



HAL
open science

Mobiliser des savoirs pluriels en formation initiale : quels processus d'appropriation pour les enseignants-stagiaires du second degré ?

Thérèse Perez-Roux

► To cite this version:

Thérèse Perez-Roux. Mobiliser des savoirs pluriels en formation initiale : quels processus d'appropriation pour les enseignants-stagiaires du second degré ? . Formation universitaire des enseignants : enjeux et pratiques. Arras, 2-4 mai 2007, May 2007, Arras, France. hal-01722305

HAL Id: hal-01722305

<https://hal.science/hal-01722305>

Submitted on 3 Mar 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.

Mobiliser des savoirs pluriels en formation initiale : quels processus d'appropriation pour les enseignants-stagiaires du second degré ?

Perez-Roux Thérèse, MCF Sciences de l'Éducation, IUFM des Pays de la Loire, Laboratoire du CREN, Nantes, France

La question des savoirs en formation initiale

Le processus de professionnalisation tel qu'il est envisagé à l'IUFM, place la pratique professionnelle au cœur de la formation proposée aux enseignants-stagiaires¹. Cette pratique est entendue comme activité au sein de la classe, de l'établissement, du système éducatif et en liaison avec les partenaires. Durant l'année de formation, le stagiaire est amené à vivre une expérience professionnelle « en responsabilité », à traverser différents dispositifs de formation à l'IUFM pensés dans leur complémentarité et de fait, à être au contact de formateurs (terrain/IUFM) privilégiant tel ou tel registre de savoirs pour permettre au formé de construire une professionnalité enseignante. La tension entre une pratique professionnelle contextualisée et les modèles de formation privilégiés à l'IUFM engage le stagiaire à revisiter certaines conceptions de l'enseignement et à construire de nouveaux savoirs, pluriels et combinés dans l'action (Roux-Perez, 2005 ; 2006).

La manière dont ce dernier s'approprié les savoirs, les articule et leur donne sens reste délicate à appréhender. En effet, les modes de construction de ces savoirs sont relativement opaques : à la fois élaborés collectivement en formation, ils sont aussi inscrits dans une singularité liée à l'histoire de chacun et s'opèrent dans des espaces et des temps différents, parfois à l'insu des formés. De fait leur hétérogénéité est toujours présente, liée à l'articulation théorie pratique sur laquelle est fondée la formation par alternance.

Pourtant, se professionnaliser suppose de développer des savoirs professionnels, composites, hétérogènes, de sources différentes : savoirs personnels acquis dans l'éducation familiale, savoirs provenant de la formation scolaire ou professionnelle, savoirs issus des recherches, savoirs inscrits dans les manuels, savoirs construits dans l'expérience, etc (Tardif et Lessard, 1999). Durant la formation professionnelle, il s'agit pour le stagiaire : d'articuler savoirs pour enseigner et savoirs à enseigner, réflexion sur l'action et dans l'action (Altet, 2000) ; de mettre en relation des savoirs disciplinaires, des savoirs pour enseigner (didactiques, pédagogiques) et des savoirs d'expérience issus de la pratique (Tamir, 1991).

Ces perspectives renvoient au *savoir en usage* (Malglave, 1990), mettant en jeu des liaisons dynamiques entre savoirs théoriques, procéduraux, pratiques et savoir-faire. Les compétences professionnelles intègrent un certain nombre d'entre-eux, formant une totalité complexe, mouvante, structurée, opératoire, c'est-à-dire ajustée à l'action. Celle-ci exige, à des degrés variables, l'ensemble des savoirs en même temps qu'elle assure la dynamique de leur structuration.

¹ Les « enseignants-stagiaires » seront dénommés « stagiaires » dans la suite du texte.

Lors du processus d'enseignement-apprentissage, les compétences professionnelles des enseignants recouvrent des savoirs pluriels mis en œuvre dans la planification, l'organisation, la préparation cognitive de la séance et dans l'expérience pratique issue des interactions en classe (Altet, 1996). 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 (Charlot, 1997)² ; dans le cadre des interactions en classe, il doit aussi gérer les réactions du groupe, anticiper les dérives éventuelles 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 (autres stagiaires, formateurs, etc.) participent largement de la construction professionnelle.

Ainsi, pour résoudre des situations professionnelles complexes, l'enseignant mobilise, de façon plus ou moins consciente, des savoirs variés. En analysant sa pratique, il peut se mettre à distance de l'action, en comprendre les effets, pour développer une intelligibilité des situations et envisager des propositions mieux adaptées à la fois aux besoins des élèves, aux caractéristiques de la classe et aux exigences institutionnelles.

Ce processus d'élaboration est en partie formalisé dans le mémoire professionnel. Pensé comme un outil de formation, de professionnalisation et de validation, le mémoire constitue donc une opportunité car il engage un « *essai d'articulation des savoirs hétérogènes* » (Fabre, 2000) ; en ce sens il peut être considéré comme un analyseur du rapport aux savoirs des formés.

Cet ensemble de données nous mène à creuser la question de la mobilisation et de l'appropriation de savoirs pluriels, sans doute hiérarchisés par les acteurs, dans le cadre de la formation professionnelle. Ainsi, notre contribution tente d'éclairer : a) dans quelle mesure les modèles de professionnalité structurant la formation viennent questionner la validité des savoirs construits en amont de celle-ci ; b) la manière dont les stagiaires donnent sens aux différents types de savoirs à mobiliser durant l'année de formation ; c) les processus d'appropriation de ces savoirs dans la temporalité de l'année, notamment à travers le mémoire professionnel, censé les mettre en synergie (Gonin-Bolo, 2002).

Méthodologie

Au niveau méthodologique, une enquête par questionnaire (novembre 2004 ; n=277) traitée avec le logiciel Sphinx Lexica a permis de repérer quelles pouvaient être les attentes en terme de savoirs à construire du point de vue des stagiaires. A la suite de ce premier recueil de données, 20 stagiaires de différentes disciplines ont accepté un suivi sur l'année, sur la base de trois entretiens semi-directifs (décembre 2004, mars et juin 2005).

Chaque entretien a permis d'approfondir un certain nombre d'objets liés au parcours de formation - dont le mémoire professionnel - appréhendé dans son processus d'élaboration.

Dans le cadre de cette contribution, les entretiens sont traités à partir d'une analyse thématique de contenus. Ils permettent de repérer les savoirs mobilisés par les formés à travers le discours. Représentations et valeurs, en lien avec les pratiques, rendent compte effectivement d'un certain type de rapport au savoir et de l'évolution des préoccupations liées au mémoire dans ce qu'il suppose de mise en relation théorie-pratique.

² La notion de « rapport au savoir » est appréhendée comme « *un rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre* » (Charlot, 1997, 93). Elle inclut les représentations, envisagées comme des systèmes de relation, d'interprétation, ancrées dans un réseau de significations.

La méthodologie choisie, de type compréhensive, nous amène donc à privilégier une dimension subjective pour rendre compte, partiellement, de savoirs vécus comme prioritaires puis mobilisés, investis et éventuellement transformés par les acteurs eux-mêmes.

Résultats

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.

Savoirs considérés comme prioritaires et attentes envers la formation

L'enquête par questionnaire réalisée en novembre 2004 donne un certain nombre d'éléments sur l'importance accordée aux différents registres de savoirs par les stagiaires eux-mêmes³. 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 et les savoirs théoriques supposés est bien présente, les savoirs pédagogiques sont pensés eux aussi comme incontournables à acquérir pour être un « bon » professionnel. A ce stade de l'année de formation, l'analyse de pratique reste une priorité. Si elle prend appui sur les savoirs évoqués en amont, elle permet par ailleurs la construction progressive de savoirs sur soi, sur les élèves, amenant une possible distanciation avec l'action.

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 9 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 6 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%) ;
- « *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 12 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

³ Les questions proposaient plusieurs items ; un choix ordonné était demandé pour trois réponses. Dans cette contribution, seul le premier choix est pris en compte.

savoirs procéduraux liés à la conception même des séances sur laquelle nombre de stagiaires souhaitent être accompagnés.

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 des publics « 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, PC, collège, décembre).

Ces désillusions peuvent entraîner 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 ailleurs 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.

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 parfois.

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, je trouve. 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.

L'expérience du mémoire comme espace intégrateur de savoirs pluriels : avancées et résistances

Le suivi des 20 stagiaires sur l'année a permis de mieux appréhender le processus d'élaboration du mémoire et, à travers lui, des modes de relation entre savoirs théoriques et pratiques sensiblement différents. Chaque logique est illustrée au travers d'un cas relativement typique.

Rapport de disjonction

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

Emilie, 24 ans, stagiaire agrégée Mathématiques, collègue

Mémoire (non validé) : l'hétérogénéité

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

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

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

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

Rapport de correspondance ou de transposition

Neuf des stagiaires suivis dans l'étude tentent, à travers l'avancée du mémoire, d'articuler différents types de savoirs en cherchant dans un premier temps des formes de transposition directe théorie-pratique relativement intenables. Cette tension rend délicate l'entrée dans le mémoire car le stagiaire se trouve confronté à un obstacle majeur : comment et dans quelle mesure les éclairages théoriques repérés comme intéressants en eux-mêmes peuvent-ils

enrichir une pratique encore mal stabilisée ? Comment la pratique ordinaire vient-elle requestionner des registres de savoirs formalisés et parfois éloignés des pratiques de classe ? On repère au fil des entretiens un rapport quelque peu applicationniste, dans lequel le stagiaire se limite à un essai de transposition directe de savoirs ciblés (le plus souvent didactiques) abordés en formation, dans l'acte d'enseignement sans pour autant questionner la pratique professionnelle dans toute sa complexité.

Myriam, 24 ans, stagiaire certifiée de Lettres, collègue

Mémoire : les représentations des élèves en Français

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

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

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

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

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

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

Rapport dialogué

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

Léa, 26 ans, stagiaire certifiée EPS, collègue

Mémoire : comment faire progresser tous les élèves ?

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

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

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

Pour Léa, le sens du mémoire s'est construit progressivement. Se définissant comme très intéressée par la pratique professionnelle et critique sur les enjeux du mémoire (L1) dans la formation des enseignants, elle entre pourtant dans une démarche réflexive dès lors que le « terrain » offre une résistance. En effet, confortée par les formateurs sur ses compétences pédagogiques et didactiques, elle souhaite orienter son travail vers une meilleure prise en compte de la diversité des ressources de ses élèves. Pourtant, courant janvier, lors d'une visite, un formateur met en relief une difficulté liée à des procédures de différenciation partiellement mises en place. Cette remarque, difficile à entendre dans un premier temps, l'amène à approfondir cette question, à retourner à des lectures pour étayer sa réflexion tout en engageant de nouvelles mises en œuvre sur le terrain, qu'elle analyse et transforme. Le suivi de cette stagiaire montre une articulation pratique-théorie-pratique où les registres de savoirs - théoriques, procéduraux, pratiques et savoir-faire - sont investis, mis en relation, permettant à Léa de construire une réelle professionnalité enseignante.

Discussion

Attentes institutionnelles et rapport aux savoirs des formés

Lors de la deuxième année de formation à l'IUFM, l'institution attend des formés qu'ils articulent progressivement expérience pratique et acquisition de savoirs professionnels, qu'ils soient capables d'analyser leur pratique, dans l'objectif de construire une réflexivité dans et sur l'action. Ce modèle de professionnalité suppose la mobilisation de savoirs pluriels, hétérogènes, souvent complexes à articuler. Le positionnement des stagiaires vis-à-vis de certains d'entre-eux et le sens qui leur est attribué, rendent compte plus largement d'un type de rapport à la formation dont le mémoire se fait l'écho. Les catégories proposées par M. Altet (2000) peuvent ainsi être réinterrogées. En effet, certains stagiaires s'inscrivent dans un rapport « instrumental » qui envisage la formation du point de vue de sa stricte utilité, où l'efficacité sur le terrain se mesure à l'apprentissage de tours de mains, la mise en œuvre de recettes ayant fait leurs preuves. Du point de vue du mémoire, cela conduit plus facilement à un rapport de disjonction entre savoirs pratiques et théoriques dans la mesure où le détour qu'occasionnent les lectures est perçu comme une perte de temps. D'autres stagiaires ont du mal à se détacher d'un rapport « intellectuel » dans lequel est valorisé l'accès aux savoirs « savants » qui peuvent nourrir la réflexion mais traversent difficilement les pratiques professionnelles. Enfin, l'étude met en relief des processus d'intégration de savoirs pluriels qui caractérisent un rapport « professionnel » soulignant la construction progressive de schèmes d'action et la nécessité d'articuler à la fois théorie et pratique, dans un va et vient permanent ; cette orientation nécessite nombre d'ajustements et engage le stagiaire à revisiter les différents registres de savoirs mobilisés.

De l'utilité de savoirs pluriels

Tous ces savoirs s'avèrent utiles, indispensables, appréhendables à des vitesses différentes ; leur dynamique d'appropriation est fonction des parcours antérieurs, des ressources individuelles, des représentations sur le métier et la discipline enseignée, de la pertinence des formateurs au regard de besoins des stagiaires et des contextes de stage. Cette alchimie semble malgré tout délicate, d'autant plus que ces savoirs pluriels, composites, sont convoqués de façon individuelle : « *les savoirs ne se transmettent pas, ils se reconstruisent, et chacun le fait pour son compte, à sa façon, et suivant son propre rythme* » (Prost, 1985, p.19).

Partiellement énoncés, notamment à travers le mémoire professionnel, ils renvoient en quelque sorte à des connaissances « enchâssées » dans l'expérience de formation que l'étude tente de mettre en lumière pour mieux en appréhender les processus de mobilisation.

A ce titre, l'approche de Cifali (1996) nous semble opérante car elle montre combien l'analyse de la pratique peut engager un nouveau type de rapport aux savoirs. En effet, les savoirs constitués, essentiellement didactiques et pédagogiques, éclairés par des données issues des sciences humaines peuvent aider au décentrement. Il s'agit alors de construire des repères « *pour un questionnement constant du vivant des situations* » (Cifali, 1996, p.125). Ces savoirs sont traversés par la problématique de leur usage dans la pratique effective du métier. On retrouve ici le trajet de Myriam dans un mémoire organisé prioritairement sur des données théoriques qu'il a fallu requestionner et transposer à l'échelle de la classe.

Complémentairement, les savoirs d'expérience permettent une approche du terrain par l'action et la réflexion sur l'action. Leur appropriation ouvre sur une capacité à revenir sur ce qui s'est passé pour une prise de distance « *l'expérience n'est cependant bénéfique qu'alliée à une constante remise en mouvement des savoirs qu'elle autorise ; elle produit un savoir cadre que*

bouscule toute nouvelle situation mais qui rend chacun néanmoins capable de différenciation » (Cifali, 1996, p.127). Le cas de Léa illustre bien cette dynamique.

Enfin, les savoirs d'altérité restent fortement présents durant la formation dans un métier de l'humain où est sans cesse en jeu la relation à l'autre. Ce type de savoirs, qui exige une régulation de la distance aux événements, une compréhension de sa propre subjectivité, une connaissance de soi peut faire obstacle à une réflexion sur le mémoire s'il est perçu comme trop distancié ou trop proche de préoccupations de ce type. C'est le cas de Sophie (stagiaire Mathématiques affectée en ZEP) : immergée dans les interactions avec les élèves, elle ne peut, au terme de l'année, se détacher d'évènements vécus dans la classe qui ont absorbé toute son énergie : « *J'ai du mal à me plonger dedans... ça pose beaucoup de questions. Finalement, j'ai énormément de mal à le mettre par écrit, j'ai plein d'idées dans la tête, mais je me trouve tellement accaparée par ma classe que j'ai l'impression de pas avoir le temps. Et puis mettre de la théorie en plus... aller au-delà de ce qui se passe dans ma classe, j'ai énormément de mal !* » (entretien mars 2005).

Ainsi, la question des savoirs mobilisés ne peut se traiter en dehors de la dynamique de formation vécue comme une rencontre avec des formateurs, des contenus et les autres stagiaires ; elle est sous-tendue par une logique personnelle s'inscrivant aussi dans des contextes de travail particuliers.

Savoirs à investir et médiation des formateurs

Dans l'élaboration du mémoire différents types de savoirs sont à mobiliser pour éclairer les pratiques professionnelles. Leur articulation est complexe car chaque stagiaire doit opérer un travail de « traduction » (Callon, 1988) en recontextualisant ces apports en fonction de particularités biographiques et situationnelles. 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 mémoire 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 la réflexion sur la pratique professionnelle ?

Au final, les résultats éclairent différentes manières de concevoir, de mettre en œuvre et d'analyser l'acte d'enseignement en fonction du système de ressources/contraintes (institutionnelles, disciplinaires, relationnelles, personnelles) repéré par les stagiaires. Ils révèlent des compétences professionnelles qui réactivent et questionnent les registres de savoirs développés avant et pendant la formation, pensés jusque-là comme hétérogènes. On repère en fin d'année une mise en synergie plus ou moins réussie laissant augurer pour la suite un engagement professionnel qui devra traverser l'épreuve de l'entrée dans le métier où les savoirs mobilisés sont souvent fortement réinterrogés (Perez-Roux, 2006).

Bibliographie

- ALTET Marguerite, 1996, « Compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser », in Léopold PAQUAY, Marguerite ALTET, Evelyne CHARLIER et Philippe PERRENOUD (coord.), *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles, De Boeck, pp. 27-40
- ALTET Marguerite, 2000, « L'analyse de pratiques, une démarche de formation professionnalisante ? », *Recherche et Formation*, Paris, INRP, n° 35, pp.25-41.

- CALLON M, 1988, *La science et ses réseaux : genèse et circulation des faits scientifiques*, Paris, La découverte.
- CHARLOT Bernard, 1997, *Du rapport au savoir*, Paris, Anthropos.
- MALGLAIVE Gérard, 1990, *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF.
- CIFALI Mireille, 1996, « Démarche clinique, formation et écriture », in Léopold PAQUAY, Marguerite ALTET, Evelyne CHARLIER et Philippe PERRENOUD (coord.), *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles, De Boeck, pp.119-135.
- GONIN-BOLO Annette, 2002, « Le mémoire professionnel en IUFM : « traduction » des savoirs, « médiation » des formateurs », *Recherche et formation*, Paris, INRP, n° 40, pp.59-74.
- FABRE Michel et LANG Vincent, 2000, « Le mémoire professionnel est-il professionnalisant ? », *Recherche et formation*, Paris, INRP, n° 35, pp.43-58.
- PEREZ-ROUX Thérèse, 2006, « Les enseignants néo-titulaires à l'épreuve du métier : entre désenchantement et formes d'adaptation provisoires », *Revue Les Langues Modernes*, APLV, n° 3, pp.34-44.
- PIOT Thierry, 1997, « Emergence de l'enseignant professionnel : articulation du pôle cognitif et du pôle affectif des représentations dans la construction de la professionnalité enseignante », *Professionnaliser le métier d'enseignant*, CRDP Nantes, Cahiers du CREN, pp.93-102.
- PROST Antoine, 1985, *Eloge des pédagogues*, Paris, Seuil, points actuels.
- ROUX-PEREZ Thérèse, 2005, « Quels processus en jeu dans la construction de l'identité professionnelle chez les enseignants-stagiaires du second degré à l'IUFM ? » V° colloque international Recherche(s) et Formation : *Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences*, Nantes IUFM, 14-16 février 2005, CD-rom.
- ROUX-PEREZ Thérèse, 2006, « Construction des compétences professionnelles chez les enseignants débutants : entre logique de formation, logiques des acteurs et effets de contexte », Colloque CNAM : *Usages sociaux de la notion de compétences : quels savoirs, quels individus ?*, Paris, 9 mars 2006, www.ensieta.fr/jecompetence.
- TAMIR Pinchas, 1991, "Professional and personal knowledge of teachers and teacher educators", *Teaching and Teacher Education*, n° 7, pp. 263-281.
- TARDIF Maurice et LESSARD Claude, 1999, *Le travail enseignant au quotidien*, Bruxelles, De Boeck.