

CONSTRUCTION IDENTITAIRE DES ENSEIGNANTS EN FORMATION INITIALE : ENTRE DISPOSITIFS, ACTEURS ET CONTEXTES

Thérèse Perez-Roux

Université de Nantes- IUFM
4, chemin de Launay-violette
BP 12227
44322 Nantes cedex 3
Therese.perez@univ-nantes.fr

Mots-clés : identité, réflexivité, développement professionnel, rapport à la formation

Résumé. La formation initiale des enseignants du second degré en France s'inscrit jusqu'à présent dans un processus de professionnalisation progressive, fondé sur l'alternance et organisé depuis 2007 autour d'un référentiel de compétences. L'étude s'intéresse aux processus de construction de l'identité professionnelle et au rapport à la formation de ces enseignants. Elle tente d'explicitier le fonctionnement de certains dispositifs à visée réflexive (analyse de pratiques, mémoire professionnel) et d'en comprendre, à partir du discours des formés, l'intérêt et les limites. Deux enquêtes réalisées respectivement en 2004-2005 et 2007-2008 montrent une appropriation différenciée de ces dispositifs en fonction de leur articulation avec d'autres aspects de la formation, du moment dans l'année, des contextes institutionnels (IUFM et établissement) et humains que les stagiaires sont amenés à traverser/investir. L'étude met en relief la nécessaire complémentarité des approches pour que puisse se construire, au-delà des compétences - didactiques, pédagogiques, éthiques, relationnelles - attendues par l'institution, une identité professionnelle assumée (en tant que sujet) et répondant aux enjeux de responsabilité et d'autonomie des enseignants.

1. La réflexivité au cœur de la professionnalisation des enseignants

1.1 Contexte de la formation en France

La formation initiale des enseignants du second degré en France s'inscrit jusqu'à ce jour¹ dans un processus de professionnalisation progressive, fondé sur l'alternance et organisé depuis 2007 autour d'un référentiel de compétences. Après la réussite du concours de recrutement², les étudiants entrent à l'IUFM et s'inscrivent dans une formation en alternance.

1 Dès la rentrée 2010, la formation des enseignants du second degré va subir une importante mutation. Les étudiants désirant devenir enseignants devront prendre en compte trois logiques, en partie concurrentes : obtenir un Master disciplinaire, réussir à un concours de recrutement et se (pré)professionnaliser. L'année de « stagiarisation » est reportée d'un an, après obtention du Master et dans une forme d'alternance limitée (équivalent à un tiers du service, en plus du plein temps d'enseignement).

2 Ces concours de recrutement, essentiellement fondés sur des savoirs académiques, comprennent à l'oral une épreuve sur dossier aux exigences variables suivant les disciplines et la place que celles-ci donnent aux savoirs professionnels.

Ainsi, de nombreux dispositifs invitent les enseignants-stagiaires³ à articuler savoirs pour et à enseigner, réflexion sur et dans l'action. La formation est donc pensée à travers une complémentarité entre l'expérience vécue dans l'établissement (pour la moitié du temps) où s'effectue le stage en responsabilité et l'IUFM (pour l'autre partie de la semaine).

Dans le cadre de son stage en responsabilité, le stagiaire travaille régulièrement avec son conseiller pédagogique les choix didactiques et les dispositifs pédagogiques qu'il met en œuvre dans ses classes. Ce dernier aide le stagiaire à comprendre les situations d'enseignement-apprentissage, à construire des compétences dans l'action, 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.

A l'IUFM, le stagiaire participe à un groupe interdisciplinaire dans lequel il engage, avec d'autres stagiaires et un formateur « généraliste », 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.

Par ailleurs, il est rattaché à un groupe disciplinaire dans lequel :

- Il analyse ses pratiques professionnelles ;
- Il travaille les questions didactiques et leurs enjeux dans la mise en œuvre des programmes d'enseignement ;
- Il élabore un mémoire professionnel en partant de sa pratique de classe.

C'est le rapport des stagiaires à cet espace de formation que nous allons particulièrement développer en nous appuyant sur les dispositifs majeurs qui y sont proposés.

1.2 Parcours antérieurs des stagiaires et réalité des contextes de formation

La cohérence des programmes affichée par l'institution, notamment dans les articulations et les complémentarités qu'elle suppose, prend en compte la durée de la formation ; elle s'appuie sur les dynamiques de professionnalisation les plus fréquemment repérés et mises en lumière par de nombreuses recherches en Sciences de l'Éducation (Héту, Lavoie et Baillauques, 1999 ; Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 1996 ; Beckers, 2007 ; Wittorski et Briquet-Duhazé, 2008). Ceci étant, les stagiaires aux parcours différents, ne possédant ni les mêmes ressources ni les mêmes contextes de travail ne peuvent évoluer de façon identique. Cela conduit inévitablement à des ajustements, des avancées mais aussi des crispations ou des stratégies de contournement lorsque apparaissent des zones de tension dans le processus de formation. En fait, chaque formé cherche des repères pour donner sens à ce qu'il vit et, plus largement, déterminer quelles seraient les modalités les plus opératoires de son engagement professionnel.

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

Mais le contexte d'accueil est aussi celui offert par l'IUFM à travers les dispositifs proposés, visant la construction d'un ancrage communautaire entre pairs et experts⁴, dans un espace et un temps partagé, lieux des questionnements et des avancées par et avec les autres. Ainsi, les contextes traversés lors de cette année de formation constituent un environnement professionnel à

³ Dans l'étude, les enseignants-stagiaires seront dénommés « stagiaires ».

⁴ La notion « d'expert » est utilisée ici pour des formateurs chevronnés : conseillers pédagogiques, formateurs disciplinaires reconnus par l'institution pour leurs compétences didactiques.

la fois institutionnel et humain dans lequel chaque stagiaire peut momentanément trouver des points d'appui, des réponses à un certain nombre de questions qui émergent, intégrer de nouveaux savoirs, mais aussi remettre en cause les apports d'une formation centrée sur la réflexivité.

1.3 Réflexivité et développement professionnel

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 sur et dans l'action. Dans les faits, la dimension réflexive est souvent sollicitée en réponse à des problèmes qui se présentent dans l'expérience immédiate. C'est pourquoi il est difficile de réfléchir constamment seul ; les interactions avec autrui, la participation à des groupes, la collaboration entre pairs soutiennent la réflexivité, permettent d'échanger sur les pratiques et de construire des bases de connaissance communes issues de ces réflexions.

Pour Uwamariya et Mukamurera (2005), le développement professionnel implique des actions de formation auprès des acteurs, destinées à soutenir leur évolution. Barbier, Chaix et Demailly (1994) insistent sur cette dimension professionnalisante, visant un processus « *de transformations individuelles et collectives des compétences et des composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles* » (p.7). En ce sens, le développement professionnel renvoie à la construction d'une professionnalité mettant en valeur l'acquisition d'un ensemble de savoirs pertinents pour l'enseignement. Cette acquisition, sous des modalités variées (la pratique, la réflexion, les échanges ou collaborations, la formation, etc.) serait au cœur des changements que vivent les enseignants au regard de leur pratique professionnelle, en formation initiale et tout au long de leur carrière.

Ainsi, le développement professionnel rend compte de l'évolution du professionnel à travers la conception qu'il a de son rôle, de ses représentations, des occasions de pratiques, des conditions de travail (Donnay & Charlier, 2006). Pour le stagiaire, il repose sur la capacité à se reconnaître capable de se développer et responsable, au moins en partie, de son propre développement.

Notre étude s'intéresse aux processus de construction de l'identité professionnelle et au rapport à la formation de ces enseignants (Altet, 2000), à partir de dispositifs à visée réflexive (analyse de pratiques, écrit professionnel) proposés durant leur parcours de professionnalisation. Il s'agit d'en comprendre, à partir du discours des formés, l'intérêt et les limites à tel ou tel moment de l'année et de voir dans quelle mesure ils participent à la construction d'une professionnalité enseignante.

2. Méthodologie

2.1 Corpus et recueil de données

Deux enquêtes (2004-2005 et 2007-2008) ont été réalisées sur la base d'un questionnaire (n = 277 + 61) passé en début d'année (octobre) ; une enquête complémentaire a porté sur :

- 20 stagiaires de Lycées et Collèges (PLC2) choisis sur la base de critères contrastés ; chacun a participé à trois entretiens semi-directifs (décembre 2004, mars et juin 2005) ;
- 19 stagiaires de Lycée Professionnel (PLP2), choisis notamment en fonction de leur parcours antérieur et de leur filière ; chacun a participé à deux entretiens semi-directifs (janvier et juin 2008).

Un autre recueil de données vient compléter ces premiers résultats. Dans l'IUFM étudié, un dispositif d'analyse de pratique à orientation clinique a été proposé à des groupes de 8 à 10 stagiaires d'une même discipline, à raison de 9h dans l'année (6 séances d'une heure trente, de septembre à janvier).

Entre 2005 et 2007, le chercheur, animateur de ces dispositifs, a suivi plusieurs groupes de stagiaires du second degré et recueilli des données dans un carnet de bord. Les prises de notes ont été effectuées *a posteriori*, dans le respect des règles de confidentialité, sur la base de l'évolution des préoccupations du groupe des stagiaires.

2.2 Traitement des données

L'ensemble des réponses aux questionnaires (PLC2 et PLP2) ont été analysées avec le logiciel Sphinx Lexica. Au delà des tris à plat qui donnent une vision générale du groupe des stagiaires, un certain nombre de tris croisés ont permis de mettre en relief des spécificités liées au genre, aux expériences antérieures, aux disciplines enseignées, au contexte du stage en responsabilité (collège, lycée général ou lycée professionnel).

Les 60 entretiens réalisés avec les PLC2 ont été traités à l'aide du logiciel d'analyse des données lexicales Alceste 4.8 (Perez-Roux, 2008). Complémentairement, les 19 entretiens des PLP2 ont été traités sur la base d'une analyse thématique.

Les prises de notes sur les séances d'analyse de pratiques ont fait l'objet d'une analyse de contenus reprenant la chronologie des questions professionnelles travaillées dans ce cadre particulier. Elles ont été abordées à partir des tensions et/ou des dilemmes professionnels liés au vécu enseignant.

3. Résultats

3.1 Un rapport à la formation entre images idéales et réalité des pratiques

Plusieurs rubriques du questionnaire visaient à repérer l'image de « l'enseignant idéal »⁵. Tout d'abord les représentations du groupe s'organisent autour de trois qualités valorisées pour un enseignant qui doit être : « *stimulant* » (26%), « *responsable* » (19%) et « *juste* » (18%). Au niveau des compétences professionnelles attendues en priorité, quatre items dominants apparaissent, dessinant le profil d'un enseignant, 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%).

On retrouve l'image du « maître instruit » proposée par L. Paquay et Wagner (1996) croisée avec celle du « praticien réflexif », très largement défendue en formation et avec laquelle, à cette période de l'année, les formés semblent assez en accord.

Par ailleurs, 95% des stagiaires expriment un certain nombre de difficultés à surmonter pour assumer au mieux leur mission : difficultés essentiellement « *d'ordre didactique* » (43%) concernant l'adéquation des contenus aux élèves (choix, progressivité, sens), et « *d'ordre pédagogique* » (37%) lorsqu'il s'agit de tenir des classes jugées difficiles, de régler des problèmes avec certains élèves, de proposer des dispositifs adaptés, etc.

En début d'année (octobre) les attentes en termes de formation sont relativement homogènes lorsque l'on prend en compte les premiers choix parmi trois possibles : « *analyse des pratiques professionnelles à partir de problèmes rencontrés en classe* » (38%), « *échanges avec les pairs* » (28%) et « *analyses didactiques de situations, séances ou séquences* » (24%) semblent fonder le sens du travail en groupe disciplinaire. Enfin, la « *réflexion autour du mémoire professionnel* » obtient un score très faible à ce stade de la formation. Il s'agit, à travers les priorités énoncées, de se donner les moyens de progresser dans l'exercice du métier pour faire acquérir des connaissances et répondre de façon optimale à la diversité des élèves.

La dimension réflexive est donc très fortement intégrée, du moins dans les discours. Mais au fil de l'année, les entretiens laissent apparaître des écarts importants, soulignant la nécessité de prendre en compte d'autres dimensions, notamment d'ordre identitaire.

⁵ Trois réponses ordonnées étaient demandées pour cet ensemble de questions ; seules les premières réponses sont prises en compte ici pour cerner véritablement les priorités.

3.2 Une complémentarité des dispositifs diversement investie

3.2.1 Construire des repères en dehors et pour l'action

Les résultats montrent l'importance des repères à trouver dans l'action mais aussi en dehors et pour l'action. Les formations didactiques associées, conduites par des professionnels aux pratiques reconnues, semblent parfois loin de ce que le stagiaire se sent capable de faire dans sa classe, mais donnent une orientation à leur travail futur.

Plus proches de leurs préoccupations et de leurs ressources immédiates, l'analyse de séances réalisées en classe, semble très opérante en début d'année⁶. Ces échanges de pratiques au sein du groupe disciplinaire, intégrant des analyses *a priori* puis *a posteriori*, sont perçus le plus souvent comme un travail utile et constructif : des savoirs se co-construisent dans l'interaction, en articulant conceptions, mises en œuvre et régulations. Il s'agit d'une analyse à orientation didactique et pédagogique, conduite par un formateur expert de la discipline, outillée par la trace écrite des préparations et le retour distancié sur les écarts « prévu-réalisé ».

Pour les formateurs interrogés, ce dispositif a plusieurs fonctions :

- Favoriser l'entrée dans l'écriture professionnelle par un récit de pratique structuré ;
- S'initier à l'analyse de sa pratique (démarche intellectuelle qui devra se déployer dans le mémoire professionnel) ;
- Soulever des questions didactiques de la manière la plus concrète et la plus inductive possible ;
- Mutualiser les pratiques des stagiaires.

Ces différentes fonctions peuvent entrer en concurrence les unes par rapport aux autres. Dans la perspective de mutualisation, les stagiaires choisissent des pratiques dont ils ont plutôt envie de faire publicité, ce qui peut créer une tension entre le désir de faire valoir son travail et la mise à distance par l'analyse critique.

Le plus souvent, ce dispositif, mis en place de façon régulière, semble satisfaire les stagiaires : « *c'est un dispositif très concret et utile* » qui « *renvoie à ses propres choix* ». Par ailleurs, les formés sont sensibles au fait que de nombreuses présentations sont autant de « *propositions à réinvestir* ». Enfin, certains trouvent « *intéressant d'être questionné par les autres* », ce qui les amène à préciser les orientations et les principes qui ont fondé leurs choix didactiques et pédagogiques. Nombreux sont ceux qui reviennent sur l'importance de rendre compte des obstacles rencontrés dans la pratique effective et des ajustements opérés (ou pas) dans l'urgence des situations. Le cadre méthodologique donné pour procéder aux analyses favorise, avec le groupe de pairs et avec le formateur, l'ouverture de nouvelles perspectives de travail.

Pour autant, de l'avis des stagiaires, cet espace réflexif, nécessaire et constructif, ne suffit pas à revisiter la pratique enseignante du point de vue de la relation sujet-situation et des affects qui la traversent.

3.2.2 Construire une identité singulière progressivement assumée avec l'aide des pairs

A côté de ces jalons indispensables, qui prennent en compte les normes de la formation et s'avèrent parfois quelque peu prescriptifs, les stagiaires reviennent sur l'analyse de pratiques à orientation clinique ou psycho-sociale (Blanchard-Laville et Fablet, 2002) ; cette approche contribue, dans un espace qui se situe hors de toute évaluation, à l'élaboration d'une identité singulière, intégrant les conflits de valeurs provoqués par le vécu de situations professionnelles déstabilisantes pour le sujet.

⁶ Dans le cadre du compte rendu de la séance, il est demandé un support écrit de deux pages répertoriant : la situation de la séance dans la séquence ; les objectifs ; la démarche adoptée et la chronologie du cours ; les supports utilisés et les raisons de ce choix ; l'analyse et le bilan de la séance ; les prolongements envisagés. Ce descriptif est photocopié pour chaque participant, accompagné des documents utilisés pendant le cours. Après 10 mn d'exposé et 10 mn d'échanges avec le groupe, une brève synthèse et des apports didactiques complémentaires sont assurés par le formateur.

En effet, le processus de construction de l'identité professionnelle engage fortement le sujet dans son rapport au monde professionnel, aux autres et à lui-même. L'expérience scolaire confronte les enseignants à des situations complexes, « où se mêlent le sociétal, l'institutionnel et le personnel » (Cifali, 1996, p.120). L'élucidation de ce qui se joue dans ces situations amène à développer en formation initiale une dimension clinique, qui appréhende le sujet à travers un système de relations dans lequel il se reconnaît effectivement impliqué. 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, variable sérieuse dans l'exercice de sa compétence, et fondatrice, en quelque sorte, de son identité professionnelle.

Au fil des séances, les préoccupations évoluent et de nouveaux objets émergent : gestion de la classe, gestion d'élèves difficiles ou en difficulté, recherche de limites pour soi et pour autrui, positionnement face aux regards croisés sur une pratique professionnelle balbutiante (Perez-Roux, 2010). La question de la posture « juste » submerge des stagiaires qui, pour certains, ne s'autorisent pas ou ne se sentent pas autorisés à se poser comme un professionnel capable de tenir son rôle dans l'institution scolaire.

Au fur et à mesure, la parole et l'écoute du groupe permettent de se détacher, d'analyser ce qui se joue dans le quotidien des pratiques mais aussi dans la formation elle-même. En ce sens, ce dispositif contribue, en partie, à la construction d'une identité professionnelle momentanément acceptable par le formé lui-même et par l'institution de formation.

Ce dispositif est évoqué par nombre de stagiaires comme une possibilité de dire, dans une relative confiance, ce qui fait problème dans l'exercice du métier, au moins durant le premier trimestre. Au delà des conseils attendus de la part des formateurs en début d'année pour faire face à l'urgence, le bilan de fin de parcours revient sur la nécessité d'ouvrir des pistes de réflexion pour comprendre ce qui s'est joué, pour soi même et devant les autres, dans telle ou telle situation et pour envisager l'avenir de façon à la fois plus étayée, plus distanciée et mieux assumée.

Pourtant, les enjeux de cette entreprise dans un processus de professionnalisation ne peuvent occulter les limites d'un tel dispositif. Parler reste pour certains un acte impossible, tant le désarroi est grand ou les mots impuissants. On repère aussi des formes d'autorégulation du groupe conduisant à des autocensures, lorsque le formé imagine qu'il n'est plus temps d'aborder des problèmes ou que le groupe n'offre plus à celui qui parle une écoute suffisante. La question d'une « norme cachée » semble traverser certaines séances, laissant croire aux participants que leur problème serait décalé et non advenu dans cet espace spécifique. Se pose alors la question de l'articulation avec d'autres aspects de la formation, d'autres acteurs (formateurs, tuteur, collègues, etc.), articulation soumise aux effets de contexte inhérents à tout processus de professionnalisation fondé sur l'alternance.

3.3 Le développement professionnel à l'épreuve du mémoire

En continuité avec l'analyse de pratiques, le mémoire professionnel s'inscrit dans un processus réflexif exigeant, tant au niveau de l'articulation pratique-théorie-pratique qu'il nécessite, que de l'analyse de son activité professionnelle dans la classe. Trois extraits d'entretiens réalisés au terme de la formation (juin) sont présentés pour souligner : a) la manière dont le mémoire professionnel permet ou pas d'articuler des savoirs pluriels ; b) dans quelle mesure les acteurs le perçoivent comme un moyen de développement professionnel. Ceci reste très lié aux contextes d'accueil (liens théorie-pratique que peuvent assurer/générer les stagiaires) mais aussi au contexte de stage (intégrant le travail avec le tuteur), plus ou moins favorable à cette réflexivité sur l'action (Perez-Roux, 2009).

3.3.1 Les exigences du mémoire décalées avec l'urgence de la pratique

« Mon mémoire ? C'était sur : comment aider les élèves à apprendre ?... Moi je pense que cette année il est en trop... on n'est pas prêts, en fait, à faire un mémoire. Parce que, au début, on commence un peu dans tous les sens, on ne sait pas trop comment faire notre truc tout ça, et puis en fait après, on n'a que trois mois pour faire les expérimentations en classe, mettre en place des choses, mais bon il faut quand même rédiger... Je trouve qu'on n'a pas suffisamment de recul en

fait, pour vraiment analyser, on est un peu trop dans le vif, dans l'action... Je trouve que ça a vraiment été très contraignant...

Enfin je pense que c'est un thème qui, de toute façon, me tenait à cœur hein, c'est pas la question ! D'ailleurs j'ai bien envie de continuer de mettre en place des choses. Nous on est dans des disciplines où quand même il y a plus de concret, puisqu'il y a les expériences, il y a tout ça, donc d'essayer un maximum de les faire manipuler parce qu'il y en a qui se rattachent à ça en fait. Et moi je vois bien, j'ai des élèves qui n'apprennent absolument pas leurs leçons, mais absolument pas, et ils se rappellent très bien de ce qu'on a fait en TP... Et finalement, bah ça les valorise aussi quelque part de pouvoir lever la main et de, de se rappeler des choses quand même... Maintenant il y a un gros travail à faire sur les leçons derrière (rires). (Violaine, 24 ans, PLC2 Physique-Chimie, stage en responsabilité en Collège)

3.3.2 *Le mémoire comme révélateur a posteriori d'une cohérence de l'action*

« Mon mémoire ? Il portait sur le développement de l'autonomie des élèves à travers des activités... Finalement, c'est ce que j'ai dit au moment de la soutenance, ça a été assez intéressant de prendre conscience qu'il y avait une gestation pendant toute l'année, un peu souterraine, des choses que j'avais mises en place, sur lesquelles je m'étais interrogée etc., et au moment d'écrire le mémoire, je me suis rendue compte qu'effectivement, il y avait une logique. Je n'avais pas forcément relié en fait tous les éléments avant, parce que je pense qu'en tant que stagiaire, c'est une année où on n'a pas trop de recul. Et on est là à essayer de surnager, de ne pas trop se noyer. Et là, au moment de l'écriture, ça a été très intéressant et formateur, dans la mesure effectivement où, là, c'est mettre à distance en fait toutes les pratiques, et se dire : ah oui, d'accord, j'ai fait ça, et, finalement, ça n'était pas si éclaté, il y avait bien un lien, une démarche...

Avant, moi ça me paraissait un petit peu abstrait cette histoire d'activité des élèves. Et je pense que là, pour le coup, j'ai progressé. Je me suis vraiment rendu compte que si effectivement, les activités n'étaient pas pensées avant, s'il n'y avait pas vraiment une réflexion sur à quoi on peut arriver et pourquoi on le fait, et comment on va le faire avec les mêmes etc., il y a des risques que ça ne passe pas. Ça je pense que je l'ai vraiment appris cette année ». (Cathy, 35ans, PLP2 Lettres-Histoire, stage en responsabilité en Lycée professionnel)

3.3.3 *Le mémoire comme réponse à des problèmes professionnels*

« Moi j'ai fait mon mémoire sur l'utilisation du visuel, c'est vrai qu'en début d'année, je n'avais pas soupçonné tout ce qu'on pouvait faire avec des supports visuels, en fait. J'ai réalisé ça, notamment avec l'intervention d'un formateur en didactique... elle nous montrait par exemple des petites cartes avec des mots dessus ou des symboles qu'elle mettait au tableau, et puis l'élève doit faire une phrase grâce à ça. Et j'ai trouvé ça super, enfin c'est vrai, en adaptant etc., ça m'a donné plein d'idées pour faire des choses. Donc ça c'est vrai que ça m'a quand même servi pour comprendre comment justement ça peut aider l'élève... disons que le visuel a été la solution, la mise en œuvre que j'ai exploitée cette année pour résoudre certaines difficultés que j'avais. Donc m'étant rendue compte de ces difficultés là, et puis ne voyant peut-être pas les autres, je me suis attardée à ça. Je me suis dit, déjà ça faut que je mette en place des solutions pour pallier ça. Et c'est l'utilisation du visuel, et l'exploitation de documents visuels etc. La manière dont j'ai problématisé dans le mémoire m'a vraiment aidée à résoudre ces difficultés. Donc en fait l'écriture du mémoire, enfin vraiment la réflexion s'est faite à partir du mois de janvier, parce qu'avant c'était plutôt, justement, une prise de conscience de certaines choses, et puis il a fallu mettre les choses en réseau etc. Et euh, au fur et à mesure de la pratique aussi, parce que c'est vrai qu'au début de l'année, je n'avais pas du tout le recul, donc ça s'est fait plutôt à partir du mois de janvier, et puis l'écriture par la suite. En fait, ça a été pour moi un support par rapport à mes cours, comme si je l'avais fait personnellement, sans y être obligée.

Et ça m'a aidée vraiment dans mes cours au quotidien, le fait d'y réfléchir pour le mémoire, ça a été une réflexion directe appliquée à mes cours aussi. Donc c'est vrai, je pense que cette année, c'était un problème particulier que je voulais résoudre, et donc tout ça a coulé de source, et puis

ça a fait un peu effet boule de neige... Ça m'a vraiment aidée d'écrire le mémoire ». (Anais, 23 ans, PLC2 Anglais, stage en responsabilité en Collège)

3.3.4 Modèles de professionnalité et logiques des acteurs

Le modèle de professionnalité visant la construction d'une réflexivité sur et dans l'action 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 professionnel se fait l'écho. De ce point de vue, l'étude met en relief des processus d'intégration de savoirs pluriels qui caractérisent un rapport « professionnel » à la formation (Altet, 2000), 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 formé à revisiter les différents registres de savoirs mobilisés.

D'autres stagiaires ont du mal à donner du sens à ce mémoire qui reste avant tout perçu comme une injonction institutionnelle, à laquelle il s'agit de répondre de manière formelle ou en se disant que l'essentiel est ailleurs. L'urgence des situations semble occulter la portée du mémoire, dévoilant un rapport « instrumental » à la formation, envisagée du point de vue de sa stricte utilité ; dans ce cas, l'efficacité sur le terrain se mesure à l'apprentissage de tours de mains, à 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 considéré comme une perte de temps.

Pourtant 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 (Prost, 1985) et nécessiteraient un accompagnement très personnalisé.

4. Discussion

4.1 Transactions groupe-individu au sein de dispositifs professionnalisants

Les différents groupes constitués et inscrits dans la durée représentent un enjeu capital en termes de professionnalisation : disciplinaires ou interdisciplinaires, ils accompagnent le parcours professionnel et amènent les futurs enseignants à réfléchir sur leur pratique, à intégrer différents aspects de leur mission et à travailler en équipe. Le groupe disciplinaire constitue un lieu d'ancrage identitaire, dont la grande majorité des formés souligne l'importance. Le partage de questions communes renforce un sentiment d'appartenance et permet une mise à distance voire une dédramatisation des premières expériences, vécues souvent comme problématiques. Devant les difficultés à choisir et structurer pertinemment les savoirs à enseigner, face aux dérapages vécus dans l'interaction avec les élèves (décalages des attentes, manque de rythme du cours, problèmes de gestion de classe, etc.), les différentes formes d'analyse de pratiques, conduites en groupe, accompagnent progressivement et dans une "distance rapprochée", l'entrée dans le métier.

Ainsi, le groupe permet de se construire peu à peu comme professionnel capable d'analyser sa pratique, car l'attitude réflexive n'est pas un simple rapport de soi à soi. La conscience de soi et de ses interventions sur le réel se construit aussi dans le rapport aux autres (Wittorski, 2004).

Pourtant, si l'ouverture aux difficultés de tel ou tel stagiaire semble réelle en début d'année, le groupe s'inscrit peu à peu avec le formateur dans un processus de maturation, visible à travers l'évolution des « besoins » repérés, notamment lors des visites de classe. Les registres de réflexion se précisent : du pédagogique au didactique, de la gestion du groupe classe à celle des apprenants, etc. (Perez-Roux, 2008). Cette dynamique dominante laisse parfois en chemin ceux et celles qui n'ont pas réglé leurs difficultés. En mars, Sophie, stagiaire en Mathématiques, rend compte de journées de formation à l'IUFM qui deviennent problématiques : « *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 ». Cette stagiaire perçoit les contenus des formations didactiques comme difficilement opérationnels à court terme et cela handicape fortement son implication dans la réflexion : « je suis bloquée en me disant : de toute manière, pour mes élèves, ça ne servira à rien ». Ce décalage l'empêche de se saisir de possibles pistes de travail, chaque ouverture étant appréhendée comme une perte de repères supplémentaire. Enfin, Sophie aborde la question du mémoire et la difficulté à mener des analyses, étayées par des appuis théoriques, sur une problématique qui l'envahit au quotidien : la gestion de classe. Face à une prise de recul impossible, elle conclut : « je préfère la pratique à la théorie » et se centre sur la recherche de « trucs utiles » pour gérer la classe, sans y parvenir. Impuissant devant la dérive de cette stagiaire et faute de mieux, le groupe développe une forme de surdité aux problèmes récurrents. Le climat de malaise au sein du collectif génère peu à peu, chez Sophie, le sentiment d'être abandonnée à son sort.

Les différents espaces de formation à et par la réflexivité s'inscrivent majoritairement dans des dispositifs où le collectif joue une place essentielle. Chacun peut se référer ou en référer au groupe d'appartenance, qu'il soit constitué sur une base disciplinaire ou interdisciplinaire. Mais au-delà de cet ancrage, se pose la délicate question de l'individualisation de la formation : penser des articulations fécondes et opérantes en termes de construction professionnelle, suppose de prendre en compte à la fois une dimension partagée du métier et une dimension singulière.

4.2 Complémentarité des approches et construction des compétences professionnelles

De fait, l'IUFM étudié organise la cohérence du programme autour des liens avec le stage en responsabilité où la singularité de l'action est envisagée comme prioritaire. La richesse du travail réflexif durant l'année de formation intègre largement la rencontre de certains formateurs dont l'expertise reconnue devient un point d'appui incontournable. De nombreux stagiaires font état de l'importance du tuteur dans le processus de professionnalisation : sa capacité à répondre aux questions urgentes, à donner des conseils sur des aspects pratiques, à soutenir le stagiaire tant du point de vue didactique que pédagogique - voire personnel - constitue un élément primordial dans le parcours professionnel. Les visites sont vécues comme d'autant plus intéressantes qu'elles sont suivies de retours approfondis permettant la construction de repères progressifs. Si ce travail sur le terrain est opérant et bien compris, le formé peut s'approprier peu à peu les gestes du métier et appréhender les dispositifs proposés à l'IUFM comme un moyen de réfléchir sur sa pratique, dans un temps qui n'est pas exactement « collé » à ses préoccupations professionnelles.

La mise en synergie de ces différents registres permet, à terme, de construire les compétences professionnelles attendues. Objectifs de formation et articulation des contenus sont programmés par les formateurs dans l'optique d'une professionnalisation progressive et en fonction des besoins perçus au sein du groupe, ou émergeant dans des moments de régulation. Si la majorité des stagiaires suivis sur l'année souligne la pertinence de ces choix, cette dynamique appliquée à tous pose néanmoins problème.

Ainsi, les résultats soulignent une appropriation différenciée de ces dispositifs en fonction de leur articulation avec d'autres aspects de la formation, du moment dans l'année, des contextes institutionnels (IUFM et établissement) et humains que les stagiaires sont amenés à traverser/investir (Perez-Roux, 2008). Des changements s'opèrent dans le temps, en fonction des progrès repérés, des réussites partielles, faisant résonner *a posteriori* certains apports et questionnements, collectifs ou individuels, générés en formation.

L'étude met en relief la nécessaire complémentarité des approches pour que puisse se construire, au-delà des compétences didactiques, pédagogiques, éthiques, relationnelles, attendues par l'institution, une identité professionnelle assumée (en tant que sujet) et répondant aux enjeux de responsabilité et d'autonomie des enseignants.

4.3 Entre points aveugles et questions à venir...

Au final, plusieurs questions vives émergent de cette étude et permettront sans doute de nourrir les débats. Tout d'abord, le paradigme du praticien réflexif qui organise l'ensemble des dispositifs se

trouve interrogé. En effet, nombre de stagiaires ne parvenant pas à construire des repères pour et dans l'action restent dans un rapport instrumental et formel à la formation ; cherchant avant tout les étayages du groupe professionnel dans l'établissement, ils mettent à distance le travail des formateurs jugé trop éloigné de leurs questionnements.

Par ailleurs, la cohérence affichée des dispositifs peut s'avérer relativement inopérante. Les ressources individuelles et collectives fonctionnent comme une délicate alchimie qui échappe parfois aux formateurs. Les turbulences de la dynamique de groupe viennent fréquemment affecter le processus dans la durée. Cela conduit à la mise en relief d'un point aveugle : celui de la construction collective d'une réflexivité et de l'individualisation de la formation, à la fois nécessaire et extrêmement délicate à tenir.

Enfin, l'enquête conduite à l'échelle d'une région et avant que ne se mette en place la *masterisation* de la formation en France, rend compte d'une dimension contextuelle qui influence inévitablement la construction de l'objet de recherche ; d'un autre côté, les résultats ouvrent sur des pistes de réflexion et de vigilance pour éviter que la formation ne s'inscrive dans des espaces juxtaposés où la relation théorie-pratique deviendrait encore plus aléatoire pour les futurs professionnels de l'enseignement et de la formation.

5. Références bibliographiques

- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques, une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche et Formation*, 35, 25-41.
- Barbier, J-M., Chaix, M-L. & Demailly, L. (1994). Editorial. *Recherche et Formation*, 17, 5-8.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles*. Bruxelles : De Boeck.
- Blanchard-Laville, C. & Fablet, D. (2002, sdr). Analyse des pratiques : approches psychosociologiques et cliniques. *Revue Recherche et Formation*, 39.
- Donnay, J. & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Presses universitaires de Namur.
- Hetu, J-C., Lavoie, M. & Baillauques, S (1999, Eds). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (1996, Eds.) *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Paquay, L. & Wagner, MC. (1996). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Eds), *Former des enseignants professionnels* (pp. 153-179). Bruxelles : De Boeck.
- Perez-Roux, T. (2008). Professionnalisation et construction identitaire durant la formation initiale : le cas des enseignants stagiaires du second degré. In R Wittorski & S Briquet-Duhazé (Eds.), *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* (pp. 49-80). Paris : L'harmattan.
- Perez-Roux, T. (2009). Mobiliser des savoirs pluriels en formation initiale : quels processus d'appropriation pour les enseignants-stagiaires du second degré ? Colloque : *Formation universitaire des enseignants : enjeux et pratiques*. Arras, 2-4 mai 2007. www.lille.iufm.fr/IMG/pdf/colloqueFPU_tome2_version.def.pdf
- Perez-Roux, T. (2010, à paraître). Quelle prise en compte du Sujet dans la formation des enseignants ? Enjeux et limites d'une approche clinique. In D. Niclot et G. Baillat (eds.). *Recherches sur la formation des enseignants en Europe : contextes, nouveaux dispositifs, nouvelles pratiques*.
- Prost, A. (1985). *Eloge des pédagogues*. Paris : Seuil
- Uwamariya, A et Mukamurera, J. (2005). Le concept de développement professionnel en enseignement : approches théoriques. *Revue des Sciences de l'Education*, XXXI, 1, 133-155.
- Wittorski, R. & Briquet-Duhazé, S. (2008, Eds.). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* Paris : L'harmattan.
- Wittorski, R. (2004). Les rapports théorie-pratique dans la conduite des dispositifs d'analyse de pratiques. *Education permanente*, 160, 61-70.