scolaire, trajectoire de formation) et à la conception personnelle du métier, cela suppose parallèlement de se situer par rapport à l'*ethos* du groupe professionnel. Ce processus de socialisation est double durant l'année de formation : le stagiaire rencontre un collectif d'enseignants au sein de son établissement dont il repère les pratiques et décrypte avec plus ou moins d'aisance les implicites ; par ailleurs il partage avec ses pairs un certain nombre d'expériences dans lesquelles il est invité à mobiliser de nouveaux savoirs, à analyser sa pratique et à développer une posture réflexive. On repère donc le poids des interactions sociales dans des univers différents, pouvant questionner des pratiques professionnelles, pas toujours vécues/perçues comme réussies, lorsque se joue **l'épreuve du passage** dans le monde enseignant. Cette dimension partagée rejoint la « logique de l'intégration » (Dubet, 1994) dans laquelle le stagiaire se définit par ses appartenances et cherche avant tout à s'insérer dans un (des) collectif(s) ; il s'agit de se construire avec les autres, de développer des formes de solidarités permettant d'exister au sein d'un groupe : à l'échelle de la formation à travers le groupe de référence (disciplinaire) et/ou le groupe transversal (interdisciplinaire) ; à l'échelle de l'établissement à travers le groupe professionnel des enseignants, situation plus délicate en début d'année lorsque tout reste à découvrir.

¹¹ Les noms de certains stagiaires apparaissent en tant que variable dans telle ou telle catégorie. A ce titre, ils peuvent être considérés comme représentatifs de cette catégorie.

Au-delà de cette dynamique d'appropriation collective, l'analyse des entretiens réalisés durant l'année (mars) met en relief des formes de différenciation assez sensibles dans le rapport au métier : certains stagiaires sont rapidement organisés autour des apprentissages des élèves, alors que d'autres en sont encore à tenter de se construire comme enseignant, submergés par leur tâche et peu convaincus des effets de leur action. Certains enfin tentent avant tout de trouver une place « acceptable » dans l'établissement, de « faire avec » la culture professionnelle, quitte à mettre à distance « ce qui se dit en formation ». Ces formes de différenciation conditionnent des appartenances partielles, souvent composites, inscrites dans le local, et permettent aux acteurs de développer des stratégies pour surmonter les difficultés rencontrées ou valoriser des éléments de réussite. Ce **travail d'aménagement** rejoint la « logique de la stratégie » (Dubet, 1994) dans laquelle chaque stagiaire, face à un certain nombre de contraintes inhérentes au processus de formation et à l'entrée dans le métier, est amené à mobiliser ses propres ressources, à trouver des appuis, notamment dans des sous groupes partageant les mêmes positions. Cela lui permet de poursuivre sa route en gérant au mieux un rapport coût/bénéfices pour tenter de préserver une forme de cohérence entre discours et pratiques mais aussi entre soi et autrui.

En fin d'année apparaissent des formes d'appropriation individuelles, que nous avons développées par ailleurs, en étudiant des parcours singuliers, représentatifs de choix opérés durant la formation. On repère moments de doute et avancées partielles, révélant des registres de pensée et d'action prioritaires et des mises en perspectives de la part des formés. Cette dimension singulière participe d'une « logique de la subjectivation » (Dubet, 1994), dans laquelle le stagiaire se caractérise avant tout comme un sujet critique, mettant à distance ses appartenances collectives, c'est-à-dire se distinguant peu à peu comme un professionnel autonome. Par ailleurs, les entretiens soulignent un **processus de socialisation renforcé** à l'échelle de l'établissement amenant les stagiaires à se détacher du (des) groupe(s) de formation mais aussi à se définir progressivement comme enseignant, dans un style plus affirmé ; ce positionnement ne trouve pas toujours un écho favorable dans les pratiques « ordinaires » de la communauté enseignante.

Modes d'implication et formes de reconnaissance professionnelle

L'étude réalisée conduit à interroger la notion d'implication en formation et dans l'établissement à travers le triptyque sens-repères-contrôle tel que le développe Mias (1998). Le stagiaire semble donner du sens à son action si celle-ci entre, au moins en partie, en cohérence avec des représentations et des valeurs mobilisées tout au long de son parcours d'élève, d'étudiant, et éventuellement de sa trajectoire professionnelle antérieure. Son positionnement sera donc lié aux repères pris dans les différents espaces de formation, seul et avec les autres. Si de nombreux savoirs ont été construits (d'ordre institutionnel, éthique, didactique et pédagogique), des compétences relationnelles restent à approfondir pour entrer progressivement dans le monde enseignant et s'insérer dans une culture professionnelle que la communauté des enseignants a bien du mal à définir et à expliciter.

Enfin, se pose la question du contrôle de la situation et des marges de manœuvre, réelles ou supposées, dans le contexte de travail. Là encore, le statut de stagiaire ne facilite pas le jeu des acteurs. Comment se positionner, s'engager dans un établissement scolaire qui accueille quelques heures et pour une année, un professionnel encore en attente de validation par l'institution¹² ? Quelle possibilité pour l'enseignant-stagiaire de s'affirmer sous le regard d'autrui (élèves, collègues, personnel de direction, parents, etc.) ? L'échelle du local devient pour certains un enjeu capital : le temps passé dans l'établissement, la recherche de chantiers à investir, même modestement, la capacité à agir et réagir dans un collectif, à s'intégrer sur une durée relativement courte, vont être déterminants. En fait, les différentes tâches attendues d'un enseignant seront assumées différemment en fonction des ressources développées par les stagiaires mais aussi du sens qu'ils donnent à leur action et des modes de reconnaissance qui en découlent.

Ainsi, l'année de formation permet une connaissance progressive du soi professionnel, élaborée dans la confrontation des valeurs aux réalités professionnelles, dans une prise de distance par rapport au rôle, dans une image de soi plus assumée. Les formes de reconnaissance d'autrui, lors de la validation de la formation et au niveau des différents acteurs de

¹² De ce point de vue, on pourrait penser que les FS nommés à plein temps dans leur établissement seront mieux à même de s'impliquer dans l'établissement. Malheureusement, la charge de travail et le manque de temps pour assumer correctement leur mission semble les conduire à un faible investissement dans les dynamiques locales.

l'établissement d'affectation, renforcent ce processus. Les retours positifs, liés aux regards croisés sur la pratique, permettent au stagiaire d'entrer de façon officielle dans le monde enseignant. Par ailleurs, la soutenance du mémoire, lorsqu'elle suscite l'intérêt des « experts », apparaît comme une sorte d'épreuve dont l'auteur serait en quelque sorte le héros. Cette reconnaissance symbolique marque le passage de l'autre côté, ouvrant des possibles sur l'avenir professionnel. Pour certains stagiaires, ce passage n'est pas franchement réussi. Le manque de reconnaissance d'autrui, notamment dans l'établissement, laisse place à des remises en cause personnelles, accompagnées de critiques plus ou moins appuyées sur le contexte de formation, les formateurs et le monde enseignant. Ces positions voilent une crainte majeure : celle de ne pas pouvoir assumer, à terme, une mission difficile dans laquelle, à présent, ils sont engagés.

Cette première étude participe à la compréhension d'une dynamique de construction professionnelle avec ses dimensions partagées et singulières, où le jeu acteur-contexte semble déterminant. La prise en compte de la temporalité nous amène à suivre les avancées et les difficultés d'un groupe en formation qui mobilise, dans les discours, des registres différents mettant en relief une forme d'évolution des préoccupations de plus en plus en phase avec les épreuves du travail enseignant (Barrère, 2003). Pourtant, ces résultats laissent des zones d'ombre sur les modalités d'appropriation privilégiées par les stagiaires et nécessitent des analyses plus qualitatives. Certains sujets, représentatifs des différentes catégories, ont été étudiés de manière plus approfondie pour éclairer les parcours singuliers en tenant compte des contextes particuliers de formation¹³. Ces études de cas permettent de mieux saisir comment, dans quelle mesure et à quelles conditions la formation professionnelle peut contribuer à la construction d'une professionnalité enseignante.

Mais qu'en est-il quand les modèles de professionnalisation se transforment radicalement, tant du point de vue des conditions d'insertion professionnelle, que de l'espace-temps organisé pour la formation des enseignants novices ? Qu'en est-il lorsque le statut de l'expérience se modifie ? Un nouveau modèle de « professionnalisation par l'action »

¹³ Des parcours singuliers ont été présentés dans différents articles antérieurs (Perez-Roux, 2007a ; Perez-Roux et Briaud, 2007 ; Perez-Roux, 2008b).

(Wittorski, 2008) semble organiser à présent l'entrée dans le métier des fonctionnaires stagiaires.

3. Un paysage de la formation remanié : la prise de fonction par immersion

Dans le cadre de la réforme de la formation des enseignants (rentrée 2010) l'entrée dans le métier a été largement modifiée. Une fois le concours de recrutement réussi, les fonctionnaires stagiaires ont été affectés à plein temps dans un établissement scolaire, sans formation pour la très grande majorité d'entre eux. Dans l'enquête réalisée, 25% ont une expérience d'enseignement plus ou moins longue au titre de vacataire.

Au plan méthodologique, une enquête par questionnaire, intégrant de nombreuses questions ouvertes pour expliciter les choix des répondants, a été réalisée début février 2011 auprès de l'ensemble des 330 fonctionnaires stagiaires (FS) du second degré de la même académie que celle de la première étude.

Au delà de rubriques permettant de caractériser la population, le questionnaire invitait les stagiaires à revenir sur le moment de la prise de poste, sur l'accueil dans l'établissement et le travail engagé avec le tuteur. Plusieurs rubriques permettaient de préciser le rapport au métier (difficultés rencontrées, progrès repérés, sentiment de reconnaissance professionnelle) et de le relier au rapport à la formation mise en place localement. Enfin, un certain nombre de représentations étaient investiguées, renvoyant à l'idéal professionnel et à la projection dans l'avenir de ces entrants dans le métier, par immersion totale et immédiate.

Les 203 questionnaires renseignés et utilisables ont été analysés à l'aide du logiciel Sphinx. Une analyse thématique a été réalisée pour traiter les réponses aux questions ouvertes. Dans cette contribution, nous reprendrons essentiellement ce qui renvoie à l'accueil dans l'établissement et à l'accompagnement du tuteur, aux difficultés rencontrées dans l'exercice du métier et au rapport à la formation.

Cet ensemble d'opérations cherche à saisir plus finement les contraintes générées par ce nouvel environnement professionnel, en lien avec les ressources mobilisées par les FS pour avancer dans l'exercice du métier et s'intégrer pleinement dans leur contexte professionnel.

Accueil dans l'établissement et accompagnement sur le terrain

L'étude des processus d'insertion fait apparaître des situations contrastées. Si l'accueil dans l'établissement est qualifié de bon ou très bon pour 77% des FS, le reste des stagiaires l'a vécu comme insuffisant. Au-delà, ils ne sont plus que 62% à estimer avoir reçu un réel soutien dans l'établissement de la part des différents personnels, dont les chefs d'établissement, sensibles à cette situation d'affectation délicate et inédite. Ce soutien semble avoir pris des formes différentes : soutien moral, de l'ordre de la compassion vis-à-vis de collègues non préparés à assumer leur nouvelle fonction, associé à une écoute et à des encouragements dans les périodes de doute ; conseils prodigués par les collègues sur les « fiches du métier », sur la construction de cours allant parfois jusqu'au fait de donner des séquences prêtes à l'emploi pour aider le stagiaire à faire face à la surcharge des préparations ; appuis de l'équipe éducative sur des problèmes de discipline ou sur le suivi concerté d'élèves posant problème.

Les FS qui font état d'un soutien insuffisant voire inexistant, reviennent sur les difficultés liées à l'isolement et au questionnement perpétuel. Certains évoquent une impression d'être « mis dans l'arène » dès leur arrivée ou plutôt dans plusieurs arènes : celle de la salle des professeurs perçue comme un espace fermé à l'accueil de ces nouveaux enseignants - et avec eux, de la réforme en cours -, celle des équipes pédagogiques parfois peu à l'écoute des difficultés des novices, celle des classes à prendre en charge sans repères et dans l'urgence.

En février, 98% des stagiaires bénéficient de l'accompagnement d'un tuteur mais pour certains, après un long moment d'attente. En effet, une partie des enseignants en poste, opposés à la réforme de la formation des enseignants et à ses effets supposés sur la qualité de l'enseignement, a refusé d'assumer le rôle de tuteur. Cette prise de position, ressentie comme une violence supplémentaire pour les stagiaires sans accompagnement sur le terrain, a renforcé un sentiment d'extrême solitude et de pression grandissante en termes d'attentes des différents acteurs (collègues, élèves, parents, inspecteurs). Au final, 23% des enquêtés sont accompagnés par un tuteur extérieur à l'établissement, ce qui ne facilite pas les échanges et la prise en compte du contexte de l'établissement. De façon majoritaire (79%), le travail avec le tuteur semble répondre aux attentes : aide à la construction de séquences ou de séances de diverses manières, y compris en donnant des documents déjà testés dans les classes, discussions et conseils sur des points problématiques, accultura-

tion du stagiaire au monde enseignant. 21% des FS mentionnent une inadéquation des apports du conseiller avec leurs attentes et leurs besoins.

Entre idéaux professionnels et réel de l'activité

Malgré une insertion plutôt favorable, certains énoncés reviennent sur le malaise face à des parents inquiets vis-à-vis des compétences professionnelles de ces néo-enseignants insuffisamment formés : remise en cause des choix pédagogiques ou didactiques, demande de justifications déstabilisantes pour un novice confronté à la complexité de l'univers scolaire. Ainsi, au-delà de la reconnaissance professionnelle plus ou moins avérée au sein de l'établissement, les FS expriment le difficile équilibre entre les prescriptions institutionnelles, les attentes des élèves, les regards croisés (tuteur, inspecteur, collègues, parents, etc.) sur une pratique balbutiante et tentent de trouver un positionnement professionnel adéquat.

Ce positionnement renvoie à une image du soi professionnel encore floue car reliée aux idéaux que l'enquête permet de cerner. Sur la base de deux questions invitant à donner trois réponses, les FS font état de représentations professionnelles dominantes au sein du groupe : l'enseignant est d'abord une personne qui « construit des contenus adaptés et cherche à faire progresser ses élèves » (53%), « réfléchit sur ses pratiques et analyse leurs effets » (43%) ; « est à l'écoute des élèves » (37%) ; « maîtrise des savoirs disciplinaires » (36%) et « mobilise des savoirs pédagogiques » (32%). Par ailleurs, des qualités sont mises en avant pour un enseignant qui devrait être à la fois « stimulant » (53%), « juste » (43%) et « disponible » (40%). On comprend combien ces idéaux peuvent à la fois (dés)orienter l'activité des FS et leur donner parfois le sentiment de ne pas être à la hauteur des exigences qu'ils ont intégrées au plan des valeurs, pas forcément dans les pratiques.

Pourtant à la question les invitant à énoncer les aspects de leur activité sur lesquels ils estiment avoir progressé, les stagiaires mettent en avant deux rubriques :

- « l'efficacité dans la planification des séquences et/ou la conception des séances » (42%) ;
- « la gestion des groupes et la relation aux élèves » (38%).

Les explicitations de ces réponses font état d'une réduction du temps passé à préparer, d'une meilleure prise en compte de la classe et une meilleure adaptation aux réactions des élèves. Les progrès en termes

d' « évaluation » et « d'attitude face à la classe » renvoient à des scores plus faibles, proches de 10%. Les items les plus en lien avec les apprentissages proprement dits : « mise en activité de l'élève », « diversification des dispositifs », « utilisation d'outils pédagogiques innovants », etc. obtiennent des scores faibles (autour de 7%). Enfin, un certain nombre de stagiaires (5%) dit avoir le sentiment de ne pas progresser dans l'apprentissage du métier.

Ainsi, bien que l'enquête mette en relief un certain nombre de progrès déclarés (probablement attestées par les tuteurs), nombre de difficultés semblent persister et font douter les stagiaires quant à leur capacité à assumer leur mission d'enseignant sur laquelle ils seront, au final, évalués.

Seuls 15% des stagiaires disent ne pas avoir traversé de moments difficiles : il s'agit plus particulièrement des FS déjà expérimentés ou des FS enseignant l'Éducation physique et sportive (EPS)¹⁴. Les plus jeunes sortant directement de leur cursus universitaire sont aussi les plus exposés. Pour les 80% évoquant des moments difficiles nous avons cherché à comprendre, à travers les réponses aux questions ouvertes, ce qui faisait problème pour eux. Nous présentons ici quelques réponses emblématiques. Tout d'abord, les énoncés renvoient à la surcharge de travail perçue comme démesurée au regard de la faible implication des élèves : « surmenage, incapacité à gérer les copies, préparations, conseils de classes, appréciations... Peur de ne pas finir le programme // Déception face à l'attitude de certains élèves, au manque de gratitude après tout le travail fourni pour les intéresser et pour leurs copies »¹⁵. Par ailleurs, cette immersion dans le travail empêche une réflexivité sur l'action : « difficulté due à un manque de recul sur ma pratique // Un sentiment de ne pas avoir assez de temps de préparation de cours et pas le temps de réfléchir sur les échecs et réussites des séances ». En conséquence, le stagiaire puise dans ses ressources personnelles, se trouve confronté à lui-même et à l'écho réflexif en termes d'image de soi : « j'étais trop intuitive, pas assez armée ! // Il faut beaucoup d'endurance, de force de caractère pour faire ce métier ».

¹⁴ Une exception concerne les enseignants d'EPS qui ne sont que 45% à évoquer des passages à vide au cours de mois écoulés. Cette particularité tient en partie au cursus STAPS qui intègre des stages en établissement dès la deuxième année, ce qui permet une pré-professionnalisation des étudiants (Roux-Perez, 2006).

¹⁵ Les énoncés entre guillemets sont extraits des réponses aux questions ouvertes. Lorsque plusieurs réponses sont présentées, elles sont séparées par le signe « // ».

En effet, le rapport au métier et, à travers lui, le rapport à soi-même se trouve questionné. Une FS revient sur : « le décrochage de la moitié de la classe à certains moments, la non maîtrise du bavardage qui peut créer un brouhaha, face à une certaine indifférence face à ce que je crois donner, c'est à dire le meilleur de moi-même ». Pour faire face à ce désarroi, un certain nombre d'idéaux sont délaissés pour répondre à l'urgence des situations : « la quantité de travail, le manque de sommeil, l'impression d'un travail mal fait ont causé chez moi une certaine frustration. De plus les élèves perçoivent parfois la fatigue du prof comme une marque de nonchalance. Ils n'ont pas idée du travail et c'est normal ! Mais on se sent abandonné ! »

De la même façon, les problèmes de gestion de classe affectent considérablement certains stagiaires débordés par les événements inattendus qui leur renvoie une image de soi difficile à assumer : « avec une classe, les élèves sont devenus ingérables. J'ai du aller chercher mon tuteur pour qu'il reprenne la classe. J'ai ensuite du reprendre confiance en moi, ne pas me laisser dépasser par cette classe et réimposer mon autorité ».

Parfois, une parole peut être vécue comme extrêmement violente en termes de légitimité professionnelle : « un jour, un élève est devenu agressif verbalement envers moi, il refusait de se mettre au travail et n'écoutait pas mes remarques. Il s'est exclamé "votre cours, c'est vraiment de la merde !" je me suis posé pas mal de questions par la suite et me suis remis en cause ». Cette remise en cause qui s'effectue souvent dans la solitude, peut aussi être accompagnée par le tuteur et/ou par d'autres acteurs de l'établissement avec lesquels s'installe une forme de confiance.

De façon générale, les FS soulignent un manque de repères didactiques et pédagogiques, associé à une charge de travail (nombre de classes) qui génèrent une « crise de temps » pour construire des cours, conduire et réguler les apprentissages. Sur ce point, nombre d'entre eux, notamment ceux qui n'ont aucune expérience de l'enseignement, disent parer au plus pressé et apprécier les formes d'aide rapide trouvées ici ou là : sur le net, dans les manuels et quelquefois auprès des collègues de travail.

Une formation controversée aux objectifs brouillés

La formation, mise en place tardivement et sous contrôle des inspecteurs reste controversée car jugée inadaptée aux problèmes du début

d'année qu'il a fallu dépasser seul, avec des moyens réduits et sans prendre le temps de réfléchir. Si le contenu des formations disciplinaires (à orientation didactique) est approuvé par 45% des stagiaires, ces derniers sont plus critiques concernant les formations transversales (22% seulement se disent satisfaits des contenus travaillés dans cet espace réunissant plusieurs disciplines¹⁶). Les propositions privilégiant un recul réflexif sur l'action semblent provoquer quelques résistances. Certains stagiaires souhaitant avoir des réponses précises pour une efficacité professionnelle quasi immédiate, ne comprennent pas le travail de co-réflexivité sur des dispositifs didactiques et pédagogiques destinés à favoriser l'apprentissage des élèves, alors que leurs conditions d'enseignement sont jugées inadmissibles. Ainsi, les perspectives ouvertes par la formation déroutent ceux qui estiment avoir bricolé des sortes de "kit de survie", des routines qu'il convient à présent de conserver pour éviter de nouvelles déstabilisations. 17% insistent sur l'intérêt des échanges entre pairs, permettant de dédramatiser certaines situations et/ou de construire des débuts de réponses étayés collectivement, et tenables dans la durée.

Pourtant, l'analyse des énoncés montre aussi un souci de formation mais dans d'autres conditions : intégrée aux 18h de service, différenciée entre enseignants novices et enseignants ayant déjà une expérience dans ce secteur, en amont dans l'année et dans le cursus des études (pré-professionnalisation) : « ce n'est pas facile et c'est dommage qu'on fasse partie de la génération de profs dont la réforme a bazarde la formation // une vraie formation préalable aurait été la bienvenue // c'est bien mais 12h au lieu de 18 ça n'aurait pas été du luxe pour apprendre le métier et pour se former ! ».

Au final, plusieurs témoignages rendent compte d'une entrée dans le métier « très brutale. Personne ne s'est soucié de savoir si j'étais capable de mener une classe et l'enseignement de celle-ci, il n'y a pas eu d'accompagnement au démarrage et peu pendant l'année, je me suis senti livré à moi-même, seul ». Cet état de tension semble avoir conduit à relativiser les exigences : « 18h par semaine, plus la formation, c'est trop pour

¹⁶ Au moment de l'enquête, la formation générale vient de débiter (2 journées sur les 7 prévues au programme). Ceci étant, l'ancienne formation des PLC2 était confrontée à ce même problème, notamment en début d'année. Le travail commun entre disciplines sur les enjeux fondamentaux de la profession d'enseignant et sur les conditions d'exercice du métier n'était pas d'emblée compris. Malgré des évolutions repérables sur la durée, certains stagiaires ne voyaient pas en quoi cette approche transversale participait à la construction d'une professionnalité enseignante (Perez-Roux, 2008a).

pouvoir créer des cours qui soient bien faits. Ces conditions ne permettent pas de débiter dans de bonnes conditions ». En conséquence, la formation est abordée comme une contrainte supplémentaire dont la majorité des stagiaires attend une utilité immédiate : « année très difficile à gérer. Les formations ne servent pas toujours et nous font perdre du temps ». Une tension apparaît donc entre des prescriptions institutionnelles et le contexte général de la formation qui est rarement perçue comme une aide potentielle dans la mesure où elle vient se rajouter à la charge de travail ; les FS éprouvent à la fois un manque de cohérence (entre les divers apports ou les différents discours) et un manque de pertinence quant aux objets travaillés (pas directement opérationnels/transférables) ou, de façon quasi unanime, vis-à-vis de la programmation des journées de formation trop décalées dans le temps.

Au milieu de l'année, face à ces problèmes plus ou moins partagés, certains parviennent à se construire comme professionnel en combinant ressources personnelles (notamment ceux qui ont déjà une expérience d'enseignement), appuis dans l'établissement et contextes favorables en termes de profils de classes.

D'autres sont réellement en crise de sens dans un métier choisi par rapport à des idéaux intenables, ce qui génère chez ces enseignants une forme de culpabilité que certains ne parviennent pas à dépasser pour se projeter dans l'avenir. Les FS évoquent alors l'épreuve de la titularisation aux bornes incertaines, craignant le regard de l'inspecteur sur leurs pratiques balbutiantes.

Une question apparaît en filigrane : comment apprendre véritablement le métier dans ces conditions et construire la professionnalité enseignante attendue par l'institution ? En effet, face à la pression croisée des programmes disciplinaires, des compétences à construire et de leur validation en fin d'année, les stagiaires insistent sur le manque de temps pour réfléchir à des dispositifs innovants. Alors que le souci des élèves reste très présent dans les discours (questions autour de l'enseignant idéal, des qualités pour enseigner), l'essentiel de l'activité déclarée consiste à enseigner (planifier, construire) et gérer le groupe (conduire) ; en revanche, les processus de régulation des apprentissages (remédiation, différenciation, etc.) se trouvent occultés, empêchés ou différés.

Enfin, au plan identitaire (Dubar, 1992 ; Perez-Roux, 2011a), plusieurs éléments sont perceptibles. Lorsque l'on s'attache au rapport acteur-organisation, on repère que l'institution scolaire, en plaçant ces FS

en responsabilité totale, leur reconnaît symboliquement un rôle identique aux autres enseignants de l'établissement : mêmes tâches à assumer auprès des élèves, mêmes attentes d'efficacité de la part des parents, etc. A ce titre, ils sont donc rapidement intégrés par les collectifs et se sentent appartenir à un groupe professionnel. Mais alors que le travail se complexifie et que l'on parle de malaise enseignant face aux multiples injonctions et tensions à gérer (Lantheaume et Helou, 2008), les FS qui n'ont reçu aucune formation antérieure (à quelques exceptions près), cumulent tâche d'enseignement et formation professionnelle. Au final, ils ont encore à faire la preuve de leurs compétences devant les représentants d'une institution qui les a pourtant employés comme enseignants à temps complet durant toute une année.

Cet ensemble d'éléments favorise une image de soi plus ou moins positive, associée à un sentiment de compétence professionnelle qui reste à montrer au moment de la validation institutionnelle.

Ainsi les enseignants ont tendance à se projeter dans l'année suivante envisageant comme une liberté le fait de n'avoir qu'une seule tâche, pourtant fort complexe, celle de former les élèves. Rien n'émerge, en revanche, sur leur propre besoin de formation continue.

4. Enjeux et défis en termes de construction de la professionnalité enseignante

Les deux études, bien que mises en œuvre avec des méthodologies différentes font apparaître, par effet de zoom, des contrastes qu'il s'agit ici de repérer pour tenter de saisir les conditions d'une construction professionnelle soutenue par la formation. Elles donnent à comprendre sans doute des nécessités absolues pour le développement d'une professionnalité enseignante.

Logiques de formation et poids des contextes d'insertion professionnelle

Ces deux études mettent en relief des conditions d'entrée dans le métier adossées à des formes d'alternance qui obéissent à des logiques différentes (Wittorski, 2008). Les modalités de professionnalisation mises en œuvre dans les IUFM jusqu'en 2010 renvoyaient à une « logique

de la réflexion sur et par l'action », inscrite dans un schéma pratique-théorie-pratique. Dans ce modèle les compétences se construisent progressivement sur la base d'une alternance intégrative de savoirs pluriels et composites, avec l'aide du groupe. Dans le nouveau dispositif mis en place pour les fonctionnaires-stagiaires à la rentrée 2010 et reconduit à la rentrée 2011¹⁷, on assiste à une « logique de l'action », valorisant la formation sur le tas, très attachée aux situations et aux intuitions ou ajustements successifs qu'elle suppose. Cette logique se combine dans le meilleur des cas avec une « logique de traduction culturelle par rapport à l'action » intégrant le regard d'un tiers (ici le tuteur) pour des échanges de points de vue sur le métier en train de se vivre, en contexte.

Deux grandes tensions apparaissent à l'analyse des discours des fonctionnaires stagiaires. La première se situe entre les idéaux mobilisés lors de l'entrée dans le métier d'enseignant et la réalité de la pratique professionnelle, comportant de nombreux ajustements, voire des renoncements. Ainsi le travail idéalisé se « frotte » au travail réel, donnant le sentiment parfois de ne pas assurer l'essentiel, à savoir l'apprentissage des élèves. Il s'agit d'abord d'enseigner, de faire face à la charge de travail et de tenir la classe sur la durée de l'année.

Cette première tension est aussi présente dans la recherche conduite auprès des enseignants-stagiaires (2004-2005). La différence tient au fait que, dans la formation antérieure, cette tension est travaillée au sein des groupes de formation par le biais de dispositifs à visée réflexive (analyse de pratiques, portfolio, mémoire professionnel). Des éclairages didactiques, pédagogiques, éthiques viennent aider à la prise de conscience, à la distanciation et à de futures mises en œuvre, mieux outillées et construites/discutées dans un collectif, avec l'appui d'un expert. On repère ici l'importance de la co-réflexivité qui a du mal à être activée dans la formation des FS en raison de la faible implication des formés, elle-même liée aux conditions dégradées d'entrée dans le métier qu'ils vivent au quotidien.

D'autre part, la comparaison de ces études souligne une deuxième tension entre solitude et accompagnement sur le terrain. En effet, les fonctionnaires stagiaires se disent relativement isolés, parfois perplexes sur tel ou tel choix à faire, excepté dans les moments de rencontre avec

¹⁷ Bulletin officiel n°20 du 19 mai 2011 : *Dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires des premier et second degrés et des personnels d'éducation stagiaires.*

les tuteurs en charge de leur accompagnement. Pourtant ces derniers, sollicités tardivement et inégalement compétents pour assurer leur mission, sont parfois en décalage avec les attentes du stagiaire. Leur relation peut donc s'établir sur des registres très variables : rassurante, structurante, documentée. Elle tient aussi parfois du « rendez-vous manqué » (Perez-Roux, 2007b).

Enfin, des témoignages de FS font état d'une « crise de sens », crise activée par un manque de repères pour opérer des choix efficaces et renforcée par le sentiment, dans cette année de stage, d'avoir peu de marges d'action vis-à-vis de l'institution qui, au final, contrôle. Antérieurement, les enseignants stagiaires de l'IUFM étudié bénéficiaient de regards croisés sur leur pratique de stage : celui du tuteur, mais aussi celui du formateur IUFM en charge du groupe disciplinaire, auquel se combinait l'observation croisée de pairs, dans des dispositifs à visée réflexive, mis en place durant l'année et retravaillés dans les temps de formation à l'IUFM. Si ces points de vue pouvaient par moment être repérés comme discordants, ils permettaient le plus souvent de prendre des appuis, de se positionner et de construire une identité professionnelle progressivement assumée.

Ainsi, au plan du développement professionnel, la co-construction des savoirs par et avec le groupe est quasi absente des nouvelles modalités d'entrée dans le métier. En effet, l'espace de formation privilégié devient celui de l'établissement avec ses aléas et l'acteur privilégié en est le tuteur, plus ou moins capable d'assumer son rôle d'accompagnement. Les appuis sur le terrain s'avèrent donc discriminants. Les enseignants qui débutent dépendent en partie des collectifs de travail et de leur potentiel d'étayage professionnel. L'acculturation des arrivants à un univers scolaire complexe suppose de donner/prendre rapidement des repères sur l'environnement, en vue d'une adaptation de l'action.

Temporalités, processus d'appropriation et rapport à la formation

L'enquête longitudinale menée sur l'année 2004-2005 auprès des enseignants-stagiaires met en relief des modalités d'appropriation relativement contrastées mais toujours inscrites dans une dynamique à la fois spatiale (contextes) et temporelle (Perez-Roux, 2008a)

Les stratégies mobilisées par les stagiaires semblent reposer en partie sur la bonne gestion du couple ressources/contraintes, sur le sentiment de reconnaissance d'autrui, intimement relié à l'estime de soi (Kaufmann,

2004). Elles engagent une interprétation de la logique de formation, au regard de leurs propres craintes ou faiblesses, de leurs points forts (fondés ou pas), de ce qui s'échange entre pairs mais aussi avec les professionnels rencontrés durant le(s) stage(s).

Le stagiaire traverse de façon singulière l'espace/temps de la formation, pensée par l'institution et ses acteurs en fonction des enjeux de professionnalisation et de la connaissance des publics « se formant ». Dans cet enchevêtrement d'expériences, de rencontres, où l'action appelle réflexion et analyse, où les valeurs ayant présidé au choix d'enseigner sont parfois chahutées par des pratiques balbutiantes, il s'agit pour le stagiaire en formation de trouver sa propre cohérence entre continuité et changement, entre soi et autrui. Cette dynamique opère au niveau inter-individuel, intra-individuel et dans un contexte non stabilisé. L'identité suppose alors un « processus de construction et de reconnaissance d'une définition de soi qui soit à la fois satisfaisante pour le sujet lui-même et validée par les institutions qui l'encadrent » (Demazière et Dubar, 1997, p.304).

En fait la perception de la cohérence tiendra aux remaniements identitaires à l'œuvre lors de l'entrée dans le métier d'enseignant. Pour penser et pour agir, pour faire face aux situations, chaque stagiaire cherche à donner une réponse acceptable, filtrée par son système de valeurs. Questionnant ses choix professionnels, il « invente une petite musique qui donne sens à la vie » (Kaufmann, 2004, p.79). Durant l'année de formation, des tensions jalonnent la plupart des parcours de formation : moments de doute, agacements, richesse ou difficulté des interactions, sentiment de progrès partiels, nouveaux centres d'intérêt, etc. Au final, différents types de savoirs (pour et à enseigner, sur et dans l'action, mais aussi sur soi, sur l'institution et ses acteurs, etc.), constitutifs d'une identité en construction, s'agrègent, se diluent et se réorganisent.

Ainsi, dans le dispositif antérieur à 2010, le stagiaire assemble peu à peu les pièces d'un puzzle dont, au départ, il ne perçoit pas bien le dessin (dessein) général, élaboré par l'institution de formation. L'année lui permet progressivement de construire des proximités, des complémentarités, des liens, notamment à travers le mémoire professionnel, outil de mise en cohérence de l'action et de la réflexion sur l'action.

Ce processus est vécu différemment pour les FS pris dans l'urgence des situations et la surcharge de travail qui les empêche de trouver le temps d'un recul réflexif sur ce qu'ils font. Le rapport à la formation

(Altet, 2000) s'en trouve donc transformé. Le « rapport professionnel » visé dans les modalités de formation antérieures, s'avère plus délicat à intégrer dans la mesure où il nécessite la construction progressive de schèmes d'action par une articulation pratique-théorie-pratique difficile à mettre en œuvre dans les conditions offertes aux FS. En revanche, ces conditions favorisent indirectement un « rapport instrumental » à la formation. Celle-ci est alors envisagée du point de vue de sa stricte utilité, de son efficacité directe sur le terrain : apprentissage de tours de main, mise en œuvre de recettes ayant fait leurs preuves. Ce rapport se construit aussi avec l'appui du tuteur en charge d'accompagner le stagiaire au plus près de ses besoins spécifiques. Le fait que cette demande soit plus ou moins entendue, atténuée ou renforce l'attente auprès des formateurs de l'IUFM qui, eux, ne connaissent pas le contexte de travail spécifique du formé.

Jugés par les FS à l'aune de leur efficacité immédiate, ces formateurs IUFM en charge des groupes disciplinaires ou interdisciplinaires cherchent à construire chez les formés un rapport professionnel à la formation : choix didactiques et pédagogiques à opérer en fonction des prescriptions officielles, lecture des caractéristiques des élèves et de leurs difficultés d'apprentissage, réflexion sur le positionnement éthique de l'enseignant à partir de cas concrets vécus dans l'espace professionnel, etc. Si ce travail ne fait pas sens pour les FS ou si les investissements qu'il nécessite leur semblent trop coûteux et les amènent à rester en retrait, c'est le face à face avec soi-même, sans réel outillage réflexif qui prend le pas.

Ainsi, ces nouvelles modalités d'insertion et d'accompagnement peuvent s'avérer très efficaces lorsque les conditions requises sont remplies (pertinence des retours et aide du tuteur, appuis au sein de l'établissement, publics d'élèves relativement réceptifs, etc.). Elles sollicitent davantage des qualités d'adaptation rapide aux situations et restent, comme nous l'avons vu, fortement tributaires de contextes d'accueil organisationnel et humain plus ou moins favorables pour se construire comme professionnel. Elles peuvent aussi générer des formes de souffrance au travail (Dejours, 1998). Cette souffrance est reliée à deux sources essentielles : la peur de ne pas être à la hauteur de la tâche, peur associée à un sentiment d'incompétence professionnelle ; l'empêchement de bien faire son travail en raison des conditions d'entrée dans le métier, ce qui conduit à des révisions à la baisse, associées au sentiment de trahir un idéal professionnel.

Quelles nouvelles conditions pour construire une professionnalisation progressive ?

Il s'agit ici de repositionner ces études vis-à-vis de la réforme globale de la formation des enseignants qui a pour visée, entre autres, de permettre une professionnalisation progressive, comme le font d'autres pays francophones.

L'enjeu de la masterisation de la formation semble donc essentiel en termes de confrontation raisonnée des étudiants à la réalité des pratiques et des élèves. Cette ouverture en amont devrait atténuer la difficulté de la prise de poste une fois le concours obtenu.

Pourtant, la première année de mise en route de ces master rend encore délicat ce processus de professionnalisation progressive dans la mesure où cette logique de formation entre en concurrence (au moins en partie) avec les enseignements du master et la préparation aux concours de recrutement des enseignants. De plus, les modalités de stage, le travail réalisé à partir de mises en situation, le degré d'implication des étudiants dans la pratique restent encore très approximatifs et diffèrent d'une académie à l'autre, d'une discipline à l'autre, d'un établissement à l'autre, etc. Il semble toutefois que le souci d'inscrire, à terme, les étudiants dans un continuum de la formation soit une voie possible de professionnalisation mais à certaines conditions.

En effet, si la dimension professionnelle au sein des Master est désormais plus progressive, elle s'organise sur une forme d'alternance encore balbutiante et se trouve concurrencée : du côté des étudiants par une orientation forte sur l'obtention du concours (voir le chapitre d'I.Harlé) ; du côté des universitaires par des perspectives de recherche désormais rendues incontournables. La prise en compte de ces trois finalités (professionnalisation, préparation au concours, recherche) vient bousculer les organisations antérieures des IUFM et, de fait, les positionnements des formateurs (Perez-Roux, 2012).

Enfin, la formation universitaire et professionnelle envisagée dans les Master nécessite d'articuler les savoirs théoriques et pratiques. Cette articulation, toujours délicate, a été largement privilégiée dans les IUFM avant 2010 en plaçant la pratique professionnelle au cœur des dispositifs. Une fois la partie théorique du concours de recrutement validée, il ne restait alors qu'à « combiner » recherche et professionnalisation. Dans les faits, que ce soit dans la culture des instituts de formation ou dans celle de l'université, cette « rencontre » entre savoirs théoriques et savoirs pra-

tiques est encore à construire, voire à défendre. Elle suppose la mise en place de collectifs de formateurs pluri catégoriels veillant en quelque sorte à ne pas cliver les savoirs mais à les relier autour de problématiques professionnelles. Une forme de « transposition pragmatique » qui, selon Perrenoud (2004, p.142), lie traduction et transfert, invariance et transformation des savoirs en vue de l'action, s'avère donc nécessaire 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 (savoirs didactiques, pédagogiques, éthiques engageant une posture professionnelle).

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 (voir contribution d'I. Vinatier dans cet ouvrage). 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, p.95). Il va de soi que ces savoirs sont davantage appréciés par les futurs enseignants et, de fait, par les formateurs soucieux d'amorcer une véritable réflexion professionnelle. En contre partie, cela suppose 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 (voir chapitre B. Lebouvier et S. Gobert dans cet ouvrage).

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, p.26). Nous y rajouterons que l'inverse est tout aussi pertinent car ce sont bien les savoirs d'action mobilisés par les professionnels qui viennent souvent questionner les énoncés des chercheurs et (con)tester leur validité dans la sphère éducative.

Si on repère donc une possible ouverture en amont, à certaines conditions, reste que la prise de poste, en aval, semble d'abord obéir à des logiques financières et reste très dommageable pour la qualité de l'enseignement. De ce point de vue, le nouveau cadre de la formation des FS pour la rentrée 2011 (Bulletin officiel n°20 du 19 mai 2011) ne semble pas prendre réellement en compte cet ensemble de constats, pourtant relayés par la presse, les syndicats d'enseignants ou analysés dans le cadre de travaux de recherche. Au-delà d'une crise que l'on pourrait qualifier de passagère dans une année dite « transitoire », l'étude alerte sur une réorientation radicale de la formation qui, à son tour, entre en crise, subissant les effets d'un possible processus de (dé)professionnalisation des enseignants (Perrenoud, 2010)¹⁸.

Un déplacement semble s'opérer du côté des communautés professionnelles en charge de l'insertion des enseignants novices. L'accompagnement de ces collectifs, intégrant le travail des tuteurs, reste pour l'instant encore problématique. Une formation par compagnonnage est-elle suffisante pour former des professionnels de l'enseignement-apprentissage, inscrivant leur action dans une perspective éducative ? A l'appui des travaux de Rayou et Van Zanten (2004), de nouvelles formes de professionnalités semblent se dessiner et, avec elles, l'avenir incertain d'une école démocratique. Qui seront les futurs professionnels de l'enseignement ?

Au-delà de toute réflexion sur les conditions permettant d'articuler construction de la professionnalité et formation des enseignants, se jouent des choix politiques. Fondés à la fois sur des aspects axiologiques et économiques, ils conduisent à précipiter le temps de formation, à mettre en concurrence des logiques intenable dans des espaces séparés (université/terrain), à occulter le rôle des relations entre pairs et experts pour construire une réflexivité outillée sur l'action et entrer dans une dynamique de développement professionnel.

¹⁸ Pour Perrenoud (2010) la (dé)professionnalisation du métier d'enseignant est multidimensionnelle. Il peut y avoir professionnalisation selon certaines dimensions (nature du prescrit et degré d'autonomie au travail ; référence à un état de l'art et des savoirs) et déprofessionnalisation selon d'autres (par exemple : contrôle de la formation initiale et continue ; source du contrôle).

Bibliographie

ALTET M., « L'analyse de pratiques, une démarche de formation professionnalisante ? », *Recherche et Formation*, n° 35, 2000, p. 25-41.

BARRERE A., *Le travail des enseignants*, Paris, PUF, 2003.

BOURDONCLE R., « La Professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *Revue Française de Pédagogie*, n°105, 1993, p. 83-119.

COURTOIS B., MATHEY-PIERRE C., PORTELLI P., et WITTORSKI R., « Transformation de la formation et recomposition identitaire en entreprise », J-M. BARBIER, F. BERTON et J-J. BORU (dir.), *Situations de travail et formation*, Paris, l'Harmattan, 1996.

DEJOURS C., *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*, Paris, Seuil, 1998.

DEMAZIERE D et DUBAR C., *Analyser les entretiens biographiques*, Paris, Nathan, 1997.

DUBAR C., *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1991.

DUBAR C., « Formes identitaires et socialisation professionnelle », *Revue Française de Sociologie*, n° 4, 1992, p. 505-529.

DUBET F., *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 1994.

HETU J-C., LAVOIE M et BAILLAUQUES S. (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*, Bruxelles, De Boeck, 1999.

KAUFMANN J-C., *L'invention de soi ; une théorie de l'identité*, Paris, Hachette, 2004.

LANTHEAUME F., et HELOU C., *La souffrance des enseignants*, Paris, PUF, 2008.

LAUTIER N., *Psychosociologie de l'éducation, regard sur les situations d'enseignement*, Paris, Armand Colin, 2001.

LESSARD C., ALTET M., PAQUAY L., et PERRENOUD P (dir.), *Entre sens commun et sciences humaines : quels savoirs pour enseigner ?* Bruxelles, De Boeck, 2004.

LESSARD C., « Les sciences humaines et sociales dans la formation des enseignants : l'offre de savoirs rejoint-elle une demande professionnelle ? », C. LESSARD, M. ALTET, L. PAQUAY et P. PERRENOUD (dir.), *Entre sens commun et sciences humaines : quels savoirs pour enseigner ?* Bruxelles, De Boeck, 2004, p. 93-113.

MIAS C., *L'implication professionnelle dans le travail social*, Paris, L'Harmattan, 1998.

PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E., et PERRENOUD P (dir.), *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles, De Boeck, 1996.

PEREZ-ROUX T., « Prendre en compte la diversité des élèves au collège : entre discours et pratiques des enseignants-stagiaires à l'IUFM », *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, n° 40, 4, 2007a, p. 107-134.

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

PEREZ-ROUX T., « Professionnalisation et construction identitaire durant la formation initiale : le cas des enseignants stagiaires du second degré », R.WITORSKI et S. BRIQUET-DUHAZE (dir.), *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* Paris, L'harmattan, 2008a, p. 49-80.

PEREZ-ROUX T., « Evolution des représentations et des pratiques dans la formation initiale des enseignants : éléments de construction d'une identité professionnelle à l'échelle du temps », *Education et formation*, e287, 2008b, p. 7-19, <http://ute3.umh.ac.be/revues/index.php?revue=3&page=3>.

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

PEREZ-ROUX T., « Formation initiale des enseignants, dynamiques identitaires et construction des savoirs professionnels », P. MAUBANT, J. CLENET et D. POISSON (dir.), *Débats sur la professionnalisation des enseignants : les apports de la formation des adultes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2011b, p. 211-246.

PEREZ-ROUX T., « Des formateurs d'enseignants à l'épreuve d'une réforme : crise(s) et reconfigurations potentielles », *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, n° 45 (3), 2012, à paraître.

PEREZ-ROUX T et BRIAUD P., « Construction de la professionnalité en formation initiale : regards croisés sur l'évolution d'une enseignante-stagiaire en physique chimie », *ASTER*, n° 45, 2007, p. 235-256.

PERRENOUD P., « Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action ? », C. LESSARD, M. ALTET, L. PAQUAY, et P. PERRENOUD, *Entre sens commun et sciences humaines : quels savoirs pour enseigner ?*, Bruxelles, De Boeck, 2004, p. 139-157.

PERRENOUD P., « Les processus de (dé)professionnalisation entre savoir, rapport au savoir et contrôle », *Recherches en Éducation*, n° 8, 2010, p. 121-126.

RAYOU P et VAN ZANTEN A., *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris, Bayard, 2004.

ROUX- PEREZ T., « Représentations du métier d'enseignant et rapport à la formation chez les étudiants en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives : une identité professionnelle en construction », *STAPS*, n° 73, 2006, p.57-69.

SCHÖN D-A., *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (Trad J. Heynemand et D. Gagnon), Montréal, Editions logiques (1^{re} édition 1983), 1994.

WITORSKI R., « De la fabrication des compétences », *Education permanente*, n° 135, 1998, p. 57-69.

WITORSKI R., « La professionnalisation : note de synthèse », *Savoirs*, n°17, 2008, p. 11-38.

Textes officiels

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

Bulletin Officiel n° 1, 4 janvier 2007. Cahier des charges de la formation des maîtres en Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

Bulletin Officiel n°20, 19 mai 2011. Dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires des premier et second degrés et des personnels d'éducation stagiaires.