



HAL
open science

Processus identitaires en formation initiale des enseignants : entre cohérence du programme et logique(s) des acteurs.

Thérèse Perez-Roux

► To cite this version:

Thérèse Perez-Roux. Processus identitaires en formation initiale des enseignants : entre cohérence du programme et logique(s) des acteurs. . J. Desjardins, M. Altet, R. Etienne, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.). La formation des enseignants en quête de cohérence. , De Boeck, pp.131-152., 2012. hal-01716653

HAL Id: hal-01716653

<https://hal.science/hal-01716653>

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). 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. 131-152.

Processus identitaires en formation initiale des enseignants: entre cohérence du programme et logique(s) des acteurs

in

Desjardins, J., Altet, M., Étienne, R., Paquay, P. et Perrenoud, Ph. (2012 à paraître) *La formation des enseignants en quête de cohérence*, Bruxelles : De Boeck (à paraître automne 2012).

Thérèse Perez-Roux
Université de Nantes-IUFM

1. Autour de la formation des enseignants

1.1. Recherche de cohérence au niveau institutionnel

En France, la formation initiale des enseignants du second degré (PLC2) se donne pour mission d'accompagner au mieux la construction des compétences professionnelles attendues par l'institution (BO, 22, 1997). Fondée sur l'alternance, cette formation reste largement inspirée par le modèle du « praticien réflexif » (Schön, 1983) 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 la mission qui lui est confiée.

Ainsi, à travers un certain nombre de dispositifs, les enseignants-stagiaires¹ sont invités à articuler savoirs pour et à enseigner, réflexion sur et dans l'action (Altet, 2000). La cohérence recherchée dans les plans de formation successifs de l'IUFM des Pays de la Loire, terrain de notre étude, s'est progressivement nourrie des « retours » réalisés par les différents acteurs (formateurs, stagiaires, corps d'inspection, chefs d'établissements) dans les instances de régulation et d'évaluation mises en place par l'institution. Elle s'est aussi adossée aux réflexions menées dans le cadre de la formation de formateurs², espace où sont travaillées un certain nombre de questions vives liées aux enjeux de la professionnalisation des enseignants.

Durant la période où se déroule notre étude, le programme de cet IUFM place la pratique professionnelle au cœur de la formation³. Cette pratique est 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 assure un service d'enseignement dont il est pleinement responsable. Cette formation « en alternance », nécessite une

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

²A titre d'exemple, les journées d'études de juin 2007 ont porté sur l'articulation « Savoirs et compétences dans la formation des Maîtres » ; par ailleurs la formation des conseillers pédagogiques, formateurs de terrain, constitue un axe fort du cahier des charges pour cet IUFM.

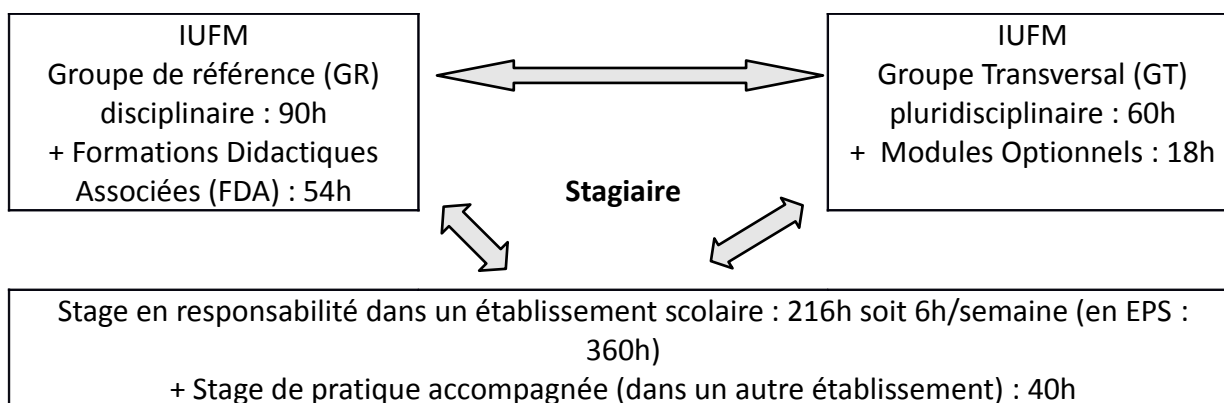
³Depuis la rentrée 2010, la formation des enseignants en France est organisée sur une autre forme d'alternance qui s'inscrit, à terme, dans un continuum :

- en formation initiale, la dimension pré-professionnelle est intégrée au sein de « Master de l'enseignement et de la formation » qui ont aussi pour mission de préparer aux concours de recrutement et de former à/par la recherche ;
- en formation continue, c'est-à-dire une fois le concours obtenu, les enseignants sont nommés à plein temps sur un établissement scolaire et, pour l'académie étudiée, suivent en supplément une journée de formation hebdomadaire. Le programme de formation est conçu par l'employeur (les corps d'inspection) et l'IUFM devient un opérateur « au service » de ce programme.

Perez-Roux, T. (2012). 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. 131-152.

complémentarité entre les différents acteurs, dans l'établissement et à l'IUFM. À titre d'illustration, les trois dispositifs présentés ci-dessous sont pensés par l'institution de formation de manière très articulée.

Tableau synthétique de la formation des PLC2⁴



Dans le cadre de son stage en responsabilité, le stagiaire travaille régulièrement avec son conseiller pédagogique⁵ 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.

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.

Le dispositif est guidé par quatre grands principes: articulation de l'expérience pratique et acquisition de savoirs professionnels; articulation des formations didactiques et des formations générales; travail en équipe et ouverture aux partenariats; personnalisation de la formation.

Si la cohérence du programme est liée à la mise en synergie de ces différents espaces de formation et au travail collaboratif des formateurs dans des unités de formation réunissant plusieurs groupes de stagiaires, le schéma ci-dessus indique que le sens attribué à ce dispositif passe aussi et peut-être avant tout par les stagiaires eux-mêmes; on peut faire l'hypothèse d'une tension d'ordre temporel: en effet, les formés risquent de se préoccuper davantage de la pertinence des apports et

⁴Extrait du document cadre de l'IUFM à l'attention des stagiaires, des chefs d'établissement et des conseillers pédagogiques du second degré.

⁵Le conseiller pédagogique, appelé aussi tuteur, est un enseignant qui assure le suivi du stagiaire sur le terrain du stage en responsabilité.

Perez-Roux, T. (2012). 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. 131-152.

des réflexions au regard de leurs besoins immédiats que des visées de professionnalisation, auxquelles le programme tente de répondre en jouant sur la durée.

1.2. Parcours antérieurs des stagiaires et réalité des contextes de formation

La cohérence des programmes affichée par l'institution, 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 repérés et mises en lumière par de nombreuses recherches en Sciences de l'Éducation (Hétu 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 formé 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 professionnelles. 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 encore en formation car le temps passé dans l'établissement reste relativement réduit pour comprendre les formes de cohésion ou de tension au sein des collectifs de travail.

Mais le contexte d'accueil est aussi celui offert par l'IUFM à travers les dispositifs proposés, visant la construction d'un ancrage communautaire entre pairs et experts⁶ (Roux-Perez, 2005), dans un espace et un temps partagé, lieux des questionnements et des avancées par et avec les autres. Ainsi, les contextes traversés lors de cette 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, intégrer de nouveaux savoirs, remettre en cause une partie de ses certitudes pour avancer dans la construction de sa professionnalité.

Ce processus de professionnalisation, étayé par le programme, plus ou moins facilité par les contextes de stage et de formation, s'inscrit dans le temps. Comment les stagiaires entrent-ils dans un plan de formation dont les éléments peuvent être appréhendés de manière juxtaposée? Dans quelle mesure peuvent-ils percevoir progressivement les liens et les complémentarités entre les différents dispositifs proposés, dans des espaces de formation clairement identifiés?

⁶La notion «d'expert» est utilisée ici pour des formateurs chevronnés: conseillers pédagogiques, formateurs disciplinaires reconnus par l'institution pour leurs compétences didactiques.

Perez-Roux, T. (2012). 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. 131-152.

1.3. Se construire comme professionnel dans le temps et dans l'espace

L'étude tente d'éclairer les avancées, résistances, tensions entre la cohérence affichée du programme 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. Il s'agit aussi de comprendre la manière dont s'opèrent les transactions d'ordre biographique et d'ordre relationnel à l'échelle d'une année (Dubar, 1992). À ce niveau, nous envisageons l'identité professionnelle comme un processus complexe et dynamique, articulant deux axes principaux plus ou moins en tension (Roux-Perez, 2006): un axe temporel et un axe relationnel. Tout d'abord l'année de formation (et éventuellement l'itinéraire professionnel pour ceux qui ont déjà une expérience), suppose un couplage entre histoire du stagiaire et découverte d'un contexte professionnel, entre le passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant. Par ailleurs, chacun élabore une image de soi en relation - accord, tension, contradiction - avec celle que, selon lui, les autres lui attribuent. Or, dans la formation, nombreux sont les regards portés sur le stagiaire, y compris le sien propre à travers une démarche réflexive (l'analyse de pratiques et le mémoire professionnel sont pensés dans cette perspective). Cet ensemble d'éléments conduit à des formes d'intégration professionnelle et de reconnaissance plus ou moins valorisantes.

Nous allons questionner dans ce chapitre le croisement des processus identitaires mis en œuvre par les formés avec les enjeux de professionnalisation portés par un programme 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.

Nous avons donc choisi de faire une étude longitudinale à visée compréhensive pour tenter de mieux articuler recherche et formation⁷. Au plan méthodologique, un questionnaire a été proposé à l'ensemble des stagiaires du second degré des Pays de la Loire en novembre 2004 (277 retours traités avec le logiciel Sphinx). Dans la continuité de cette enquête, 20 stagiaires de différentes disciplines (dont 6 avec une expérience professionnelle préalable) ont accepté un suivi sur l'année, sur la base de trois entretiens semi-directifs (décembre 2004, mars et juin 2005). Ce recueil de données a été traité de deux manières: a) avec le logiciel d'analyse des données textuelles (Alceste) pour saisir les grandes tendances du groupe; b) par une analyse structurale du discours (Demazière & Dubar, 1997) permettant d'appréhender des formes d'articulation: a) entre normes institutionnelles, représentations et valeurs personnelles des formés; b) entre logique de formation, logique des acteurs et effets de contexte.

Les résultats livrés dans cet article s'appuient donc essentiellement sur les données issues des entretiens menés dans la temporalité de l'année. Ils permettent de saisir la dynamique des écarts entre normes institutionnelles, représentations des formés et pratiques contextualisées. Ils aident plus particulièrement à repérer les tensions entre cohérence du programme de formation pensée dans une dimension diachronique et intégrative, et perception de celle-ci par les formés, vivant la formation de façon synchronique, dans un temps cumulatif.

⁷Nous avons mené cette recherche entre 2004 et 2007 dans la thématique: «Régulations et formation des enseignants» du Programme Pluri Formation de l'IUFM des Pays de la Loire (2003-2007) intitulé: «École, pratiques et régulations».

Perez-Roux, T. (2012). 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. 131-152.

1. Prescrit/réel: entre rencontres réussies et rendez-vous manqués

L'analyse met en relief un processus de professionnalisation où alternent rencontres réussies et rendez-vous manqués. Cela questionne la cohérence de la formation à différents niveaux: institutionnel, inter et intra individuel.

2.1. La dimension institutionnelle réinterrogée par le rapport formé(s)- formateur(s)

Tout d'abord l'entrée institutionnelle semble organisée dans le sens d'une mise en synergie de différents registres du programme permettant, à terme, de construire les compétences professionnelles attendues. Objectifs de formation et articulation des contenus sont programmés par les formateurs dans l'optique d'une professionnalisation progressive et en fonction des besoins perçus au sein du groupe, ou émergeant dans des moments de régulation. Si la majorité des stagiaires suivis sur l'année souligne la pertinence de ces choix, cette dynamique appliquée à tous pose néanmoins problème. L'étude montre que les propositions faites au collectif sont parfois décalées avec les réalités de chacun, plus ou moins exprimées. En effet, au-delà des inévitables différences inter individuelles, certains formés déplorent la faible prise en compte de leurs besoins particuliers en terme didactique et pédagogique, besoins vécus comme de réelles «urgences». Par ailleurs la variété des contextes de stage joue en défaveur de quelques-uns pour lesquels les spécificités du public des élèves⁸, la qualité du suivi jugée inappropriée à leurs besoins renvoient à des questions singulières, faiblement traitées dans les journées de formation et laissant le stagiaire le plus souvent démuné face à ses problèmes. Dans le meilleur des cas, les différents formateurs envisagent l'accompagnement du stagiaire en complémentarité. De fait, l'IUFM organise la cohérence du programme autour des liens avec le stage en responsabilité où la singularité de l'action est envisagée comme prioritaire. Cette volonté affichée suffit lorsque le formé s'approprie peu à peu les gestes du métier et appréhende les dispositifs proposés à l'IUFM comme un moyen de réfléchir sur sa pratique, dans un temps qui n'est pas exactement «collé» à ses préoccupations professionnelles. L'idée que *«tout est important»* laisse à penser que les choix faits par les formateurs sont relativement opératoires car, comme l'évoque Anaïs (PLC2 Anglais): *«on a besoin de plein de trucs, surtout au début, mais on sait bien qu'on ne peut pas tout voir en même temps»*.

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

Pourtant de nombreux éléments viennent parfois enrayer la cohérence d'ensemble du système: ils renvoient à des facteurs humains ou contextuels. Nous les aborderons à travers deux cas suivis dans l'étude.

Tout d'abord celui d'Anita, stagiaire en espagnol, très impliquée dans la formation, excepté dans le groupe disciplinaire à l'IUFM où ce qu'elle qualifie de *«manque de confiance»* envers la formatrice

⁸Elèves par exemple scolarisés en Zone d'Education Prioritaire

Perez-Roux, T. (2012). 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. 131-152.

rend impensable toute réflexion approfondie sur la pratique professionnelle. Anita mentionne dans l'entretien une faible implication des stagiaires dans les analyses de séances: les échanges entre pairs s'effectuent de façon formelle pour ne donner «*aucune info à la formatrice*» qui pourrait en faire usage à leurs dépens. Des évènements ont contribué à nourrir ce climat, notamment la non validation, en cours d'année, d'une stagiaire en prolongement de formation, alors que tout laissait croire que sa situation avait évolué positivement. Cette formatrice, pensée comme très normative, trop proche des inspecteurs, complice des décisions de validation au terme du parcours, n'accède donc qu'en partie aux réalités des expériences des formés. Le «*sentiment d'être toujours jugés*» soude le groupe qui investit espaces informels et autres dispositifs de formation, une fois vérifiée la non récupération de la parole à des fins évaluatives. La relative opacité offerte pour se protéger, se dissipe dans un «groupe interlangues», constitué pour des raisons d'effectif, qui permet malgré tout de se construire professionnellement avec des stagiaires enseignant d'autres langues vivantes. La spécificité de l'Espagnol est donc momentanément mise de côté sur une partie de la formation.

Dans le deuxième cas, le processus de formation semble freiné par le niveau d'exigence du tuteur du stage en responsabilité. Raoul, stagiaire lauréat du CAPES interne de Mathématiques, juge cet accompagnement décalé à deux niveaux. D'une part, les années de remplacement ont permis à ce stagiaire de construire des stratégies de survie, repérées comme relativement efficaces et conformes à celles observées chez certains enseignants: «*faut voir certains profs qui, le matin même, se branchent sur internet pour avoir des exos clef en main! Ça, c'est aussi la réalité et personne en parle à l'IUFM!*». Certaines routines de fonctionnement construites dans l'urgence des commencements sont remises en cause par ce conseiller pédagogique valorisant des approches didactiques approfondies, fondées sur un modèle socio-constructiviste; celles-ci obligent le stagiaire à revoir en profondeur un enseignement qui jusqu'alors semblait accepté par la communauté éducative.

D'autre part, la comparaison avec les pairs au sein du groupe de référence met en relief une forme d'injustice: «*si j'avais un autre tuteur, moins exigeant, à ce stade de l'année [décembre] je serais certain d'être validé. Là, je n'en sais rien par rapport à d'autres stagiaires qui le savent depuis octobre... Finalement, il met la barre toujours plus haut*». Le décalage de ce formateur avec les pratiques ordinaires que Raoul dit avoir rencontrées durant ses remplacements successifs, le sentiment de non prise en considération de compétences stabilisées (gestion de la classe, planification des contenus, etc.) que nombre de stagiaires n'ont pas encore acquises, conduit à des crispations-incompréhensions qui rejaillissent dans la formation à l'IUFM; l'espace du groupe disciplinaire reste peu investi par ce stagiaire car perçu comme traitant de questions déjà réglées pour ce qui le concerne ou renforçant les attentes d'ordre didactique qu'exprime le tuteur, relativement déstabilisantes pour Raoul.

Ces différents éléments renvoient aux écarts entre les attentes du programme et la réalité des pratiques professionnelles d'enseignement ou de formation. Ils touchent notamment au manque de concertation ou de synergie entre formateurs de l'IUFM et enseignants qui accueillent le stagiaire sur le terrain de stage.

2.2. La dimension inter-individuelle envisagée à travers le rapport individu-groupe(s)

La dimension inter-individuelle ne se limite pas aux interactions avec les formateurs. Les différents groupes constitués et inscrits dans la durée représentent un enjeu capital en terme de

Perez-Roux, T. (2012). 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. 131-152.

professionnalisation. En effet, les groupes disciplinaires ou interdisciplinaires accompagnent le parcours professionnel et amènent les enseignants à réfléchir sur leur pratique, à intégrer différents aspects de leur mission et à travailler en équipe. Le groupe de référence, réunissant à l'IUFM des stagiaires d'une même discipline, constitue ainsi un lieu d'ancrage identitaire valorisé dans le programme et dont la grande majorité des formés souligne l'importance. Le partage de questions communes au sein du groupe disciplinaire renforce un sentiment d'appartenance et permet une mise à distance voire une dédramatisation des premières expériences, vécues souvent comme problématiques. Devant les difficultés à choisir et structurer pertinemment les savoirs à enseigner, face aux dérapages vécus dans l'interaction avec les élèves (décalages des attentes, manque de rythme du cours, problèmes de gestion de classe, etc.), le groupe de pairs devient un espace de régulation, accompagnant progressivement et dans une «distance rapprochée» l'entrée dans le métier. Cet ancrage intègre des temps informels, systématiquement soulignés comme points d'appui par les stagiaires, où la parole s'échange librement, laissant place à des conseils spontanés, des avis éclairés par une expérience jugée similaire, des tours de mains observés ou construits dans le vécu professionnel.

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

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

Pourtant la cohérence affichée des dispositifs peut s'avérer relativement inopérante. Les ressources individuelles et collectives fonctionnent comme une délicate alchimie qui échappe parfois aux formateurs en charge du groupe. Les turbulences de la dynamique de groupe viennent affecter le processus dans la durée. Nous avons déjà pointé à travers l'expérience de Raoul, le sentiment d'injustice qui peut émerger progressivement (établissement d'affectation difficile, tuteur jugé incompetent ou trop rigide, etc.). La comparaison avec les autres contextes de stage rend problématique la position de stagiaires qui se considèrent comme «mal lotis»; pour eux, la validation est perçue comme une sorte de loterie ne prenant pas suffisamment en compte les compétences en construction dans un contexte délicat.

Perez-Roux, T. (2012). 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. 131-152.

Par ailleurs, si l'ouverture aux difficultés de tel ou tel stagiaire semble réelle en début d'année, le groupe s'inscrit peu à peu avec le formateur dans un processus de maturation, visible à travers l'évolution des «besoins» repérés, notamment lors des visites de classe. Les registres de réflexion se précisent: du pédagogique au didactique, de la gestion du groupe classe à celle des apprenants, etc. (Perez-Roux, 2008a). Cette dynamique dominante laisse sur le chemin ceux et celles qui n'ont pas réglé leurs difficultés. En mars, Sophie, stagiaire en Mathématiques, rend compte de journées de formation à l'IUFM qui deviennent difficiles: «*je me sens un peu seule, mine de rien! J'ai l'impression que les autres me regardent en disant «mais qu'est-ce qu'il lui arrive?» et ça, ça me fait craquer! Je me dis: «j'y arriverai jamais»... C'est renforcé par le regard du groupe*». Les contenus des formations didactiques (FDA) lui semblent difficilement opérationnels à court terme et cela handicape fortement l'implication dans la réflexion: «*je suis bloquée en me disant : de toute manière, pour mes élèves, ça servira à rien*». Ce décalage empêche la stagiaire d'entendre les pistes de travail possibles, chaque ouverture étant appréhendée comme une perte de repères. Enfin, Sophie aborde la question du mémoire et la difficulté à mener des analyses, étayées par des appuis théoriques, sur une problématique qui l'envahit au quotidien: la gestion de classe. Face à une prise de recul impossible, elle conclut: «*je préfère la pratique à la théorie*» et se centre sur la recherche de «*trucs utiles*» pour gérer la classe, sans y parvenir. Impuissant devant la dérive de cette stagiaire, le groupe développe une forme de surdité aux problèmes récurrents, faute de mieux. Le climat de malaise pour le groupe se transforme peu à peu en un sentiment d'abandon pour Sophie.

Autre cas que celui de Fatia, stagiaire de Lettres, ayant déjà une expérience d'enseignement y compris face à des adultes. Après une «*orientation vers l'enseignement faite de mieux*», cette spécialiste du «Français Langue Etrangère» garde une certaine distance vis-à-vis des autres stagiaires, des contenus de formation et des formateurs. Cette mise à l'écart volontaire est mal perçue dans certains groupes de travail auxquels elle est amenée à participer. Son regard critique sur les propositions, le relatif désintérêt face aux interventions des uns ou des autres pouvant être ressenti comme une forme de mépris, affecte la dynamique de travail et conduit le formateur à quelques recadrages jugés «*infantilisants*» par la stagiaire. Fatia subit le groupe plus qu'elle ne s'y construit, au point de se retrouver en difficulté, seule, lors de l'avancée du mémoire professionnel, dans une thématique difficile à partager car élaborée sans mutualisation et sans l'aide des autres.

Les quelques cas présentés ci-dessus soulignent la manière dont les différents groupes de formation sont investis par les formés pour se construire professionnellement. Ceci étant, des changements s'opèrent dans le temps, en fonction des progrès repérés, des réussites partielles, faisant résonner *a posteriori* certains apports et questionnements, collectifs ou individuels, générés en formation.

2.3. La dimension intra-individuelle ou le rapport au soi professionnel

Ce niveau intra-individuel interroge la cohérence à un grain plus fin, celui du sujet se formant. Dans un processus singulier, chacun réinterprète le programme et cherche à en saisir le sens. On retrouve à ce niveau le sujet professionnel confronté à sa propre cohérence, en partie fondée sur la réduction des dissonances cognitives et affectives qu'il faut apprendre à gérer. Si les normes professionnelles sont largement balisées par les textes sur la mission des enseignants (1997), par les programmes disciplinaires et autres ancrages institutionnels, chacun les négocie à sa manière en fonction du contexte. Les travaux de Perrenoud (1993) et Develay (1996), sur la question du sens en contexte scolaire peuvent en partie être transposés: le sens donné par les stagiaires à la

Perez-Roux, T. (2012). 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. 131-152.

formation serait à la fois lié aux qualités/ressources personnelles revendiquées, aux envies de développer tel ou tel registre de façon prioritaire en fonction de valeurs mobilisatrices, aux projets menés individuellement ou avec les autres. Les entretiens réalisés durant l'année avec les 20 stagiaires suivis dans l'étude soulignent les processus à l'œuvre, fondant une posture éthique et une identité professionnelle progressivement assumée, c'est-à-dire où la perception du rôle professionnel est intériorisée en contexte (Gravé, 2002).

Si nombre de stagiaires se construisent entre turbulences et éclaircies, entre moments de doute et avancées fécondes, d'autres sont pris dans une sorte d'incapacité momentanée à dépasser les tensions internes liées au décalage entre idéaux professionnels et réalité des pratiques contextualisées.

L'exemple de Philomène est assez caractéristique. Stagiaire de Lettres ayant suivi initialement un cursus de philosophie, mobilisée dans le tissu associatif pour lutter contre l'illettrisme, elle entre dans le métier avec des objectifs porteurs de valeurs fortes qui ont organisé ses choix de vie: développer la prise de responsabilité chez les élèves; permettre la prise de parole dans des débats touchant, à travers les textes étudiés, aux questions de société; favoriser «*une attitude citoyenne*». Les élèves de la classe de quatrième dont elle a la charge n'entrent pas dans cette logique. Préférant semble-t-il des approches plus traditionnelles qui ne les sollicitent pas de la même manière, ils détournent les propositions de la stagiaire et la mettent régulièrement en difficulté: «*je n'arrive pas à les engager dans un travail de collaboration, ils ne s'écoutent pas, s'envoient des vanes sans arrêt. J'ai même l'impression que certains se détestent et par rapport à ça, je suis complètement démunie. J'ai pas envie de faire le flic, je suis pas là pour ça!*». Bien que la classe soit repérée comme très problématique par l'ensemble des enseignants, Philomène vit la situation comme un échec personnel: elle n'est pas parvenue à trouver les stratégies adéquates pour faire entrer les élèves dans les apprentissages visés. Par ailleurs, si continuer dans cette voie lui semble inapproprié, aller dans le sens d'une pédagogie plus transmissive reviendrait à perdre ce qui a présidé au choix d'enseigner, en un mot, à se perdre. Douloureux dilemme qu'elle ne parvient à dépasser que partiellement.

L'éclairage de cette dimension intra-individuelle questionne les atouts et les limites de la démarche d'analyse réflexive en séminaire; les stagiaires n'y trouvent pas toujours réponse à des questions très «personnelles» et se perçoivent parfois en décalage avec le reste du groupe. La cohérence du programme rencontre ici un obstacle irréductible touchant à la complexité du sujet confronté à des conflits de valeurs, chahuté dans ses pratiques professionnelles. Le travail sur lui-même qu'il engage dans ces moments de tension lui permet d'ébaucher, parfois à grands frais, les éléments constitutifs d'une identité professionnelle progressivement assumée.

2. Des individus à la recherche du sens: entrer de façon singulière dans le processus de formation

3.1. Entre ressources et contraintes: un jeu subtil acteurs-contextes

Les manières de concevoir et de mettre en œuvre l'acte d'enseignement évoluent plus ou moins en fonction du système de ressources-contraintes repéré par les stagiaires. Cet ensemble d'éléments questionne la cohérence affichée par l'institution et révèle la complexité des registres de savoirs développés en formation, à l'appui des expériences antérieures vécues par les formés.

Quand le processus se déroule sans trop de difficultés, c'est-à-dire quand les problèmes rencontrés

Perez-Roux, T. (2012). 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. 131-152.

sont analysés, mis à distance avec l'aide des pairs et des formateurs, en partie dépassés, les tensions et décalages sont vécus comme un phénomène transitoire et le stagiaire perçoit avancées, changements, comme autant de façons de construire une professionnalité enseignante. Conscient des exigences et des marges de manœuvre qu'il peut, à terme, déployer, il appréhende le métier à partir des possibles et des limites de son activité.

Le cas d'Anaïs (Perez-Roux, 2007a) est intéressant de ce point de vue. Au fil de l'année, cette stagiaire découvre la nécessité de varier les propositions didactiques, de créer un climat favorable pour apprendre: *«j'ai essayé de faire des choses qui plaisaient [aux élèves], bien que j'adhère pas totalement non plus à ça... il faut aussi qu'ils se contraignent à certaines choses qui leur plaisent pas forcément. Mais j'essaie quand même d'apporter des choses, de varier les documents, les supports etc., de rendre l'apprentissage le plus agréable possible»*. Mais, malgré cette détermination, elle se refuse à leurrer ses élèves: des efforts sont indispensables de leur part pour construire des compétences. De son côté, elle s'engage et reste convaincue que chacun peut progresser, s'il s'en donne les moyens. Ce parti pris de l'éducabilité oriente son action et reste une source de motivation importante pour le métier: *«Ce qui vaut la peine? De vraiment bien préparer ses cours, d'y mettre du cœur aussi, et euh... Et essayer de toujours viser à ce que ça se passe bien... une participation optimale quoi! Enfin de ne pas partir dans l'idée: oui, mais de tout façon, avec eux ça va pas marcher... Il faut toujours garder espoir que, de toute façon, il y en a qui vont en tirer quelque chose, et que ça vaut la peine de se donner à fond!»*. Enfin, face à ce qu'elle associe à des échecs, Anaïs éprouve le besoin de relativiser, notamment avec une classe qui lui pose problème et pour laquelle elle n'est pas vraiment parvenue à enrôler les élèves dans le travail: *«Je pense aussi que l'âge me fait déculpabiliser. Enfin, leur âge et le contexte dans lequel ils sont. Je me dis: bon, il faut qu'ils grandissent aussi... Si je fais de mon mieux, je vais pas trop culpabiliser non plus»*.

Le cas de Léa (Perez-Roux, 2008b) est aussi significatif du sens construit durant l'année de formation. La dernière rencontre en juin 2005 avec cette stagiaire d'EPS, se déroule après la soutenance du mémoire professionnel qui a été validé avec des retours très positifs du jury, visiblement intéressé par la mise en perspective de ses réflexions sur «La différenciation en EPS». Dans l'entretien-bilan avec le chercheur, des progrès sont repérés: Léa se sent capable de mieux adapter son enseignement aux caractéristiques des élèves, d'être à leur écoute sans perdre de vue les objectifs, de travailler en équipe, etc. Les regards croisés sur sa pratique ont confirmé ces compétences. Pourtant, certains points restent problématiques: gérer les discriminations et transmettre des valeurs de respect, trouver des compromis acceptables, accompagner les élèves en grande difficulté, etc.

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

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

Perez-Roux, T. (2012). 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. 131-152.

Pourtant, cette stagiaire a porté durant une grande partie de l'année, un regard critique sur le groupe transversal, pluridisciplinaire, affirmant qu'il ne constituait nullement un lieu d'ancrage identitaire, tel que pensé par l'institution. En décembre, décontenancée par des représentations sur l'EPS qu'elle juge erronées, elle prend position et défend sa discipline face aux remarques de stagiaires des autres disciplines, qualifiées d'inacceptables: *«j'ai l'impression d'être en total décalage par rapport aux autres disciplines, on nous prend pas encore au sérieux... on est toujours des profs de galipettes. Enfin, tout ce qui est vente, secrétariat... on est un peu dans le même lot»*. En juin, sa perception des autres disciplines a changé. Le travail collectif en groupe transversal lui a permis de croiser certaines préoccupations: *«c'étaient mes représentations à moi... en fait j'étais très centrée sur ma discipline, ça m'a fait comprendre que les stagiaires des autres disciplines se posent aussi des questions... Je les voyais très fermés sur leurs cours, avec ces barrières prof-élève, avec l'estrade et tout ça...»*.

Ainsi cette étude, inscrite dans le temps, met en lumière une appropriation singulière de la logique de formation réalisée à des rythmes différents, souvent en fin de parcours quand les procédures de validation et de certification sont terminées. Apparaissent alors, dans les entretiens de juin, des aspects qui soulignent la complémentarité du spécifique (la discipline) et du générique (métier d'enseignant). Chacun se saisit à sa manière de diverses modalités d'articulation pratique-théorie (l'analyse de situations, mémoire professionnel, échanges faisant suite aux visites de classe), des apports liés aux rencontres avec les pairs, les collègues expérimentés de l'établissement et les experts. Cet ensemble d'éléments donne du sens au parcours et un sentiment de cohérence dans une formation vécue au départ comme relativement éclatée, morcelée et décalée avec certaines priorités que le terrain révèle. L'image d'un puzzle à reconstruire rend assez bien compte de ce qui se joue. Les liens pensés *a priori* par l'institution de formation pour élaborer le programme sont revisités par les stagiaires et saisis à partir de l'expérience, elle-même articulée à une démarche réflexive. *A posteriori*, après avancées et moments de doute, une réinterprétation de l'ensemble du programme dans sa visée de professionnalisation devient possible. Une prise de recul semble donc nécessaire pour que les stagiaires perçoivent la pertinence des choix d'une institution faisant le pari d'une formation professionnelle inscrite dans une dimension diachronique et à visée intégrative.

3.2. Difficultés et résistances

Pourtant, quand le stage pose problème, quand les formateurs ne parviennent pas à trouver les moyens d'aider au dépassement des difficultés, les décrochages s'accroissent comme le cas de Sophie le montre précédemment. L'avancée du groupe n'est pas en adéquation avec ses besoins et les formations didactiques semblent inadaptées. Le module optionnel «voix et geste» aidant à clarifier la posture de l'enseignant dans une dimension non-verbale, a été placé en fin d'année alors qu'il semblait indispensable pour cette stagiaire. Enfin, le formateur de terrain, débutant dans la fonction de tuteur et nouvellement nommé dans l'établissement (classé ZEP), n'a pas vraiment su apporter une aide efficace. Tout ceci concourt à un échec (non validation de l'année) mais aussi au sentiment de n'avoir pas été accompagnée dans le dédale des compétences à construire (Roux-Perez, 2007b). C'est alors l'incohérence de la formation et ses injustices qui sont mises en avant; il s'agit avant tout de sauver la face, de se donner une chance supplémentaire lors du renouvellement de stage: Sophie espère être affectée en lycée.

D'autres difficultés peuvent survenir lorsque le parcours antérieur du stagiaire l'amène à faire des choix radicaux pour se positionner. Julien, stagiaire redoublant en Mathématiques, très déstabilisé

Perez-Roux, T. (2012). 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. 131-152.

par l'expérience de l'année antérieure dans un collège ZEP où il s'est trouvé débordé par les élèves, envisage la formation uniquement autour de sa validation. Les choix sont donc faits pour offrir une image favorable: prises de parole en groupe «*limitées au strict nécessaire*», choix du sujet de mémoire (sur l'utilisation des TICE en Mathématiques) en lien avec «*ce que disent les textes et ce que veulent les formateurs*». Fortement instrumenté, il constitue une moindre prise de risque aux yeux du stagiaire: «*l'an dernier, pour le mémoire, je me suis planté parce que je parlais de mes problèmes d'autorité sans savoir comment faire*». Peu convaincu de la pertinence de la formation, insistant sur la non prise en compte des contextes de stage, critique envers les inspecteurs et les formateurs dont les discours restent éloignés des réalités de terrain, Julien tente de mettre en valeur ses compétences (informatiques, planification des contenus, dispositifs d'enseignement, évaluation critériée, etc.) et de se reconstruire après un échec qui l'amène à rester réservé pour l'avenir: «*je sais pas... on verra avec l'inspection. Ce qui est sûr, c'est que je ne vais pas trop travailler en collège ni rester enseignant toute ma vie...*». Cette posture de protection s'accompagne d'une faible implication dans les dispositifs de formation et reste fondée sur un sentiment d'amertume lié à l'expérience passée: « *finalement je me suis rendu compte l'an dernier qu'on est tout seul pour surmonter ses difficultés!*»; elle révèle par ailleurs une confiance envers les formateurs relativement modérée.

Le cas de Victor est différent. Après un cursus assez atypique en philosophie, puis sept années en tant que Conseiller Principal d'Education⁹, il obtient le CAPES interne de Lettres. Il va donc chercher à se positionner au sein du groupe en prenant appui sur les compétences développées antérieurement (relationnelles, organisationnelles, éducatives) et investir la spécificité de son nouveau métier d'enseignant à travers les nouvelles technologies, se définissant comme «*un enseignant du futur*», au risque de déstabiliser les élèves, peu habitués à ce type de pratique, notamment dans l'enseignement du Français. Cette position «haute» le met à distance des autres stagiaires qu'il accompagne à sa façon, à travers des conseils ou des informations puisées dans l'expérience professionnelle. L'entrée dans le processus de formation se fait donc de façon chaotique entre sentiment de maîtrise (connaissance du système éducatif et des élèves, travail en équipe) et nécessaires remises en cause, notamment en termes de contenus spécifiques et de réflexion didactique.

La prise en compte de ces parcours éclaire les dynamiques identitaires inscrites dans une double transaction biographique et relationnelle, c'est-à-dire situées entre continuité et changement, entre soi et autrui. Au final, les résultats amènent à creuser la question de l'individualisation de la formation sans perdre de vue la dimension collégiale, institutive, indispensable pour se construire comme professionnel.

En fait, cette approche met en lumière des processus individuels qui viennent largement influencer la perception de la formation. La peur de dévoiler, au sein du groupe, des zones de fragilité, peut induire des stratégies de défense. Dans ce cas, le stagiaire ne cherche pas à établir des liens entre les éléments du programme mais *a contrario* à préserver des territoires séparés pour se garder une chance de réussir, voire de survivre.

⁹Dans les établissements de l'enseignement secondaire, le CPE a en charge l'organisation de la vie scolaire hors du temps de classe. En collaboration avec le personnel enseignant, il a pour rôle de développer une dimension éducative et de créer les conditions du dialogue entre les différents acteurs. Comprendre son rôle dans une équipe peut permettre au stagiaire d'orienter son action de façon plus éclairée et plus efficiente

Perez-Roux, T. (2012). 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. 131-152.

3.3. Une institution confrontée à la question de l'individualisation de la formation

Comme les exemples précédents l'ont souligné, la construction identitaire par et dans le groupe, médiée par le travail des formateurs, ne peut se faire sans prendre en compte les expériences spécifiques des formés, engageant un rapport singulier au métier, inévitablement situé dans le temps et dans l'espace professionnel investi durant la formation.

Si chacun intègre les nouvelles connaissances au filtre de ses représentations, en lien avec une pratique contextualisée, il reste que le sens attribué à la formation dépend en grande partie de l'écho des contenus proposés avec les besoins ressentis par le sujet se formant, parfois différents de ceux repérés par les formateurs¹⁰. Chaque stagiaire se construit une sorte de grille de lecture du monde professionnel dans lequel il peut trouver sa place et garder sa cohérence «interne». Il s'agit d'avancer à son rythme dans une orientation momentanément acceptable en termes de rapport «coûts-bénéfices».

Face à cela, la cohérence «externe» affichée par l'institution montre quelques faiblesses. Le plan de formation de l'IUFM des Pays de la Loire tente de prendre en compte la «personnalisation de la formation». Pourtant, dans les faits, les propositions sont le plus souvent adressées au groupe dans sa totalité, même si chacun est censé les appréhender au regard de son contexte de stage et de sa propre histoire. Pour les stagiaires ayant déjà une expérience professionnelle, cette logique peut poser problème. David, par exemple, stagiaire EPS après avoir été pendant 6 ans éducateur sportif pour des «*jeunes en difficulté où le sport n'était qu'un moyen de faire passer autre chose*», affirme des manques au niveau didactique dans certaines Activités Physiques et Sportives. Ces besoins surviennent au moment où le groupe de formation en est encore aux réflexions sur la gestion de la classe, l'autorité, etc. Travaillant seul ces questions, à l'aide de lectures ou «*en consultant des sites interne*», il éprouve chaque jour les limites de ses compétences au plan éducatif, parce que les contenus spécifiques de sa discipline ne sont pas suffisamment approfondis. Le manque de maîtrise dans certaines activités imposées par la programmation de l'établissement (escalade, boxe française, acrosport) pourrait amener les élèves de lycée dont il a la charge, à remettre en cause sa crédibilité d'enseignant.

Pour Héléna, un rapport à l'écrit douloureux durant sa scolarité va poser problème dans l'écriture du mémoire. Cette difficulté, relativement paradoxale en Lettres où l'écrit semble constitutif de la matière, est longtemps cachée par la stagiaire qui rend compte oralement des avancées de sa réflexion pour éviter d'alerter la formatrice. Le problème devient réellement préoccupant à l'approche des échéances rédactionnelles. Héléna ne parvient pas à organiser sa pensée, à problématiser, à approfondir ses analyses et n'est pas validée lors de la soutenance du mémoire.

Enfin, pour des stagiaires «novices» comme Sophie, les problèmes de gestion de classe -supposant une posture enseignante adaptée - auraient nécessité un accompagnement plus conséquent sur le terrain et à l'IUFM. Certains contenus de formation proposés plus tôt dans l'année l'auraient probablement aidée à faire le point sur ses difficultés et à mieux se positionner en tant qu'adulte face aux élèves.

¹⁰Cet aspect est d'autant plus prégnant dans le contexte français que la dimension professionnalisante, excepté pour l'EPS, se réduit quasi exclusivement à cette année de PLC2, donnant au «terrain» une importance capitale. Les stagiaires peuvent donc difficilement adopter un regard plus générique sur les besoins de formation, ce qui est possible dans d'autres programmes (notamment ceux du Québec) intégrant de façon progressive une expérience professionnelle accompagnée.

Perez-Roux, T. (2012). 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. 131-152.

Ce retour aux stagiaires «décalsés» dans leurs besoins par rapport à tel ou tel aspect de la formation nous amène à penser que le quatrième axe prévu dans le plan de formation de l'IUFM des Pays de la Loire (2003-2007) concernant «l'individualisation de la formation» reste sans doute à développer en adaptant davantage les contenus aux avancées ou aux difficultés des formés. Si l'institution ne peut occulter ces différences de parcours des stagiaires, c'est sans doute dans l'organisation du temps, des groupes, des contenus et donc dans le travail collaboratif des formateurs que ces différences pourraient être entendues et mieux prises en compte.

3. Entre logique de formation, logique des acteurs et effets de contexte: les inévitables grains de sable

4.1. Les effets des contextes traversés en formation

L'accompagnement des enseignants sur le terrain est complexe et le tuteur qui en a la charge peut rapidement se sentir dépassé. Pour un conseiller débutant dans la fonction, les registres d'action mobilisés sont parfois décalés avec les demandes, les besoins des formés. Comparons deux stagiaires déjà évoquées à titre d'illustration. Dans le cas de Sophie, il semble qu'un malentendu se soit installé: la focalisation du tuteur sur la gestion de classe occulte l'appui sur des aspects plus didactiques qui pourraient redonner sens aux apprentissages proposés. Les visites espacées, vécues comme un abandon, ne facilitent pas l'écoute de conseils qui semblent peu opérants; en effet, les propositions du tuteur éloignent Sophie de ce qu'elle revendique comme sa vérité pédagogique : «*être gentille, aimer tous les élèves*».

Le cas de Léa est différent: voulant améliorer sa pratique, elle sollicite un tuteur peu présent et s'appuie sur d'autres ressources (retours de formateurs, lectures, etc.) qu'elle met en relation pour affiner les questions qui la préoccupent et en faire l'objet même du mémoire professionnel.

Par ailleurs, les équipes pédagogiques jouent un rôle d'intégration et de régulation important. Si Léa se sent acceptée, entendue dans ses propositions, écoutée en conseil de classe (donc reconnue professionnellement), Sophie se sent entourée et comprise, mais l'aide est surtout d'ordre psychologique. Le seul espace offert pour une réflexion serait le travail collectif sur un «défi recherche» mis en place dans l'établissement où elle enseigne. Pourtant, les échanges sont peu à peu perçus comme une perte de temps ne permettant pas de possibles transferts dans son enseignement, au vu du climat instauré dans la classe.

Enfin, si Léa mentionne l'analyse de pratiques en groupe de référence comme un réel point d'appui, Sophie ne l'évoque pas et privilégie les échanges entre pairs. Peu à peu, au fil de l'année, cet échange se déséquilibre, les besoins n'étant plus les mêmes et les priorités de la majorité du groupe décalées avec les siennes.

Ainsi, plusieurs facteurs, tenant à la fois des sujets et des contextes traversés, favorisent plus ou moins l'accès à une dynamique intégratrice facilitant la construction des compétences professionnelles visées par le programme.

4.2. Curricula, dispositifs de formation et traduction des formateurs

Comme nous l'avons présenté au début, le programme de formation de l'IUFM des Pays de la Loire affiche une forte cohérence en termes de professionnalisation des enseignants. Fondé sur les ancrages institutionnels tel que le texte sur la mission des enseignants (1997), il place la pratique professionnelle au cœur de la formation. Nourri des réflexions qui traversent la formation de

Perez-Roux, T. (2012). 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. 131-152.

formateurs (conception et mise en œuvre de dispositifs adaptés), réajusté en fonction des bilans que peuvent faire les différents acteurs concernés dans les espaces de régulation prévus à cette fin, il s'appuie sur une image «idéalisée» des formateurs et une complémentarité des registres qu'ils déploient avec les stagiaires. A titre d'exemple, les tuteurs sont formés pour un travail de conseil au plus près des pratiques en contexte réel; cet accompagnement est fondé sur des analyses «à chaud» progressivement étayées, rendant le stagiaire plus conscient des avancées et des limites de son travail auprès des élèves. Il s'agit ici de participer à la construction de gestes professionnels intégrant une dimension à la fois éthique, stratégique et tactique (Jorro, 1992). Ces gestes s'élaborent complémentirement au sein de différents groupes de formation, investissant ainsi un espace de réflexion sur la pratique, dans un temps différé, où l'analyse se fait seul et avec les autres en opérant une sorte de «pas de côté». Les conseils directs, les urgences n'y sont pas véritablement traitées mais chacun est en droit de penser que le tuteur comble ce manque. Dans la réalité, les choses sont beaucoup plus complexes et le jeu des acteurs plus grand qu'il n'y paraît dans les textes cadres.

En fait, chaque formateur se voit attribué un rôle précis, complémentaire de celui que peuvent avoir d'autres membres du collectif. Si ce rôle est censé participer à la cohérence d'ensemble du système, sa déclinaison reste avant tout une affaire d'interprétation: hiérarchisation des objectifs, savoirs maîtrisés, sens donné à l'action organisent les priorités de la formation. L'histoire personnelle, l'expérience professionnelle, les compétences revendiquées mais aussi les manques des formateurs orientent leurs choix; la rencontre avec les besoins des stagiaires, exprimés ou non, conscientisés ou pas, s'avère plus ou moins réussie. Par exemple, l'étude souligne des incompréhensions de ces derniers faisant état de retours «atténués», en cours d'année, sur des points problématiques les concernant. S'il est vrai que les formateurs se refusent pour la plupart à porter un jugement trop hâtif sur le parcours des stagiaires, ils peuvent aussi se sentir démunis face à l'accompagnement de leurs difficultés spécifiques. Pourtant, à l'heure des bilans, la dimension évaluative qu'ils ont à assumer vient parfois enrayer le processus de formation, notamment lorsque certaines fragilités persistent et rendent problématique la validation du stagiaire.

4.3. Interprétations et modalités d'appropriation par les formés: une construction identitaire inscrite dans une dynamique

L'enquête longitudinale menée sur l'année auprès des formés met en relief des modalités d'appropriation relativement diverses, en mouvement dans l'espace et le temps (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 très lié 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 du terrain de stage.

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,

Perez-Roux, T. (2012). 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. 131-152.

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, 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, 79). Durant l'année de formation, différents types de savoirs¹¹ constitutifs d'une identité en construction s'agrègent, se diluent, se réorganisent sans que le stagiaire ait véritablement le sentiment de se perdre.

Ainsi, il semble que ce dernier 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.

Les résultats de ce travail mené dans la durée montrent les tensions qui 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. Autant d'éléments oubliés au fil du temps, lorsqu'il faut avant toute chose se construire comme professionnel et faire preuve d'efficacité dans l'exercice du métier.

Les études portant sur des entretiens réalisés à un temps «T» ne rendent pas compte de cette dynamique. Kaufmann (2004, 171) met en avant deux processus qui se combinent dans le suivi réalisé: l'identité narrative, composée d'unités partielles, va amener le stagiaire à relier des expériences composites, contradictoires, à en chasser les dissonances pour offrir une relative continuité à l'échelle de l'année. Réaliser un seul entretien en fin de formation ouvre donc sur un risque de lissage. Les trois entretiens conduits en décembre 2004, mars et juin 2005 prennent en compte une autre forme d'identité, plus «immédiate», correspondant à des réponses contextuelles, opératoires, qui engagent l'action dans un certain sens. Cette combinaison des récits dans un double mouvement de diachronie et de synchronie éclaire l'épaisseur et la complexité du processus de formation, sans qu'en soient levées toutes les zones d'ombre.

4. Conclusion et perspectives

Cette étude s'inscrit dans un contexte particulier: celui de la formation des enseignants dans un IUFM porteur d'une culture d'établissement et de priorités en termes de stratégies de formation. Les résultats ne peuvent donc rencontrer qu'en partie les logiques à l'œuvre dans d'autres programmes de formation en France et dans les pays francophones. Ils mettent en relief les écarts entre logique institutionnelle et logique des acteurs et soulignent par ailleurs les effets de contexte qui viennent perturber, infléchir, renforcer les processus identitaires. Si l'institution affirme avec force la pertinence des contenus proposés dans une visée de professionnalisation progressive des enseignants, on repère à travers discours et observations de classes, des phénomènes de traduction multiples. L'ensemble produit du jeu et de nouvelles règles, en partie implicites, confirmant un espace possible entre appropriation des formés et cohérence globale d'un

¹¹Savoirs pour et à enseigner, sur et dans l'action, mais aussi savoirs sur soi, sur l'institution et ses acteurs, etc.

Perez-Roux, T. (2012). 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. 131-152.

programme ne pouvant résoudre tous les problèmes de formation. En fait, la diversité des stagiaires et des formateurs s'exprime ici ou là et semble orchestrée dans un plan de formation prenant en compte les exigences institutionnelles. Ainsi, l'appui sur un programme à la cohérence travaillée et revendiquée n'empêche ni les stratégies, ni la part d'appropriation des acteurs impliqués qui fait de chaque parcours professionnel, y compris dans ses commencements, un processus singulier. Pourtant, au final, l'étude montre que la relative opacité ressentie en début d'année par les formés se réduit progressivement en fonction des acquisitions individuelles et collectives, de la réflexion engagée et de la mise en relation de savoirs perçus au départ comme hétérogènes.

Pour terminer, nous devons signaler que les analyses présentées dans cette contribution ont été poursuivies, en prenant en compte les nouvelles orientations de la formation des enseignants en France. Le Cahier des charges publié en janvier 2007 par le Ministère de l'Education Nationale, l'intégration récente des IUFM à l'université, débouchant à présent sur un diplôme de formation des enseignants de niveau Master conduit à une transformation des plans de formation pensés jusque-là dans une visée intégrative. Construits à présent sur des logiques universitaires modulaires et souvent cumulatives, ils nécessitent d'autres formes d'articulation dans un paysage de la professionnalisation radicalement transformé. Ces changements génèrent-ils une perte de cohérence globale de la formation? Au niveau des étudiants se destinant au métier d'enseignant, ce délicat processus d'appropriation ne risque-t-il pas d'être fragilisé par un sentiment de juxtaposition voire d'éclatement? En même temps, les trois logiques parfois concurrentes (pré-professionnalisation, recherche et préparation des concours) auxquelles sont désormais confrontés étudiants et enseignants (et non plus stagiaires et formateurs) ne risquent-elle pas de différer les questions professionnelles à l'année suivante, c'est-à-dire après l'obtention du concours ? Dans ce cas, les modalités d'alternance proposées pour les fonctionnaires stagiaires (un temps complet d'enseignement en pleine responsabilité auquel s'ajoute une journée de formation hebdomadaire) sont-elles à même de former un enseignant sur la base des compétences professionnelles attendues ?

Une forme de vigilance pour l'avenir s'impose. L'un des enjeux institutionnels consistera à mobiliser les acteurs de la formation pour réfléchir à de nouvelles formes de cohérence, dans une structure aux marges de manœuvre sans doute plus réduites, mais encourageant une réflexion de fond sur la professionnalisation des enseignants et sur la place de la recherche dans le processus de construction d'une professionnalité enseignante dont nombre de travaux ont souligné l'extrême complexité.

Perez-Roux, T. (2012). 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. 131-152.

Références bibliographiques

- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques, une démarche de formation professionnalisante ? , *Recherche et Formation*, 35, 25-41
- Demazière D. et Dubar C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques*. Paris, Nathan.
- Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris, ESF
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 4, 505-529.
- Gravé, P. (2002). *Formateurs et identités*. Paris, PUF
- Hetu, J-C., Lavoie, M. et Baillauques, S. (Eds) (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*. Bruxelles, De Boeck.
- Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris, ESF.
- Kaufmann, J-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris, Hachette.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, P. (sdr) (1996). *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles, De Boeck.
- Perez-Roux, T. (2007a). Prendre en compte la diversité des élèves au collège : entre discours et pratiques des enseignants-stagiaires à l'IUFM. *Revue Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*. 40, 4, 107-134.
- Perez-Roux T. (2007b). Accompagnement des enseignants en formation initiale : le point de vue des formés sur la relation tuteur-stagiaire. *Revue Recherche et Formation*, 55, 135-150.
- Perez-Roux. T. (2008a). Professionnalisation et construction identitaire durant la formation initiale : le cas des enseignants-stagiaires du second degré. In : R.Wittorski et S. Briquet-Duhazé, *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* Paris, L'harmattan, 49-80.
- Perez-Roux T. (2008b). 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>
- Perrenoud, P. (1993) Sens du travail et travail du sens à l'école. *Cahiers pédagogiques* 314-315. pp 23-27.
- Roux-Perez, T. (2005). Quels processus en jeu dans la construction de l'identité professionnelle chez les enseignants-stagiaires du second degré à l'IUFM ? 5e colloque international Recherche(s) et Formation : « *Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences* ». 14 – 16 février 2005, Nantes, http://www.ices.fr/BU/documents/koha_99956/pdf/a2_/roux-perez_therese.pdf.
- Roux-Perez, T. (2006). Processus identitaires dans la carrière des enseignants. *Revue STAPS*, 72, 35-47.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New York, Basic Book.
- Wittorski. R. (dir.). *Configurations de professionnalisation par l'analyse de pratiques*. Enquête IUFM de Bretagne, octobre 2003.

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*.