



HAL
open science

Formation initiale des enseignants, dynamiques identitaires et construction des savoirs professionnels

Thérèse Perez-Roux

► **To cite this version:**

Thérèse Perez-Roux. Formation initiale des enseignants, dynamiques identitaires et construction des savoirs professionnels. P. Maubant., J. Clénet & D. Poisson (dir.) Débats sur la professionnalisation des enseignants : les apports de la formation des adultes. , Presses de l'Université du Québec, pp.211-246. 2011. hal-01716659

HAL Id: hal-01716659

<https://hal.science/hal-01716659v1>

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. (2011). Formation initiale des enseignants, dynamiques identitaires et construction des savoirs professionnels. In P. Maubant., J. Clénet & D. Poisson (sdr.) *Débats sur la professionnalisation des enseignants : les apports de la formation des adultes*. Québec : Presses de l'Université du Québec. pp.211-246.

Formation initiale des enseignants, dynamiques identitaires et construction des savoirs professionnels

Thérèse PEREZ-ROUX

Université de Nantes-IUFM

Laboratoire du CREN (Centre de Recherches en Education de Nantes)

Résumé :

Cette contribution s'intéresse aux dynamiques identitaires des enseignants en formation initiale et à leur inscription dans un processus de professionnalisation par alternance. L'étude met en avant les tensions entre logique institutionnelle, logique des acteurs et logique du contexte de stage. Elle tente de comprendre la manière dont les formés, confrontés aux normes explicites et implicites de la formation, se situent entre différents registres de savoirs, mis à l'épreuve du terrain. Au-delà des réponses du groupe interrogé (n= 338), deux cas contrastés viennent éclairer les processus d'acquisition à l'échelle de l'année ; ils soulignent les conditions permettant la construction de savoirs professionnels en formation.

Index auteurs :

Altet. M ; Baillauques. S ; Barbier. J-M ; Barbier. R ; Briaud. P ; Callon. M ; Charlier. E ; Charlot. B ; Cifali. M ; Courtois. B ; Mathey-Pierre. C ; Portelli. P ; De Ketele. J-M ; Dubar. C ; Gonin-Bolo. A ; Lang. V ; Lautier. N ; Lessard. C ; Paquay. L ; Wagner. M-C ; Perez-Roux. T ; Perrenoud. P ; Piot. T ; Schön. D.A ; Tardif. M ; Wittorski. R.

Index mots clés :

formation des enseignants, professionnalisation, construction identitaire, savoirs professionnels

Notice biographique

Thérèse Perez-Roux est Maître de Conférences à l'IUFM-Ecole interne de l'Université de Nantes, membre du Centre de Recherches en Education de Nantes (CREN). Dans le prolongement de ses travaux sur l'identité professionnelle des enseignants d'Education Physique et Sportive (2001), elle s'est intéressée à la pré-professionnalisation des étudiants dans le cursus STAPS (2004). Elle travaille actuellement sur des problématiques liées à la formation initiale des enseignants du second degré et tente d'appréhender, à travers les discours et les pratiques, quels processus sont en jeu dans la construction identitaire des enseignants novices lors de l'entrée dans le métier. Cette recherche s'inscrit dans la thématique de l'axe B du CREN : « Politiques éducatives, acteurs et institutions ». Par ailleurs, elle contribue à une réflexion sur « *L'analyse plurielle de situations d'enseignement-apprentissage* » (Axe A du CREN) et collabore, depuis 2006, au projet régional OUFOPREP (OUtils pour la FORmation, l'Education et la Prévention).

Therese.perez@univ-nantes.fr

Tizou.perez@iufm.univ-nantes.fr

Formation initiale des enseignants, dynamiques identitaires et construction des savoirs professionnels

Introduction

L'objet de ce chapitre consiste à éclairer les dynamiques de construction identitaire des enseignants en formation initiale. Les processus sont abordés à partir de la prise en compte des sujets se formant dans un dispositif professionnalisant, balisé par un référentiel de compétences. Cette étude empirique permet d'appréhender, dans une certaine mesure, les conditions de réussite de l'apprentissage professionnel ; elle souligne les tensions entre logique institutionnelle, logique des acteurs et logique du contexte de stage, où doivent se construire progressivement les compétences attendues d'un professionnel de l'enseignement.

La première partie traite du contexte de la formation des enseignants en France et explicite les normes explicites et implicites qui organisent l'accompagnement des formés ; elle donne au lecteur le cadre théorique mobilisé pour l'étude et des repères d'ordre méthodologique. La partie suivante rend compte des premiers mois de la formation et de la manière dont les formés se situent entre différents registres de savoirs, mis à l'épreuve du terrain. La question des processus et donc de la temporalité organise la troisième partie qui s'intéresse aux tensions et aux évolutions à l'échelle de l'année en se centrant sur deux cas contrastés. Enfin, la dernière partie tente de mettre en relief, au regard de l'étude, certaines conditions permettant la construction de savoirs professionnels en formation initiale. Cette réflexion ouvre sur un double questionnement : celui de l'évolution de la formation des enseignants en France et celui d'une proximité à approfondir avec la formation des adultes.

1. Contexte de la formation des enseignants en France

1.1. Repères d'ordre institutionnel

Depuis la création des IUFM en 1991 et jusqu'à présent, 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 (textes officiels 1997, 2007). 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

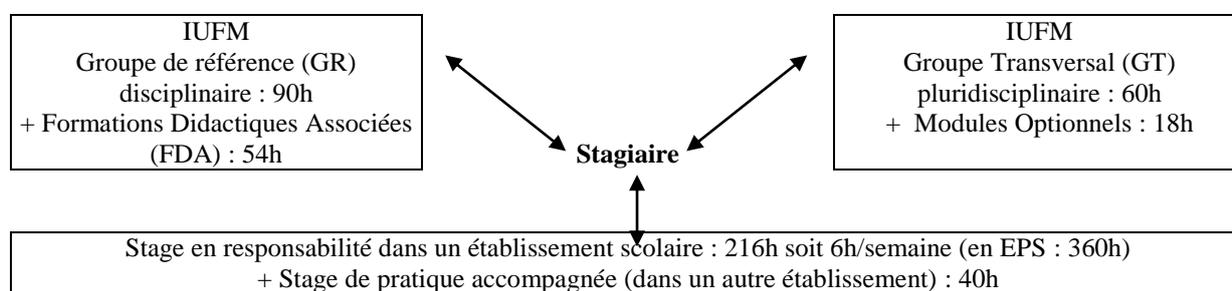
¹ Depuis la création des Institut Universitaires de Formation des Maîtres (1991) et au moins jusqu'en 2010 où la formation des enseignants doit entrer dans une logique de *masterisation*, les étudiants ayant réussi un concours de recrutement national, deviennent enseignants-stagiaires (dénommés « stagiaires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

Perez-Roux. T. (2011). Formation initiale des enseignants, dynamiques identitaires et construction des savoirs professionnels. In P. Maubant., J. Clénet & D. Poisson (sdr.) *Débats sur la professionnalisation des enseignants : les apports de la formation des adultes*. Québec : Presses de l'Université du Québec. pp.211-246.

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 présents et futurs de la professionnalisation des enseignants.

Dans cet IUFM, le programme place la pratique professionnelle au cœur de la formation. 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 complémentarité entre les différents acteurs, dans l'établissement où se déroule le stage en responsabilité et à l'IUFM. A 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 PLC2³



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 pédagogique⁴ 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 plan de formation est ainsi guidé par quatre grands principes : articulation de l'expérience pratique et acquisition de savoirs professionnels ; articulation des formations didactiques et

² A 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.

³ Extrait du document cadre de l'IUFM étudié, à l'attention des stagiaires, des chefs d'établissement et des conseillers pédagogiques du second degré.

⁴ Le conseiller pédagogique, appelé aussi tuteur, est un enseignant qui assure le suivi du stagiaire sur le terrain du stage en responsabilité.

Perez-Roux. T. (2011). Formation initiale des enseignants, dynamiques identitaires et construction des savoirs professionnels. In P. Maubant., J. Clénet & D. Poisson (sdr.) *Débats sur la professionnalisation des enseignants : les apports de la formation des adultes*. Québec : Presses de l'Université du Québec. pp.211-246.

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 double tension d'ordre temporel : d'une part, les formés risquent de se préoccuper davantage de la pertinence des apports et des réflexions au regard de leurs besoins immédiats que des visées de professionnalisation, auxquelles le programme tente de répondre en intégrant l'idée d'une progressivité dans l'apprentissage professionnel ; d'autre part les visées prescriptives de la formation (construction de compétences) viennent accélérer le processus, plaçant la validation comme un horizon temporel parfois peu compatible avec les balbutiements de l'entrée en fonction.

1.2. Construire une professionnalité enseignante dans le temps de la formation

Nombre de recherches ont montré que la construction d'une professionnalité enseignante suppose l'apprentissage de savoirs nouveaux, pluriels et composites, de schèmes de perception et d'action adaptés aux situations, mais aussi d'attitudes en adéquation avec les finalités du métier (Courtois, Mathey-Pierre, Portelli, Wittorski, 1996 ; Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud, 1996). En France, les enseignants doivent, au terme de leur formation initiale, montrer une capacité à faire face aux exigences professionnelles réelles en situation, renvoyant au développement de compétences multiples et reliées entre elles. Au plan institutionnel, depuis janvier 2007, le cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM s'organise autour de dix compétences : C1 : Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable ; C2 : Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer ; C3 : Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale ; C4 : Concevoir et mettre en œuvre son enseignement ; C5 : Organiser le travail de la classe ; C6 : Prendre en compte la diversité des élèves ; C7 : Evaluer les élèves ; C8 : Maîtriser les technologies de l'information et de la communication ; C9 : Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école ; C10 : Se former et innover.

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

Confrontés à une réelle complexité de l'acte d'enseignement, les stagiaires sont accompagnés par des formateurs sur le terrain et à l'IUFM ; par ailleurs, ils participent à un certain nombre de dispositifs mis en place en vue de les aider dans leur construction professionnelle. Pour articuler expérience professionnelle et éclairages théoriques, les formateurs proposent des modalités de travail à visée intégrative : présentation/discussion sur la base de séquences ou de séances construites par les stagiaires et mises à l'épreuve du terrain, temps d'analyse de pratiques permettant de revenir sur telle ou telle difficulté rencontrée, travaux d'écriture professionnelle, etc.

De leur côté, les stagiaires se positionnent différemment par rapport aux logiques de formation, saisissant avec plus ou moins de conviction les propositions et les stratégies qui les organisent. De ce point de vue, il semble opportun de s'appuyer sur les travaux de Charlot concernant le rapport au savoir (1997) pour questionner le rapport à la formation lors de cette

Perez-Roux. T. (2011). Formation initiale des enseignants, dynamiques identitaires et construction des savoirs professionnels. In P. Maubant., J. Clénet & D. Poisson (sdr.) *Débats sur la professionnalisation des enseignants : les apports de la formation des adultes*. Québec : Presses de l'Université du Québec. pp.211-246.

année de professionnalisation. En effet, pour ce chercheur, le rapport au savoir, considéré comme un « *rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre* », inclut les représentations, envisagées comme des systèmes de relation, d'interprétation, ancrées dans un réseau de significations (Charlot, 1997, p. 93).

En fait, si l'entrée dans le métier se fait sur la base de représentations fondées sur des valeurs, elle est aussi portée par des discours, des cultures, des projections ancrées dans l'expérience scolaire (Baillauges, 1996). Le stagiaire intègre peu à peu le nouveau contexte professionnel et tente de s'y adapter. Mais ce processus, loin d'être linéaire, suppose des moments de remise en cause des représentations initiales ; il s'agit alors de les dépasser pour construire de nouvelles cohérences, nécessaires au développement des compétences professionnelles. Ainsi, un certain nombre de représentations permettent aux stagiaires de fonder, de justifier et de rationaliser leurs prises de positions vis-à-vis du métier, des élèves et de la logique de formation. S'attacher à leur émergence dans les discours permet de comprendre comment ces derniers investissent le monde professionnel et lui donnent sens. En même temps, la prise en compte de l'évolution des représentations au fil de l'année, fortement reliée aux pratiques, éclaire en partie le processus d'apprentissage professionnel.

1.3. Compétences et savoirs au cœur du processus de professionnalisation

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

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

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

Perez-Roux. T. (2011). Formation initiale des enseignants, dynamiques identitaires et construction des savoirs professionnels. In P. Maubant., J. Clénet & D. Poisson (sdr.) *Débats sur la professionnalisation des enseignants : les apports de la formation des adultes*. Québec : Presses de l'Université du Québec. pp.211-246.

1.4. Une construction identitaire entre représentations, savoirs et expérience professionnelle

Comprendre comment s'opèrent les mutations identitaires inhérentes au passage dans le monde enseignant suppose de revenir aux images idéales relatives au métier ; celles-ci vont orienter les conduites et venir se « froter » aux réalités professionnelles, amenant chacun à s'inscrire dans le travail enseignant de façon à la fois différenciée et collectivement partagée. Dans ce cas, le partage est susceptible de s'opérer à deux niveaux, pas toujours en cohérence : avec les pairs dans la formation à l'IUFM ; avec les collègues dans l'établissement d'accueil. Dans notre travail, l'identité professionnelle, envisagée comme un processus complexe et dynamique, est traversée par une double transaction : biographique et relationnelle (Dubar, 1992). En effet, deux axes apparaissent, plus ou moins en tension (Roux-Perez, 2006a) : un premier organisé autour de la continuité et du changement ; l'autre autour du rapport de soi à soi et de soi à autrui. 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 du statut d'étudiant à celui d'enseignant. Le moment crucial de l'entrée dans le métier enseignant implique des changements auxquels le stagiaire est tenu de s'adapter. Comment préserve-t-il le sentiment de rester le même tout en se transformant pour faire face à la complexité du métier ? Comment investit-il le nécessaire changement de posture lié à sa nouvelle mission de professeur ?

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 le sien propre ; ces regards croisés sont censés initier un travail de réflexivité. Comment le formé prend-il en compte l'ensemble des retours sur sa pratique lors de l'année de stage ? Comment s'insère-t-il progressivement dans le groupe professionnel des enseignants ? Dans quelle mesure cela l'aide-t-il à se définir lui-même comme professionnel ?

Au final, dans une année engageant de nombreuses transformations identitaires (Perez-Roux et Briaud, 2007 ; Perez-Roux, 2008a), chacun tente de trouver un équilibre en se situant par rapport aux normes de la formation, aux exigences institutionnelles et aux réalités du métier en train de se vivre ; ce faisant, il se représente la discipline, les pratiques et s'engage dans l'action en fonction de ses valeurs, de ses ressources, mais aussi du sens donné aux situations rencontrées. La qualité et la durabilité de l'implication dans les différents espaces de la formation (IUFM et stage) sont liées aux repères effectivement construits dans ce processus d'appropriation, générant le sentiment de mieux contrôler les situations professionnelles.

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

1.5. Repères méthodologiques

Au plan méthodologique, nous nous appuyons sur deux enquêtes menées, à trois ans d'intervalle, dans des conditions quasi similaires, au sein d'un même IUFM. Dans les deux cas, un questionnaire a été diffusé courant octobre auprès d'un sous-groupe de stagiaires de

Perez-Roux. T. (2011). Formation initiale des enseignants, dynamiques identitaires et construction des savoirs professionnels. In P. Maubant., J. Clénet & D. Poisson (sdr.) *Débats sur la professionnalisation des enseignants : les apports de la formation des adultes*. Québec : Presses de l'Université du Québec. pp.211-246.

l'académie⁵ ; les résultats ont été traités avec le logiciel Sphinx. Sur la base des résultats de cette première enquête, des entretiens semi-directifs ont été conduits : en décembre, mars et juin, auprès de 20 stagiaires enseignant en Collèges et Lycées (enquête 2004-2005) ; en janvier et juin auprès de 19 stagiaires de Lycée Professionnel (enquête 2007-2008). Une analyse de ces corpus, réalisée à l'aide du logiciel Alceste, a permis de repérer les évolutions à l'échelle du groupe en termes de rapport à la formation et au métier (Perez-Roux, 2008b). Par ailleurs, six stagiaires affectés en collège ont été observés dans leur classe. Une analyse des discours et de la pratique a débouché sur des études de cas qui prennent en compte des stagiaires « singuliers » dont le rapport à la formation est fortement influencé par le contexte du stage en responsabilité.

2. Des stagiaires à l'épreuve des savoirs professionnels à construire

Les résultats s'inscrivent dans la temporalité de l'année de formation et révèlent en partie les processus à l'œuvre dans la construction de savoirs professionnels chez les stagiaires.

2.1. Savoirs considérés comme prioritaires et attentes envers la formation

L'enquête par questionnaire réalisée en octobre 2004 donne un certain nombre d'éléments sur l'importance accordée aux différents registres de savoirs par les stagiaires eux-mêmes⁶. A l'appui des travaux de Paquay et Wagner (1996), douze items renvoyant à un référentiel de compétences ont été proposés. Les réponses dessinent, autour de quatre dominantes, le profil d'un enseignant « idéal » qui :

- « *construit des contenus adaptés à la diversité des élèves* » (25 %),
- « *maîtrise les savoirs disciplinaires* » (20 %)
- « *mobilise des savoirs pédagogiques* » (19 %)
- « *réfléchit sur ses pratiques et analyse leurs effets* » (16 %).

Si ces réponses mettent en relief l'importance accordée aux savoirs didactiques dans un contexte d'enseignement/apprentissage complexe à appréhender, si la référence disciplinaire/théorique est bien présente, les savoirs pédagogiques sont pensés eux aussi comme incontournables pour devenir un « bon » professionnel. A ce stade de l'année de formation, les stagiaires sont sensibles à la nécessité d'un temps de retour sur l'action de manière à l'analyser, la comprendre et à pouvoir s'en distancier.

Par ailleurs, deux difficultés au niveau de la pratique effective sont évoquées, indiquant que ces savoirs ne sont pas encore acquis/stabilisés ; il s'agit très majoritairement (parmi neuf propositions) de difficultés :

- « *d'ordre didactique concernant l'adéquation des contenus aux caractéristiques des élèves : choix, progressivité, sens* » (43 %) ;
- « *d'ordre pédagogique : gestion de classe difficile, problèmes avec certains élèves, etc.* » (37 %).

En conséquence, les attentes envers la formation sont liées aux dispositifs jugés les plus pertinents en terme d'acquisition de savoirs. Parmi six propositions, sont plébiscitées :

- « *l'analyse de pratiques à partir d'un problème rencontré en formation* » (38 %) ;
- « *les échanges avec les pairs autour de questions professionnelles* » (28 %) ;

⁵ En octobre 2004 pour la première en direction des Professeurs-stagiaires de Lycées et Collèges (n = 277) ; en octobre 2007 pour la seconde en direction des Professeurs-stagiaires de Lycées Professionnels (n = 61).

⁶ Les questions proposaient plusieurs items ; un choix ordonné était demandé pour trois réponses. Dans cette contribution, seul le premier choix est pris en compte.

Perez-Roux. T. (2011). Formation initiale des enseignants, dynamiques identitaires et construction des savoirs professionnels. In P. Maubant., J. Clénet & D. Poisson (sdr.) *Débats sur la professionnalisation des enseignants : les apports de la formation des adultes*. Québec : Presses de l'Université du Québec. pp.211-246.

- « *l'analyse didactique de situations, séances, séquences d'enseignement* » (24 %).

Enfin, les attentes en terme d'accompagnement sur le terrain s'organisent autour de quelques priorités (parmi douze items). Il est attendu du tuteur qu'il « *n'hésite pas à émettre toutes sortes de critiques* » (22 %) mais aussi - et sans doute en contre partie - qu'il « *guide dans la construction des séances* » (18 %), « *donne des repères* » (15 %) et « *qu'il propose des solutions concrètes* » (13 %). A ce niveau, savoirs pratiques et savoir-faire se croisent avec des savoirs procéduraux liés à la conception même des séances sur laquelle nombre de stagiaires souhaitent être accompagnés.

2.2. Savoirs antérieurs et savoirs reconstruits

Les entretiens indiquent combien les savoirs académiques construits en amont, le plus souvent à l'université, sont questionnés dans une pratique contextualisée où il est nécessaire de s'adapter, en gérant la tension entre pertinence des contenus, cohérence de l'enseignant et niveau de ressources des élèves :

- « *Il y a tout mon travail universitaire et scolaire derrière moi... l'apprentissage de l'anglais, de tout ce qui est culture et, évidemment, en savoir le plus possible, toujours plus que ce qu'on va enseigner. Et en collège, c'est pas toujours facile parce qu'il faut se réadapter notamment à une langue standard : essayer de décortiquer la langue en règles qu'il faut enseigner... se mettre à leur niveau aussi* » (Anaïs, stagiaire Anglais, collège, décembre).

- « *Des fois on aimerait bien leur expliquer des choses plus en profondeur mais en fait, ils n'ont pas les acquis pour comprendre... Il y a un écart... alors en même temps, j'essaie de bosser l'agreg, je continue quoi !* » (Violaine, stagiaire Physique-chimie, collège, décembre).

La réalité de la pratique professionnelle nécessite le plus souvent d'abandonner certains points d'appui théoriques pour se centrer sur l'apprentissage des élèves. Cela suppose une décentration et une reconstruction vis-à-vis d'éléments intégrés, fonctionnant comme des évidences.

Par ailleurs, les savoirs d'expérience, construits antérieurement, semblent difficiles à transposer. Environ deux tiers des stagiaires disent avoir déjà eu une expérience d'enseignement : cours particuliers (38 %), enseignement à l'étranger (stagiaires de langues) ou dans des structures associatives (20 %). La même proportion de stagiaires (2/3) mentionne des expériences ouvrant sur des responsabilités auprès d'enfants ou d'adolescents : il s'agit le plus souvent d'aides individualisées de type « aide aux devoirs » (26 %). Par ailleurs, la prise en charge de groupes d'adolescents à travers des tâches d'animation (23 %), d'encadrement sportif (18 %) ou de surveillance dans les établissements scolaires (17%) est envisagée comme permettant une approche intéressante de la culture des « jeunes ».

On relève donc à ce stade une connaissance très variable des publics scolaires. Pour ceux qui ont déjà un vécu, les expériences sont questionnées par un nouveau contexte institutionnel et humain. Elles sont d'abord vécues comme un appui pour prendre en main la classe ou appréhender plus finement les difficultés d'apprentissage : « *Très jeune j'avais passé mon BAFA et j'ai fait de l'animation régulièrement tous les étés. Et ça c'est pareil, à mon avis c'est indispensable quand on fait de l'enseignement d'avoir déjà... ouais je pense qu'au niveau des contacts, tout de suite c'est plus facile* » (Anita, stagiaire Espagnol, collège, décembre).

Pourtant, elles peuvent se révéler rapidement décalées dans le contexte scolaire où savoir créer des contacts ne suffit pas pour enrôler les élèves dans les apprentissages attendus : « *J'ai fait de l'animation en centre de loisirs... et puis aussi des animations « la main à la pâte » mais là, c'est pas le même rapport à l'élève, hein ! Et puis c'était pas à nous de gérer le groupe classe... Là, au niveau de la discipline, ça a été plus dur parce que les élèves, ils*

testent leur nouvelle prof... J'ai une classe que j'arrive pas à mettre en TP ; dès que j'essaie, ils se croient en récréation » (Violaine, stagiaire Physique-chimie, collège, décembre).

Ces désillusions entraînent parfois une certaine culpabilité ou, tout au moins en début d'année, le sentiment de ne pas être à la hauteur de la tâche à accomplir, tâche dont les contours sont donnés par un faisceau de représentations liées au métier, par les exigences institutionnelles (BO, 1997 ; Cahier des charges, 2007) et les modèles de professionnalité qui en découlent.

Ainsi, les entretiens réalisés en décembre indiquent la volonté des stagiaires de s'adapter à un nouveau contexte qui a pu rendre peu opérants les savoirs acquis hors contexte et considérés au départ comme transposables. La rencontre avec des élèves nombreux, de niveau hétérogène et pas forcément prêts à entrer dans les logiques scolaires oblige en quelque sorte à revoir sa posture d'enseignant et à développer des savoirs tant d'ordre personnel que professionnel.

2.3. Diversité des registres de savoirs à prendre en compte pour se former

Les discours des stagiaires recueillis en décembre soulignent la diversité des registres de savoirs à s'approprier et le sentiment d'éclatement qui l'accompagne.

Nombre d'entre eux évoquent l'expérience de stage et les moments d'analyse de pratiques comme l'occasion de mieux se connaître pour appréhender le métier avec plus d'assurance :

- « *On se pose des questions sur soi. Comment est-ce que je suis ; trop stricte ou pas assez, est-ce que je suis la même en classe et pas en classe ?* » (Solène, stagiaire Lettres, Lycée, décembre) ;

- « *Quand on est confronté à des situations pas forcément anticipées... la réaction qu'on va adopter je trouve est relativement le reflet de ce qu'on est... Et puis le fait d'être confronté à un public, ça vous apprend justement sur votre façon de réagir face aux gens...* » (Barbara, stagiaire Maths, collège, décembre).

Les savoirs pratiques sont aussi largement présents dans les entretiens ; ils renvoient à des gestes professionnels partiellement construits à ce stade de l'année. Organisation du tableau, gestuelle appropriée pour (se) faire comprendre - notamment en Langues - modalités de circulation dans la classe, intentionnalité du regard, clarification des règles de fonctionnement du groupe, etc. sont mentionnés comme autant de points relevés par le tuteur, permettant de créer, à terme, des conditions optimales pour l'apprentissage. Lorsque ces savoirs d'ordre pédagogique ne sont pas suffisamment installés, les contenus eux-mêmes semblent bien difficiles à mettre en oeuvre : « *Maintenant, j'arrive à les ranger dans le couloir, c'est déjà un début mais une fois entrés, ils se mettent pas au travail... la semaine dernière ils ont commencé à faire le souk... finalement, j'ai réagi... J'avais mis des règles au point, mais j'arrive pas à les tenir et ça me met dans une mauvaise posture... mes problèmes sont tellement gros avec l'autorité que j'ai l'impression d'être bouffée par ça* » (Sophie, stagiaire Maths, collège ZEP, décembre).

Enfin, on repère un certain désarroi en début d'année pour concevoir des contenus adaptés : « *Au début, j'avoue que je savais pas trop comment m'y prendre et où j'allais aller. Quand j'ai su que j'avais des quatrièmes troisièmes, j'ai repris mes cahiers que j'avais gardés bien précieusement... et les deux trois premiers cours j'ai fait exactement comme j'avais fait en quatrième troisième, enfin j'ai repris les documents, tout, j'ai déchiré les photocopies quand c'était pas trop démodé... j'ai refait ça* » (Anita, stagiaire Espagnol, collège, décembre).

On comprend bien alors l'importance accordée par les stagiaires aux situations d'analyse de pratiques partagées avec le groupe de pairs (dédramatisation, construction progressive d'outils d'analyse) ; les formations didactiques sont aussi largement plébiscitées car vécues comme

une aide pour construire des savoirs plus opérants : en lien avec les objectifs scolaires et disciplinaires, prenant en compte les caractéristiques des élèves, les éclairages proposés ouvrent des possibles en terme de stratégies d'enseignement. Bien que la difficulté de leur transposition soit soulignée, elles permettent des mises en œuvre partielles étayant une transformation des pratiques initiales.

3. Tensions et évolutions à l'échelle de l'année : une articulation singulière acteurs-contextes

Pour rendre compte des évolutions dans le rapport aux savoirs et aux dispositifs proposés, nous présentons deux cas contrastés. Il s'agit de stagiaires « débutantes » qui enseignent dans des disciplines différentes : Léa en Education Physique dans un collège rural ; Sophie en Mathématiques, dans un collège urbain classé en Zone d'Education Prioritaire (ZEP).

Le choix s'est effectué par rapport au type de parcours antérieur, aux représentations du métier, aux ressources personnelles (repérées ou revendiquées) et aux différents contextes traversés durant la formation, permettant aux compétences professionnelles de se construire avec plus ou moins de facilité.

Au plan méthodologique, cette partie prend appui sur trois entretiens semi-directifs conduits par le chercheur avec chaque enseignant pour prendre en compte les processus de construction de l'identité professionnelle et la manière dont s'opère l'entrée dans le métier : le premier en décembre 2004, le second en mars en lien avec l'observation d'une pratique de classe, le troisième en juin 2005. Dans le cadre de cette contribution, les entretiens sont traités à partir d'une analyse thématique de contenus et mis en relation avec les observations de séance, étayées *a posteriori* par l'éclairage d'un formateur-didacticien de la discipline.

3.1. Le parcours de Léa : un itinéraire balisé

Léa, stagiaire d'EPS, 26 ans, passionnée de sport, impliquée en milieu associatif, a envisagé très tôt ce métier, poussée par les encouragements de ses enseignants d'EPS : *« j'avais l'impression d'avoir un bon contact, avec les enfants ou avec les adultes... et lier la communication avec le sport, c'était l'idéal »*. Durant son cursus de formation, elle garde l'image d'enseignants d'EPS qui l'ont « marquée » positivement par leur écoute, par leur capacité à dialoguer avec les élèves. Face à eux Léa s'est sentie reconnue et valorisée. Cela va constituer pour elle un ancrage important dans le métier.

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

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

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

Bien qu'éloigné de son lieu de résidence, l'établissement d'accueil constitue pour Léa un contexte plutôt favorable. Sensible à certains signes montrant son intégration, elle a perçu au

cours des rencontres ponctuant le trimestre, une réelle reconnaissance des élèves et de leurs parents. Par ailleurs l'équipe enseignante lui a donné une place lors du conseil de classe. Se sentant écoutée, elle a pu apporter, à travers sa discipline, des informations complémentaires sur les élèves.

L'articulation avec la formation à l'IUFM prend sens dans le groupe de référence EPS : analyse de pratiques professionnelles, moments de mutualisation entre pairs, apports théoriques bien ciblés, lui semblent en lien avec les questions professionnelles émanant du terrain. Pour autant, le mémoire professionnel, vécu comme purement théorique, manque de sens pour Léa qui n'y voit que la redite de ce qui a été demandé antérieurement dans son cursus : *« je suis un peu fatiguée de tout ça. J'aurais voulu me concentrer uniquement sur ma pratique professionnelle »*. Ainsi, *« submergée par le travail »*, elle évoque une tension amenée par le mémoire : *« je peux pas progresser vite (dans la pratique) parce que je dois me disperser ! »*. Enfin, le groupe transversal ne constitue pas un réel ancrage identitaire dans la mesure où elle pointe des représentations sur l'EPS erronées, l'obligeant à prendre position et à défendre une discipline face aux attaques des autres stagiaires : *« j'ai l'impression d'être en total décalage par rapport aux autres disciplines, on nous prend pas encore au sérieux... enfin, tout ce qui est vente, secrétariat... on est un peu dans le même lot »*.

Le deuxième entretien (mars) encadre l'observation d'une séance de danse avec une classe de sixième. L'objectif est d'amener les élèves à créer, par groupe, une chorégraphie à partir des matériaux travaillés antérieurement, pour la présenter à la classe en vue de l'améliorer, sur la base de critères définis au préalable. Si la cohérence didactique est bien présente, la préoccupation majeure de cette enseignante reste l'engagement des groupes dans le travail dans la mesure où ils ont été constitués avec soin mais pas forcément de façon affinitaire, ce qui laisse présager quelques tensions. Durant le cours, ayant prévu des documents d'appui pour aider les élèves en cas de besoin, l'enseignante va s'occuper essentiellement de deux groupes qui dysfonctionnent. Dans l'entretien qui suit, elle fait un bilan mitigé, dans lequel elle montre de réelles capacités d'analyse, sans complaisance.

Il lui faut aller plus loin, trouver le moyen de redonner confiance à un groupe de filles inhibées, engager de nouvelles transactions avec deux élèves en conflit dans leur groupe et refusant de se mettre au travail. Sur le moment, elle avoue se sentir démunie et veut se donner le temps nécessaire à la réflexion et à la prise de distance. Parallèlement, elle tient à préciser avec toute la classe l'importance des « retours des spectateurs », phase qu'elle estime pour l'instant insuffisamment comprise par les élèves et pourtant nécessaire à leurs progrès. Dans l'action, Léa observe, fait des choix, remédie, mais doit aussi éviter de réagir trop vite : *« là, ça m'énerve, il faut que je me maîtrise un peu... je me dis, calme toi, réfléchis ! »*. Très attachée au sens des apprentissages pour les élèves, elle envisage certaines stratégies pour la séance à venir, sans perdre de vue ses objectifs, sans transiger sur les « règles de vie » installées depuis le début de l'année avec la classe.

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

A ce moment de l'année son regard sur les autres disciplines a changé. Le travail collectif en GT lui a permis de repérer des préoccupations communes : *« en fait, ils se posent les mêmes questions... Je les voyais très fermés sur leurs cours, avec ces barrières prof-élève, avec l'estrade et tout ça... »*. Le groupe de référence, disciplinaire, reste malgré tout le lieu

Perez-Roux. T. (2011). Formation initiale des enseignants, dynamiques identitaires et construction des savoirs professionnels. In P. Maubant., J. Clénet & D. Poisson (sdr.) *Débats sur la professionnalisation des enseignants : les apports de la formation des adultes*. Québec : Presses de l'Université du Québec. pp.211-246.

d'ancrage identitaire : *« on se comprend, on travaille un peu à la carte en fonction de nos besoins, on revient sur le mémoire, sur les difficultés... l'atout de notre RGR, c'est qu'il nous écoute »*.

Par ailleurs, une évolution s'est opérée dans la relation au tuteur : *« je crois avoir fait mes preuves et en fait, maintenant, nos chemins se croisent. Plutôt que d'être dans le jugement, le conseil, je pense qu'on essaie de construire ensemble »*. Cette collaboration entre professionnels se retrouve à l'échelle de l'équipe d'EPS dans laquelle Léa se sent entendue, voire suivie dans certaines propositions.

Lors de la dernière rencontre en juin, le mémoire a été soutenu et validé avec des retours très positifs du jury, intéressé par la mise en perspective de ses réflexions autour de la « réussite de tous » en EPS. Si 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. elle insiste sur les points de tension insuffisamment résolus : transmettre des valeurs de respect au sein de la classe, accompagner les élèves en grande difficulté, etc.

En fin de parcours de formation elle reste convaincue de la richesse des activités enseignées en EPS dont la diversité permet aux uns ou aux autres de se révéler. Au final, le bilan de l'année s'avère 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 » à la rentrée suivante, elle évoque quelques appréhensions face à un contexte encore inconnu : possible perte de la maîtrise de soi face aux comportements inacceptables de certains élèves ; risque de démobilitation et manque d'ouverture de la nouvelle équipe d'EPS. Ses objectifs : se centrer sur l'enseignement de l'EPS avant de s'engager dans des projets interdisciplinaires, trouver le temps pour des loisirs et, à terme, passer l'agrégation.

3.2. Le parcours de Sophie : une traversée dans le tempête

Sophie, stagiaire agrégée de Maths, 24 ans, n'a pas d'autre expérience pré-professionnelle que celle de cours particuliers. Elle enseigne dans un collège urbain classé en ZEP.

Lors du premier entretien (décembre), elle évoque une motivation précoce pour l'enseignement des Mathématiques et un rapport passionné à une matière dans laquelle elle a toujours été en réussite. Par ailleurs, une enseignante a marqué son parcours d'élève : *« elle amenait n'importe qui à aimer les Maths »*. L'analyse qu'en fait Sophie met en avant une dimension « magique » et donne un aperçu de ses représentations de l'enseignant-idéal : *« elle était gentille et en même temps très carrée, on savait où on allait... elle était, je pense très pédagogue »*. Après ses études, elle apprécie d'enseigner en collège et de *« revenir à des choses plus terre à terre... revoir les bases, comment les introduire »*. Si le stage de pratique accompagnée en Lycée lui a permis : *« de refaire avec plaisir des (nombres) Complexes »*, si elle reconnaît s'être *« vraiment éclatée en cours »*, elle se questionne sur sa posture : *« j'étais limite trop proche des élèves »* et se dit plus à sa place en collège.

Pourtant, le stage en responsabilité la confronte à un monde jusque là méconnu : celui d'élèves qui ne veulent pas (plus) apprendre *« j'ai trouvé des élèves... en détresse en Mathématiques. Il y en a plusieurs (stagiaires) que ça démoralise, moi je suis contente parce que ça a fait l'effet inverse, ça m'a motivée pour les aider, c'est ça que je vois dans le métier, leur faire passer ma passion des Maths »*. Durant l'entretien, elle se positionne comme une débutante qui a *« énormément de choses à apprendre »*, notamment au niveau de l'autorité ; *« apprendre à s'imposer devant une classe »* reste une compétence prioritaire, non acquise à ce moment de l'année.

Sur le terrain, Sophie est accompagnée par un conseiller pédagogique tuteur, débutant dans la fonction, qui ne l'a pas informée de la spécificité du contexte et du niveau des élèves. Les premières séances sont décalées, trop difficiles : *« j'ai lancé deux activités qu'ils ont été incapables de faire »*. Très rapidement, le climat se détériore, le bruit augmente : *« après les premières concertations, ensemble, puisque ça n'allait pas, les élèves m'ont dit que dès le premier cours, ils avaient senti que j'étais trop gentille et que je me laissais avoir »*.

Face aux problèmes de discipline repérés, le tuteur vient souvent l'observer en classe de troisième et *« parle avec elle »*, s'entourant d'autres collègues qui encouragent Sophie, lui signifiant qu'ils sont là pour l'aider, pas pour la juger. Pourtant, les conseils reçus lui paraissent difficiles à suivre.

Une description des nombreux incidents et dérapages en classe est faite durant l'entretien montrant combien la gestion reste difficile : élèves refusant de se mettre au travail, nombreuses remarques de l'enseignante sans conséquence, discussions et circulation d'objets en tous genres empêchent le cours de se dérouler. Lorsqu'elle réussit à calmer le groupe, cela lui pose question : *« j'ai l'impression d'être injuste... ça me coûte énormément ! »*. Par ailleurs, suite à une sévère reprise en main de la classe en cours de trimestre, elle a le sentiment de s'être discréditée : *« la dernière fois, ça a été très carré... j'avais mis des règles au point que j'ai pas réussi à tenir... et je me suis mise dans une mauvaise posture... N'importe quel discours maintenant, ça sert plus à grand chose : faut que j'agisse »*.

D'un point de vue didactique, face au niveau des élèves, Sophie prépare peu ses cours : *« surtout en début de chapitre, en gros et après c'est petit à petit . Comme on n'avance pas très vite, j'ai pas beaucoup de travail »*. Des tentatives ont été amorcées pour adapter l'enseignement : utilisation de transparents *« pour ne pas tourner le dos aux élèves »*, fiches à trous, contenus revus à la baisse, alors que, paradoxalement, les élèves sont focalisés sur l'obtention du Brevet.

A l'IUFM, Sophie se sent à l'aise pour poser des questions, en confiance avec sa responsable du groupe de référence. Si elle apprécie particulièrement les échanges entre pairs, elle insiste aussi sur les apports théoriques concernant l'autorité qui l'ont aidée à comprendre ce qui se jouait dans la classe. En revanche les contenus des formations didactiques (FDA) lui semblent difficilement opérationnels à court terme et cela l'empêche d'entrer dans la réflexion : *« je suis bloquée en me disant : de toute manière, pour eux, ça servira à rien »*.

Enfin, le groupe transversal reste un espace jugé trop normatif, dans lequel elle ne peut s'exprimer librement. Ne faisant pas confiance au formateur qui l'anime, elle se limite au minimum exigible avec un sentiment de perte de temps.

A ce stade de l'année, *« ne pas craquer devant la classe, rester zen »* constitue pour Sophie un point fort. En difficulté pour analyser ce qui se joue dans la classe, elle compte sur le mémoire professionnel pour réfléchir à la manière de mettre les élèves au travail. Au final, ces trois premiers mois d'expérience l'ont amenée à se découvrir et à se transformer : *« j'évolue énormément en fait cette année, et sur le plan personnel en fait »*.

Le deuxième entretien (mars) encadre l'observation d'une séance de Mathématiques en classe de troisième. Dans l'échange qui précède, l'enseignante précise l'objectif : *« proportionnalité et ouverture sur les fonctions linéaires »*. Il s'agit du quatrième chapitre et le retard sur le programme s'accroît : *« faut pas que je reste à traîner sur des choses comme ça »*. Le cours est structuré avec un rappel sur les pourcentages, puis une série d'exercices. La situation s'étant dégradée, Sophie a opté, sur les conseils de son tuteur, pour une nouvelle stratégie : *« le problème actuel avec mes troisièmes, c'est que je peux pas parler à la classe. Ils ne m'écoutent pas. Donc j'ai décidé de tout faire par écrit. J'ai préparé des exercices et des corrections écrites que je vais leur distribuer au bout d'un certain temps. ... je vais passer dans les rangs et les aider quand ils m'appellent »*. Dans l'esprit de la stagiaire, ce dispositif

doit permettre l'avancée (à tout prix) du cours, l'accélération du rythme et, à terme, la motivation des élèves. La préoccupation majeure énoncée avant la séance reste la mise au travail de ses élèves et le maintien de l'ordre en contrôlant la classe. En fait l'heure de cours se déroule dans le plus grand désordre. Sophie ne donne pas le nouveau contrat didactique, distribue exercices puis corrigés toutes les cinq minutes environ, pensant que les élèves vont comprendre sa démarche et le climat se dégrade très rapidement.

Dans l'entretien qui suit, l'enseignante est atterrée : par le bruit, par l'introduction du cours « ratée », par leur désintérêt. Ses analyses sont de deux types : les élèves n'ont pas cette habitude de travail et leur besoin d'aide est si grand qu'elle ne peut l'assurer ; elle reste focalisée sur les problèmes de comportement qu'elle n'arrive pas à gérer dans l'instant, n'osant pas sanctionner de façon radicale. Plus largement Sophie vit très mal son manque de crédibilité : *« les filles font comme si elles ne m'entendaient pas... souvent c'est la déléguée qui prend ma parole... c'est limite eux qui font autorité dans la classe...Ils me considèrent pas comme une vraie prof en fait ! »*. Au final, elle analyse cet état de fait à travers la dimension affective : *« il faudrait que moi-même je me sente plus adulte vis-à-vis d'eux, ça les aiderait.. ; là, c'est mes petits frères, mes petites sœurs...je suis beaucoup trop dans l'affectif et maintenant, je peux plus, ils se permettent des choses qu'ils n'ont pas à se permettre »*. Devant ce constat, Sophie délaisse les aspects didactiques et du point de vue pédagogique, ne parvenant pas à s'adresser au groupe, elle choisit de s'occuper des élèves individuellement, ce qui la disperse et la confronte à un problème insurmontable : *« je sais plus comment gérer tout ça »*.

Enfin, si le travail avec le CPT semble insuffisant : *« il vient pas très très souvent parce qu'il a pas beaucoup de temps »*, les conseils vont dans le sens d'un passage plus fréquent par l'écrit, que Sophie retraduit à sa manière, expérimentant des stratégies au coup par coup sans pouvoir avec son aide creuser les analyses. Pourtant, elle est consciente d'un problème d'adaptation des contenus au niveau de la classe : vocabulaire trop compliqué, manque de repères pour les élèves. Si la visite croisée d'un autre formateur a permis d'avancer sur quelques points d'ordre didactique, la validation du stage semble compromise. Enfin, les journées de formation à l'IUFM 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 »*. En FDA, les contenus décalés avec sa réalité, l'empêchent d'entendre les pistes de travail possibles. 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, Sophie conclut : *« je préfère la pratique à la théorie »* et se centre sur la recherche de *« trucs utiles »* pour gérer la classe. Dans l'établissement, elle participe à un « Défi recherche », dispositif collectif permettant d'aborder d'autres méthodes qu'elle ne parvient pas à transposer dans sa classe. L'intérêt reste donc relatif.

Lors de la dernière rencontre (juin), le mémoire a été soutenu et non validé, de même que le stage en responsabilité. Sophie se dit soulagée par le fait de redoubler car la gestion de classe ne s'est pas améliorée. Elle revient sur certaines remarques jugées blessantes lors de la soutenance du mémoire. Aux formateurs qui soulignant son manque de réflexion didactique, elle oppose leur manque de connaissance du contexte ZEP et de sa classe en particulier. De nombreuses résolutions sont énoncées pour la rentrée prochaine qui se fera sans doute en Lycée, ce qui la reconforte. A l'IUFM, l'option « voix et geste » a été vécue comme un point d'appui important, trop tardif. Renvoyant dos à dos ceux qui lui reprochent de ne pas avoir suffisamment analysé sa pratique, et un conseiller pédagogique peu disponible, elle relativise au final sa part de responsabilité dans une expérience vécue comme très déstabilisante.

Perez-Roux. T. (2011). Formation initiale des enseignants, dynamiques identitaires et construction des savoirs professionnels. In P. Maubant., J. Clénet & D. Poisson (sdr.) *Débats sur la professionnalisation des enseignants : les apports de la formation des adultes*. Québec : Presses de l'Université du Québec. pp.211-246.

Ces deux études, volontairement très contrastées permettent de repérer un certain nombre d'éléments en jeu dans la construction des compétences professionnelles. Nous en avons choisi seulement quelques uns dans le cadre de cette contribution.

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

3.3. Parcours singuliers et éléments structurants : approche compréhensive

3.3.1. Dimension affective et entrée dans la réalité du métier

Au delà du parcours scolaire et de la réussite dans la matière, on repère l'importance des images construites autour d'un « enseignant-idéal », auquel chacun voudrait ressembler. Cet ancrage affectif porte une forte valeur symbolique. Il constitue une autre forme de norme qui vient percuter celles entendues en formation. Quand le stagiaire peut tracer sa route en réduisant les écarts entre idéaux et réalité, un certain nombre d'acquisitions vont pouvoir s'opérer.

Pour Léa, ce travail s'est amorcé dans le temps de la pré-professionnalisation (Perez-Roux, 2008a) où, progressivement, l'apprenti enseignant déconstruit et reconstruit, de façon étayée, un certain nombre de savoirs : didactiques, pédagogiques mais aussi savoirs sur soi et sur les élèves.

Restent les qualités individuelles, qui, en se confondant avec celles décelées chez les « profs convainquants », s'avèrent parfois inopérantes. « *Etre à l'écoute des élèves* » (Léa) suppose par ailleurs de remplir sa mission d'enseignante : donner des repères, faire progresser les élèves, etc. Un savoir professionnel émerge, dont Léa saisit les indices qui lui permettent de se situer. Le désir pour Sophie d'être « *gentille* » sans pouvoir être « *très carrée* » a dysfonctionné sur un point : le respect des règles et l'accompagnement des élèves dans leurs apprentissages effectifs. La dimension affective prenant le dessus, la classe crie en quelque sorte au non respect des règles du jeu scolaire et désavoue l'enseignante.

On perçoit bien ici le rôle clef de la variable affective dans la construction de la professionnalité enseignante, engageant soit un processus d'intégration, soit une forme d'inertie (Piot, 1997). Le registre « affectif » dont Sophie a du mal à se détacher rend difficile toute prise de distance et empêche d'analyser la pratique au moyen d'éclairages pluriels et combinés, permettant d'appréhender le réel dans toute sa complexité. Mais la capacité à comprendre ce qui se joue dans l'opacité de la pratique suppose un accompagnement adapté.

3.3.2. Accompagnement du stagiaire et contextes traversés en formation

Cet accompagnement est complexe (Perez-Roux, 2007). Dans le cadre du suivi de terrain, le tuteur peut être dépassé par sa tâche. Un conseiller débutant doit apprendre à formuler des conseils pertinents et adaptés ; au départ, ces conseils peuvent s'avérer décalés avec les demandes et les besoins des stagiaires. Dans le cas de Sophie, il semble qu'un malentendu se soit installé : la focalisation du tuteur sur la gestion de classe (dimension affective) a limité l'appui sur des registres plus didactiques, pouvant redonner du sens aux apprentissages. Les visites espacées de ce formateur, vécues comme une sorte d'abandon, ont conduit à une impasse, la stagiaire en difficulté ne pouvant entendre des conseils perçus comme décalés ou trop éloignés de sa « vérité » pédagogique : « *être gentille, aimer tous les élèves, etc* ».

Le cas de Léa est différent : voulant améliorer sa pratique, elle sollicite le tuteur 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, comprise, mais l'aide est surtout d'ordre psychologique. Le seul espace offert pour une réflexion serait le travail collectif sur le « Défi recherche » mais les échanges sont peu à peu perçus comme une perte de temps ne permettant pas de possibles transferts, au vu du climat instauré dans la classe.

Enfin, si Léa a mentionné l'analyse de pratiques en GR comme un réel point d'appui, Sophie ne l'a pas évoquée et a privilégié les échanges entre pairs. Peu à peu, au fil de l'année, cet échange s'est déséquilibré, les besoins n'étant plus les mêmes et les priorités de la majorité du groupe, décalées avec ses propres urgences. Les apports didactiques en FDA, entendus comme des pratiques d'excellence décontextualisées, n'ont pu fournir d'aide pour Sophie alors que Léa trouvait là, le moyen de parfaire une pratique déjà reconnue comme positive. En fait, la construction de compétences peut difficilement s'opérer sur un sentiment de dévalorisation. Le parcours de Sophie se déploie dans un contexte de stage très inhabituel dans cet IUFM où très peu de stagiaires, sauf s'ils en font la demande, sont affectés dans des établissements classés en ZEP, ce qui la singularise et l'isole dans le groupe de pairs.

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.

3.3.3. Construction progressive des compétences et mise en perspective

Si la connaissance de la discipline est en partie travaillée dans le cursus universitaire, on repère que « *notions fondamentales, démarches spécifiques et structuration du savoir en fonction des élèves* »⁷ s'élaborent lors de la formation professionnelle. Largement amorcés dans les cursus STAPS (Roux-Perez, 2006b) car fortement pris en compte dans les épreuves du concours de recrutement, ces aspects restent moins valorisées en Mathématiques pour les raisons inverses.

La construction de situations d'enseignement-apprentissage mieux adaptées aux caractéristiques des élèves s'acquiert graduellement, avec l'aide du tuteur et à travers la réflexion menée en groupe de référence ou dans le cadre des FDA. Pour autant, la prise en compte de la diversité des élèves relève d'un travail approfondi dans lequel de nombreux stagiaires parviennent à s'inscrire progressivement. Léa a la certitude qu'elle doit aller dans ce sens, poussée par les retours des formateurs et l'adhésion des élèves. Elle peut le faire parce qu'elle a construit un climat propice aux apprentissages et travaille dans un établissement rural relativement calme. Pour Sophie, la conduite de classe pose problème. La création de conditions favorables à la réussite de tous « *en faisant preuve de dynamisme, de rigueur, d'ouverture, en exerçant son autorité avec équité, etc* »⁸ n'ayant pu s'opérer, les compétences didactiques vont être négligées puis progressivement délaissées, donnant aux élèves l'occasion d'installer d'autres règles, sur lesquelles l'enseignante n'a plus de prise.

Enfin, on peut souligner combien les difficultés dans l'analyse de la pratique professionnelle rendent délicats la construction des compétences professionnelles et les enjeux identitaires qui les traversent.

⁷ BO, 1997

⁸ BO 1997

3.3.4. Transformation identitaire et ouverture sur l'avenir professionnel

Si les transformations identitaires se repèrent relativement bien à travers le suivi de Léa, on perçoit à quelles difficultés se confronte Sophie. Pour la première, l'articulation entre continuité et changement est quasi évidente ; depuis très longtemps, elle construit son projet, exigeante et déterminée. Malgré les moments de perte de sens, de recherche de nouveaux repères pour améliorer sa pratique, Léa connaît les compétences attendues d'un professionnel : elle y adhère, travaille dans ce sens, sans jamais perdre de vue ses ancrages et ses valeurs. Vis-à-vis d'elle-même, elle évalue ses avancées, ses acquis, se donne des perspectives pour se professionnaliser ; vis-à-vis d'autrui, elle est confortée par des retours valorisants sur le terrain comme dans la formation à l'IUFM. L'avenir, perçu comme un nouvel espace de liberté, reste empreint de quelques appréhensions face au nouveau contexte professionnel qui sera offert à la rentrée suivante.

Pour la seconde, le changement de statut est très brutal et n'est en continuité ni avec les aspirations, ni avec les idéaux forgés dans le vécu scolaire. Le rapport affectif à la discipline enseignée et l'idée de pouvoir « *faire aimer les Maths* » sont mis à mal par une classe « en refus ». Ainsi, les regards portés par autrui : les élèves, le tuteur qui semble avoir démissionné, les autres stagiaires démunis devant de tels problèmes, renvoient à cette stagiaire une image négative d'elle-même, difficile à vivre. Débordée de toutes parts, incapable de redresser la barre, elle pointe certains dysfonctionnements dans la formation et s'accroche aux quelques points d'appui trouvés dans l'année. La perspective d'enseigner en Lycée dans le cadre d'un renouvellement de stage, le désir d'expérimenter des savoir-faire liés à la gestion de classe mobilisés à contre temps dans l'année écoulée, la découverte d'un nouvel espace de formation dans une autre académie, constituent autant d'ouvertures sur l'avenir.

4. Conditions pour la construction des savoirs professionnels en formation initiale

4.1. La question de la temporalité

Les résultats mettent en relief différentes manières de concevoir et de mettre en œuvre le processus d'enseignement / apprentissage en fonction du système de contraintes repéré par l'enseignant. Ils révèlent des compétences qui réactivent et questionnent la complexité des registres de savoirs développés en formation. De ce point de vue, l'enjeu de la pré-professionnalisation semble évident : celle-ci permet un engagement progressif et amorce un travail sur les savoirs à construire, étayé par l'observation de pratiques, par des appuis théoriques et méthodologiques donnant des outils de lecture et de compréhension.

Durant leur parcours, les étudiants ont à construire une réflexion didactique sur les contenus à transmettre, en lien avec les modalités pédagogiques les plus appropriées aux caractéristiques des élèves de tel ou tel niveau. Parallèlement, ils doivent développer des capacités d'analyse sur l'activité des enseignants (situations observées) et des élèves. Enfin, leur entrée dans la pratique s'opère graduellement et sous le regard d'un praticien expérimenté.

Des analyses complémentaires conduites durant le temps de la professionnalisation des enseignants confortent cette mise en perspective, en se situant à l'échelle du groupe (Perez-Roux, 2008b). En effet, tenter d'appréhender les 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.

En début d'année (décembre), les analyses mettent en relief un certain nombre d'univers à découvrir, à traverser et à comprendre pour s'appropriier différentes dimensions 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.

Quelques mois plus tard (mars) les analyses rendent compte de continuités sur le rapport au métier et de transformations en terme d'intégration professionnelle. Des formes de différenciation se précisent dans l'exercice professionnel. Ce positionnement progressif est construit par rapport aux contextes de travail, plus ou moins favorables au développement des compétences attendues. Si l'image d'un enseignant professionnel semble s'affiner durant l'année pour une partie des PLC2 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, des zones d'incertitude sont mises en relief pour quelques stagiaires qui, de fait, expriment leur décalage par rapport aux avancées du groupe et aux attendus de l'institution.

Au terme de l'année (juin), 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, 2005).

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 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.

4.2. Une pratique réflexive ouverte sur la complexité

Dès 2002, des textes officiels du Ministère de l'Éducation Nationale ont généralisé la mise en place des temps d'Analyse de Pratiques dans tous les IUFM. Définie comme une « *démarche finalisée par la construction du métier, de l'identité professionnelle, au moyen du développement d'une attitude réflexive [...] accompagnée et instrumentée par des « savoirs-outils* » (Altet, 2000, p. 27), l'analyse de pratiques constitue un lieu privilégié d'articulation pratique-théorie-pratique, soutenant de façon organisée une professionnalisation fondée sur l'alternance. Visant à instaurer les bases d'une culture commune entre enseignants, à faire émerger des compétences collectives, elle reste un levier de changement des représentations et des pratiques, où se joue à la fois une dimension singulière et une dimension partagée, orientée par les normes du groupe professionnel.

Plusieurs enquêtes menées dans des IUFM différents dont celle de Wittorski (2003) repèrent trois types de démarches d'analyse de pratiques complémentaires. La première, à orientation didactique, se donne pour visée de construire des compétences disciplinaires, à partir d'analyses de pratiques, le plus souvent objectivées (traces écrites du cours, vidéoscopie, enregistrement audio), organisées en référence à des savoirs reconnus et experts. La seconde se centre sur les situations professionnelles rapportées oralement par les stagiaires puis analysées en considérant la complexité des enjeux (institutionnels, éthiques, relationnels, pédagogiques et didactiques) qui les traversent. La troisième, d'orientation clinique, s'organise autour d'une situation dont un participant fait le récit ; ancrée dans une dimension subjective, elle appréhende le « sujet professionnel » dans un système de relations où ce dernier se reconnaît effectivement impliqué (Perez-Roux, 2008c).

Quelles que soient les modalités retenues, il s'agit de revenir sur l'expérience passée, de l'analyser et de l'éclairer au sein d'un collectif avec des outils différents selon l'approche choisie. Le plus souvent, la démarche adoptée favorise des prises de conscience et des formes d'ajustement permettant de gérer les tensions entre représentations, valeurs, savoirs et pratiques effectives.

Au final, le processus de professionnalisation engage fortement le stagiaire dans son rapport au monde professionnel, aux autres et à lui-même. En effet, l'expérience scolaire confronte les débutants à des situations complexes, « *où se mêlent le sociétal, l'institutionnel et le personnel* » (Cifali, 1996). Au-delà de la construction de savoirs sur, pour et dans l'action, il semble donc nécessaire pour un enseignant, de revenir sur le sens et la portée de son travail, d'accepter l'épreuve de la découverte de soi, fondatrice, en quelque sorte, de son identité professionnelle.

Or, si le référentiel de compétences de 2007 valorise à terme l'action maîtrisée, on sait qu'en ses balbutiements, l'enseignant débutant peut vivre son acte professionnel comme une épreuve dont il lui faut progressivement comprendre les ressorts cachés. En conséquence, l'analyse de la pratique effective des stagiaires ne peut rester cantonnée à des formes prescriptives et orientées sur un seul des registres, par exemple didactique.

Cet ensemble d'éléments, parfois contraignants, constitue un véritable défi en formation. En cherchant à comprendre la complexité des situations, l'analyse des pratiques professionnelles permet une prise de distance avec l'envahissement émotionnel propre à certaines situations de travail. Elle permet aussi une réappropriation par le formé du sens de ses actes, ouvrant sur une capacité à transférer la démarche à d'autres situations professionnelles, analysées seul ou en groupe. En ce sens, elle met en perspective la construction d'un enseignant professionnel, capable de réfléchir sur sa pratique et de prendre des décisions pour rendre celle-ci plus adaptée et plus efficiente.

4.3. Réflexion sur une épistémologie des savoirs en formation

Si la formation des enseignants s'organise autour de savoirs pluriels, actualisés dans des compétences, il convient de revenir sur les questions que pose leur genèse. Entre une conception de la formation réduite à la maîtrise des savoirs enseignés assortie d'un appel au bon sens professionnel et une conception essentiellement centrée sur les méthodes et démarches pédagogiques, s'ouvre tout un champ de réflexion et d'action. Il importe donc de s'interroger sur l'enjeu des savoirs professionnels, balisés à la fois par une référence aux pratiques communément rencontrées et le développement d'autres perspectives de travail.

La tâche du formateur est complexe car la transposition de savoirs reconnus en formation (didactiques, pédagogiques) renvoie à des pratiques dans les classes, singulières et situées. On repère ainsi, une sorte de dualité du savoir professionnel. D'un côté il intègre des dimensions prescriptives (d'ordre éthique, didactique, pédagogique, etc.) portées par des référentiels et objectivées ; de l'autre, il en appelle à la dimension du sujet *se formant* qui s'approprie le monde à sa manière et en retraduit un certain nombre de combinaisons, en fonction de ses ressources et des différents contextes qu'il est amené à traverser.

En ce sens, le savoir professionnel intègre des savoirs pluriels, composites, hétérogènes (Tardiff et Lessard, 1999) qui relèvent du processus de transformation identitaire dont la complexité ne peut se résoudre dans des explications et des rationalisations, aussi pertinentes soient-elles.

On retrouve la distinction soulignée par Barbier (1996) entre savoirs théoriques et savoirs d'action. Sur le plan épistémologique, l'auteur distingue deux types de connaissances : d'une part des connaissances extra individuelles qui sont des contenus, des énoncés sur le monde, objectivés et facilement communicables ; d'autre part des connaissances intra individuelles, indissociables du sujet, mises en œuvre par la personne pour comprendre le monde, en construire une représentation, agir sur lui. Pour l'auteur, les connaissances extra-individuelles deviennent connaissances intra-individuelles après transformation, déformation sous l'action de processus cognitifs, socio-affectifs (représentations, motivations, personnalité, émotions, attitudes, etc.) et environnementaux (contextes et situations). On peut aussi souligner la tension irréductible mais heuristique entre savoirs théoriques et savoirs d'action et la place que cette tension peut générer en termes de réflexivité et de dynamique professionnelle. Dans une perspective de formation, il s'agit donc de favoriser ce processus puis d'en permettre la prise de conscience pour que ces savoirs intégrés puissent à leur tour s'énoncer, se partager et s'objectiver.

La formation a donc à travailler sur plusieurs registres et suppose un accompagnement des processus d'appropriation de tel ou tel dispositif dans le temps et dans l'espace. Si la construction d'une réflexivité professionnelle passe par le sens que le formé attribue, à un moment donné, aux situations de travail ou de formation, elle suppose par ailleurs cohérence du programme et traduction des acteurs qui le mettent en œuvre.

4.4. Dispositifs de formation et médiation des formateurs

La question des savoirs mobilisés dans le cadre de l'enseignement ne peut se traiter en dehors de la dynamique de formation vécue comme une rencontre avec des pairs, des formateurs et des contenus ; elle est sous-tendue par une logique personnelle s'inscrivant aussi dans des contextes de travail particuliers, plus ou moins favorables à l'articulation de savoirs pluriels et composites. La cohérence de cet accompagnement en formation s'avère capitale.

Par exemple, dans l'élaboration du mémoire professionnel, différents types de savoirs sont à mobiliser pour éclairer les pratiques professionnelles. Leur articulation est complexe car

chaque stagiaire doit opérer un travail de « traduction » (Callon, 1988) en recontextualisant ces apports en fonction de particularités biographiques et contextuelles. Il s'agit d'entrer dans un « processus de déconstruction-reconstruction de savoirs dans lesquels interviennent les intérêts, les enjeux institutionnels, les statuts, les représentations des acteurs impliqués » (Gonin-Bolo, 2002, p. 61). Ce problème de traduction des savoirs renvoie aussi à la médiation des formateurs et invite à interroger à la fois les dispositifs mis en œuvre dans l'accompagnement du stagiaire et le rapport au savoir que ces formateurs ont construit dans leur propre parcours. Quels moyens se donnent-ils pour favoriser ces passages, pour articuler des univers de sens différents, pour aider le stagiaire à avancer dans une démarche réflexive ? Une forme de « transposition pragmatique » qui, selon Perrenoud (2004, 142), lie traduction et transfert, invariance et transformation des savoirs en vue de l'action, s'avère 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. Par exemple, si l'on interroge les stagiaires sur les formations didactiques qu'ils valorisent en début d'année, ces derniers insistent sur le caractère à la fois formalisé et opératoire des propositions, donnant des ancrages forts et des pistes d'action concrètes. Il serait intéressant de creuser ce qui peut alors faire sens, susciter l'intérêt pédagogique et laisser au stagiaire le sentiment qu'il peut s'engager dans une voie avec un minimum de sécurité et d'étayage.

Cela conduit les formateurs à s'interroger sur le type d'apports à privilégier et sur les conditions de leur transmission ou de leur construction pour faciliter une posture réflexive. A ce sujet, Lessard s'interroge 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 stagiaires et, de fait, par les formateurs soucieux d'amorcer une véritable réflexion professionnelle, au risque de ne pas déployer certains registres de savoirs intéressants en eux-mêmes mais questionnés du point de vue de leur pertinence dans une formation professionnalisante.

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

Notre approche 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).

Actuellement pourtant, cet ensemble de réflexions, portant sur les processus de construction des savoirs et compétences professionnelles des enseignants débutants, est questionné par les mutations du système de formation des enseignants en France.

5. Conclusion

5.1. Le défi de la formation à l'heure des réformes

L'acte d'enseignement comme l'acte de formation mobilisent des logiques multiples dont les résultats restent toujours incertains : le calcul efficace des moyens à mettre en œuvre ne suffit pas à s'assurer une réussite. La pratique complexe, singulière, comporte une dimension interactive et engage une « *éthique de la responsabilité* » (Lang, 1997), difficile à gérer lorsque l'on débute et que la double identité – stagiaire à l'IUFM et enseignant dans l'établissement d'accueil - brouille encore les pistes.

Pourtant, à brève échéance, la période de mise en œuvre des réformes devrait conduire à une formation professionnelle différée dans le temps (après obtention d'un diplôme de niveau Master) et recentrée sur le terrain. Le passage d'une pratique en responsabilité à des temps d'observation de classes et de pratique accompagnée fait courir le risque d'un écart encore plus important entre savoirs théoriques et savoirs d'action. A ce titre, Perrenoud (2001) pointe une dérive possible de la formation des enseignants si l'alternance envisage les stages comme un terrain d'application d'une doxa imposée par les savoirs de la formation et/ou de l'Université, comme un terrain de socialisation des futurs enseignants selon le modèle du compagnonnage organisé ou, enfin, comme une épreuve initiatique dont le débutant, faiblement « armé », devrait sortir vainqueur.

Ainsi, les nouvelles perspectives de recrutement des enseignants et la construction de maquettes négociées avec les différentes composantes de l'Université, interrogent l'avenir de la formation initiale des enseignants et le sens du travail pour les formateurs (Perez-Roux, 2010a). Comment accompagner le processus de professionnalisation dans un contexte désormais fondé sur d'autres modèles que celui du praticien réflexif ? Comment préserver ou reconstruire des dispositifs intégrateurs assurant une articulation des savoirs sur, pour, par et dans l'action ?

Face aux nouvelles missions de formation, dans un espace redéfini institutionnellement, les formateurs en IUFM semblent vivre une forme de crise identitaire liée à la non reconnaissance de compétences professionnelles qu'ils ont construites dans le temps. Le jeu de ces acteurs consistera sans doute à renégocier des marges de manœuvre supportables au plan identitaire et à trouver la juste mesure entre se former et se conformer.

5.2. Ouverture sur un dialogue entre formation des enseignants et formation des adultes

L'approche compréhensive que nous avons privilégiée invite à des questionnements féconds avec la formation des adultes, notamment en termes d'alternance et d'individualisation de la formation.

Au moment où la professionnalisation des enseignants semble courir le risque de basculer d'une alternance à visée réflexive impliquant une démarche clinique de la formation, vers d'autres formes d'alternance, la formation des adultes amène à réfléchir sur des modalités intégratives qui renvoient à d'autres logiques. Barbier (2000) positionne l'adulte en formation dans une dialogique entre monde des savoirs, des savoir-faire et monde de la connaissance de soi. Il opte résolument pour une élucidation compréhensive et multidimensionnelle de la personne en situation, confrontée à la complexité des pratiques ; cela suppose des éclairages tenant compte à la fois d'un rapport de l'individu à lui-même, aux autres, à l'organisation et à l'institution. L'analyse de pratiques, qui constitue de ce point de vue une entrée intéressante dont la formation dans les métiers de l'humain (éducation, santé, travail social), se doit

Perez-Roux. T. (2011). Formation initiale des enseignants, dynamiques identitaires et construction des savoirs professionnels. In P. Maubant., J. Clénet & D. Poisson (sdr.) *Débats sur la professionnalisation des enseignants : les apports de la formation des adultes*. Québec : Presses de l'Université du Québec. pp.211-246.

d'élucider les enjeux, les modalités et les effets dans la construction du sujet professionnel (Perez-Roux, 2010b).

Mais la formation des adultes est aussi traversée par des pressions que pointe Barbier (1998) et qui sont liées à une volonté d'autonomisation des acteurs et des parcours. Cette pression opère tant au niveau individuel (gestion personnalisée des projets, des parcours effectifs, des modes d'acquisition eux-mêmes) qu'au niveau collectif « *à travers des dispositifs qui ont explicitement pour objectif de constituer des opérateurs collectifs en acteurs de la transformation de leur supposée identité collective* » (p. 12). A ce niveau, pratiques et dispositifs de formation semblent répondre à une visée désormais commune entre formation des adultes et formation des enseignants : un enjeu de flexibilité identitaire se dessine, amenant les individus et les collectifs à s'adapter et à transformer les changements de l'environnement en autant d'occasions de changement de soi.

Jusqu'à présent, la spécificité de la formation initiale des enseignants en France était entendue comme un espace à part dans la formation des jeunes adultes, en majorité des étudiants ayant suivi un cursus universitaire dès la sortie du système scolaire. Seuls les enseignants de lycée professionnel, souvent anciens professionnels dans leur domaine et quelques autres ayant une expérience d'enseignement ou de formation, pouvaient ne pas se sentir reconnus dans cet espace nouveau, avec le sentiment que n'était pas suffisamment pris en compte leur parcours antérieur. A ce titre la formation des enseignants gagnerait à s'appuyer davantage sur les ingénieries fournies par la formation des adultes (validation des acquis, formation modulaire, ateliers pédagogiques personnalisés, etc.).

5.3. L'avenir de la formation : entre individualisation et intégration

Actuellement, dans les sociétés industrialisées, l'individu post-moderne est invité à s'adapter, à valoriser ses compétences, à s'auto-former pour devenir flexible dans un environnement toujours en mouvement. La formation n'échappe pas à cette perspective, y compris celle des enseignants. Barbier (2009) insiste sur l'importance pour le formé d'articuler intentions, activités et sens : « *impossible pour des publics adultes d'être en formation sans attributions minimales de sens pour eux. En l'absence totale de telles finalisations, même ordonnées à d'autres enjeux que les apprentissages, des formations totalement imposées ne peuvent se poursuivre durablement* » (p.26). Le défi est donc de taille et sans doute devra-t-on insister plus que jamais sur un double enjeu : celui de l'individualisation et celui de la dimension intégratrice de la formation, pour que les acteurs donnent sens au métier dans lequel ils s'engagent ou à partir duquel ils cherchent à évoluer.

La prise en compte des parcours, des représentations et des valeurs, des pratiques, en formation des adultes comme en formation des enseignants amène à repositionner le sujet *se formant* dans une institution qui transforme les modalités d'accompagnement de l'apprentissage professionnel. Comment les nouveaux modèles de formation qui se dessinent et les nouvelles formes de professionnalité attendues, vont-ils agir sur les dynamiques de transformation identitaire des différents acteurs et pour quel projet sociétal, en termes d'éducation ?

Perez-Roux. T. (2011). Formation initiale des enseignants, dynamiques identitaires et construction des savoirs professionnels. In P. Maubant., J. Clénet & D. Poisson (sdr.) *Débats sur la professionnalisation des enseignants : les apports de la formation des adultes*. Québec : Presses de l'Université du Québec. pp.211-246.

Bibliographie

- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques, une démarche de formation professionnalisante ?, *Recherche et Formation*, 35, 25-41
- Baillauques, S. (1996). Le travail des représentations dans la formation des enseignants. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels* (p. 41-61). Bruxelles : De Boeck.
- Barbier, R. (2000) Une philosophie de la formation des adultes en France.
<http://www.barbier-rd.nom.fr>
- Barbier, J-M. (1996). *Savoirs théoriques, savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Barbier, JM (1998). La formation des adultes : crises et recompositions. Conférence d'ouverture du colloque ESREA (European Society of Research in Education), 17 septembre.
- Barbier, JM. (2009). Le champ de la formation des adultes. In JM. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et JC. Ruano-Borbalan (dir.). *Encyclopédie de la formation* (p. 1-28). Paris : PUF.
- Callon, M. (1988). *La science et ses réseaux : genèse et circulation des faits scientifiques*. Paris : La découverte.
- Charlier, E. (1996). Former des enseignants professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels* (p. 97-117). Bruxelles : De Boeck.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Paris : Anthropos.
- Cifali, M. (1996). Démarche clinique, formation et écriture. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.). *Former des enseignants professionnels* (p. 119-135). Bruxelles : De Boeck.
- Courtois. B, Mathey-Pierre. C, Portelli. P et Wittorski, R. (1996). Transformation de la formation et recomposition identitaire en entreprise. In J-M. Barbier, F. Berton et J-J. Boru (dir.), *Situations de travail et formation*, Paris : l'Harmattan.
- De Ketele, J-M.(1985). *Docimologie, introduction aux concepts et aux pratiques*. Louvain la Neuve : Cabay.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 4, 505-529.
- Gonin-Bolo. A. (2002). Le mémoire professionnel en IUFM : « traduction » des savoirs, « médiation » des formateurs. *Recherche et formation*, 40, 59-74.
- Lang, V. (1997). La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle. In Cahiers du CREN, *Professionnaliser le métier d'enseignant* (p. 23-46.). Nantes : CRDP.
- Lautier, N. (2001). *Psychosociologie de l'éducation, regard sur les situations d'enseignement*. Paris : Armand Colin.
- Lessard. C, Altet. M, Paquay. L, Perrenoud. P (sdr) (2004). *Entre sens commun et sciences humaines : quels savoirs pour enseigner ?* Bruxelles : De Boeck.
- Lessard, C. (2004). Les sciences humaines et sociales dans la formation des enseignants : l'offre de savoirs rejoint-elle une demande professionnelle ? In C. Lessard, M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud. (dir.). *Entre sens commun et sciences humaines : quels savoirs pour enseigner ?* (p. 93-113). Bruxelles : De Boeck.
- Paquay, L ; Altet, M ; Charlier, E. et Perrenoud, P (sdr) (1996). *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Paquay, L. et Wagner, MC. (1996). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud. *Former des enseignants professionnels* (p. 153-179). Bruxelles : De Boeck.
- Perez-Roux, T. et Briaud, P. (2007). Construction de la professionnalité en formation initiale :

Perez-Roux, T. (2011). Formation initiale des enseignants, dynamiques identitaires et construction des savoirs professionnels. In P. Maubant., J. Clénet & D. Poisson (sdr.) *Débats sur la professionnalisation des enseignants : les apports de la formation des adultes*. Québec : Presses de l'Université du Québec. pp.211-246.

regards croisés sur l'évolution d'une enseignante-stagiaire en physique chimie. *Revue ASTER*, 45, 235-256.

Perez-Roux, T. (2007). 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). Evolution des représentations et des pratiques dans la formation initiale des enseignants : éléments de construction d'une identité professionnelle à l'échelle du temps. *Revue Education et formation*, e287, avril, 7-19, <http://ute2.umh.ac.be/revues/index.php?revue=3&page=1>

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

Perez-Roux, T. (2010a). Identité professionnelle des formateurs d'enseignants de Lycée Professionnel en IUFM : enjeux et dilemmes à l'heure des réformes. *Revue Recherches en Education*, 8, 38-49. <http://recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no8.pdf>

Perez-Roux, T. (2010b, à paraître octobre). Quelle prise en compte du Sujet dans la formation des enseignants ? Enjeux et limites d'une approche clinique. In G. Baillat, D. Niclot et D. Ulma (dir.). *La formation des enseignants en Europe*. Bruxelles : De Boeck.

Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences ? *Pédagogie collégiale*, 9 (1), 20-24

Perrenoud, P. (2001). Articulation théorie-pratique et formation des praticiens réflexifs en alternance. In P. Lhez, D. Millet et B. Segurier. (dir.). *Alternance et complexité en formation* (p. 10-27). Paris : Seli Arslan.

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

Piot, T. (1997). Emergence de l'enseignant professionnel : articulation du pôle cognitif et du pôle affectif des représentations dans la construction de la professionnalité enseignante. In Cahiers du CREN, *Professionnaliser le métier d'enseignant* (p. 93-102). Nantes : CRDP.

Roux-Perez, T. (2006a). Processus identitaires dans la carrière des enseignants. *Revue STAPS*, 72, 35-47.

Roux-Perez, T. (2006b). 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. *Revue STAPS*, 73, 57-69.

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New York : Basic Book.

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

Wittorski, R. (2005) (dir.). *Formation, travail et professionnalisation*. Paris : l'Harmattan.

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*.