



Développer la réflexivité dans la formation initiale des enseignants ? Enjeux des dispositifs d'analyse de pratique et conditions de mise en œuvre dans deux contextes de formation en France

Thérèse PEREZ-ROUX¹ (Université de Nantes – IUFM, France)

L'étude s'intéresse à la construction de la réflexivité durant la formation initiale des enseignants du secondaire en France. Elle interroge, dans deux contextes différents, les enjeux de dispositifs d'analyse de pratique, leurs conditions de mise en œuvre et leur degré de réceptivité auprès des formés. A travers une analyse thématique des situations professionnelles évoquées et des échanges qu'elles génèrent au sein des groupes en formation, il s'agit de repérer les registres de difficultés relevées dans la pratique et la manière dont sont appréhendés et questionnés les problèmes professionnels « transversaux » sous-jacents. Les résultats soulignent la nécessité d'inscrire ces dispositifs dans une cohérence globale de la formation, qui articule différents types de savoirs et permette aux futurs enseignants de construire progressivement une professionnalité entre compétences attestées et dimension identitaire assumée.

Mots clés : formation, réflexivité, dispositif d'analyse de pratiques, professionnalité, identité

Contexte de la formation initiale des enseignants : une période de mutations

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 ; Lessard, Altet, Paquay & Perrenoud, 2004). 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 compétences² qui constituent

1. Contact : therese.perez@univ-nantes.fr

2. Ce cahier des charges est consultable sur le site : <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm>



la toile de fond et le balisage du parcours de professionnalisation des enseignants. Le développement de ces compétences se situe entre : a) normes et attentes explicites ou implicites de la formation ; b) degré d'articulation des enseignements théoriques avec les stages en établissement scolaire ; c) ajustements du stagiaire ou de l'étudiant aux environnements professionnels qu'il découvre (élèves, collègues, programmes, organisation administrative, etc.).

En France, ces deux dernières années, des changements politiques ont conduit à des modifications assez radicales des contextes de formation initiale des enseignants du secondaire.

Avant 2010, les étudiants ayant obtenu une licence universitaire dans leur discipline peuvent préparer un concours de recrutement pour devenir enseignants fonctionnaires de l'Etat. Cette préparation s'effectue le plus souvent au sein des composantes universitaires disciplinaires pour la préparation aux écrits, avec un adossement à l'IUFM pour préparer une épreuve orale dont l'orientation professionnelle est variable selon les disciplines. Les lauréats du concours qui a lieu en fin de première année, doivent s'inscrire ensuite à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) ; ils deviennent enseignants-stagiaires (dénommés « stagiaires » dans le texte). Dans cette deuxième année orientée uniquement sur la professionnalisation, ils se forment *en et par* alternance : deux journées de formation à l'IUFM conçues en lien direct avec le stage (de 6 à 8 heures par semaine) effectué dans un établissement scolaire (collège ou lycée). Dans le contexte professionnel qu'ils intègrent en tant qu'enseignant, ils ont la responsabilité d'une ou plusieurs classes, selon l'horaire affecté à leur discipline. Le plan de formation de l'IUFM étudié place alors la pratique professionnelle au cœur de la formation : à partir d'un modèle « pratique-théorie-pratique » (Altet, 2000), il s'agit de développer une réflexivité aidant à construire une professionnalité globale à partir de l'expérience analysée (Altet, Etienne, Desjardins, Paquay & Perrenoud, 2012 à paraître). Dans le dispositif à visée réflexive étudié ici, la pratique est entendue comme activité au sein de la classe, de l'établissement et plus largement du système éducatif, en liaison avec de nombreux partenaires. En effet, comme le notent Marcel, Dupriez, Périsset et Tardif (2007), les pratiques enseignantes ne se limitent plus à des pratiques d'enseignement ; la figure de l'enseignant seul dans sa classe mute vers l'image d'un professionnel capable de gérer un ensemble de tâches : d'enseignement, de suivi des élèves, mais aussi de collaborations diverses avec d'autres enseignants ou d'autres acteurs du monde scolaire et extra scolaire. Cette approche du travail enseignant déjà développée par Tardif et Lessard (1999) suppose de prendre en compte un rééquilibrage de compétences à construire en formation.

Dans ce contexte de professionnalisation antérieur à 2010, 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 pour les aider dans leur construction professionnelle (Perez-Roux, 2011a). Selon des modalités diverses visant à 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. L'ensemble de ces approches s'inscrit dans le modèle du « praticien réflexif » tel que développé par Schön (1994), capable d'analyser son activité dans et hors de la classe, de résoudre des problèmes et de s'adapter au contexte professionnel.

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 : a) il travaille les questions didactiques et leurs enjeux dans la mise en oeuvre des programmes d'enseignement ; b) il élabore un mémoire professionnel en partant de sa pratique de classe ; c) il analyse ses pratiques professionnelles³.

Depuis la rentrée 2010, la formation des enseignants en France est organisée sur un autre modèle d'alternance qui devrait s'inscrire, à terme, dans un continuum :

- dans la formation initiale des enseignants du secondaire à l'université, la dimension pré-professionnelle est désormais intégrée au sein de « Masters de l'enseignement et de la formation » dans lesquels les étudiants réalisent des stages d'observation puis de pratique accompagnée. Cette orientation pré-professionnelle vient se « combiner » avec les deux autres finalités du Master : préparer aux concours de recrutement et former à/par la recherche. En conséquence, les étudiants vivent une forte tension et sont diversement intéressés par cette orientation pré-professionnelle car leur engagement principal porte avant tout sur la réussite du concours ;
- une fois le concours obtenu, mais le plus souvent sans réelle formation professionnelle, les enseignants sont nommés à plein temps (18h) sur un établissement scolaire sous un statut de « fonctionnaires-stagiaires »⁴.

C'est le rapport des futurs enseignants du secondaire à un même dispositif d'analyse de pratiques que nous allons particulièrement développer en nous appuyant sur les deux premiers contextes de formation rapidement présentés *supra* : celui des stagiaires à l'IUFM, celui des étudiants à l'université inscrits en Master Education Physique et Sportive (EPS). Dans cette filière, les curricula de formation intègrent une forte orientation pré-professionnelle (Roux-Perez, 2006). Les étudiants effectuent un stage de pratique accompagnée relativement conséquent en troisième année de

3. En 2002, un texte émanant du Ministère de l'Éducation Nationale généralise la mise en place des dispositifs d'analyse de pratiques dans tous les IUFM comme enjeu de professionnalisation des enseignants (Bulletin Officiel n°15) : <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/15/encart.htm>

4. Ce nouveau contexte, qui a fait l'objet d'une autre présentation (Perez-Roux, 2011b), ne sera pas développé dans cet article.



licence ; ce stage est articulé aux contenus de la formation. Il est suivi d'un stage plus court en première année de Master. Enfin, en Master 2, une fois les épreuves écrites du concours de recrutement terminées, les étudiants réalisent un dernier stage dont la visée de professionnalisation est concurrencée par la préparation des épreuves orales du concours.

Ces deux contextes correspondent à deux types de formation initiale qui précèdent l'insertion professionnelle à plein temps des enseignants du secondaire, titulaires du concours de recrutement. Par ce travail de comparaison, nous souhaitons mettre en avant les points communs et les divergences qui invitent à réinterroger les enjeux et la pertinence de ces dispositifs en formation. Nous nous intéresserons d'abord aux types de difficultés relevées par les uns ou les autres et à la manière dont sont appréhendés et questionnés les problèmes professionnels «transversaux» sous jacents à ce travail d'analyse. Par ailleurs, nous rendrons compte du degré de réceptivité des formés vis-à-vis de ces approches. Enfin nous reviendrons sur la pertinence des modes d'articulation pratique-théorie choisis.

Cadre théorique

Finalités de l'analyse de pratiques en formation initiale : l'aide au développement des compétences professionnelles

De nombreux auteurs ont insisté sur sa dimension intégratrice et finalisée des compétences. Perrenoud (1995) souligne leur actualisation dans une pratique complexe, mobilisant des ressources cognitives hétérogènes : schèmes de perception, de pensée et d'action, intuitions, valeurs, représentations, savoirs, etc. Pour l'auteur, cet ensemble d'éléments se combine dans une stratégie de résolution de problème au prix d'un raisonnement fait d'inférences, d'anticipations, d'évaluation des possibles et de leur probabilité de réussite. Wittorski (1998) apporte un éclairage complémentaire sur la nature des compétences ; il spécifie dans quelle mesure les compétences individuelles (produites et mobilisées seules, en interaction avec l'environnement), partagées (c'est-à-dire socialisées, transmises d'un individu à un autre) ou collectives (engageant des formes de co-construction) supposent des processus de développement différents. Ces processus, construits dans le temps et au sein de dispositifs de formation, ne mobilisent pas les mêmes types de savoirs. Au-delà des savoirs théoriques et en lien avec ceux-ci, apparaissent des savoirs dans l'action (produits dans la pratique et attachés à sa réalisation), des savoirs sur l'action (intégrant une dimension réflexive menée *a posteriori*, identifiée, reconnue, formalisée) et des savoirs pour l'action (supposant une réflexion anticipatrice visant des changements sur l'action). Cette distinction prend tout son sens dans le cadre d'une professionnalisation des enseignants cherchant à développer un ensemble de savoirs mobilisés dans les différents registres de compétences attendus par l'institution, tout en inscrivant la démarche dans une orientation réflexive (Schön, 1994) qui remet en question un modèle de formation de type «applicationniste». Cette orientation suppose d'admettre les écarts entre



travail prescrit et travail réel, de prendre au sérieux le caractère énigmatique et bricolé de l'activité au travail, d'en accepter le côté indéterminé. Mettant en avant la nécessaire prise en compte de la complexité de la pratique, les dispositifs d'analyse de pratiques revendiquent l'idée d'une efficacité professionnelle liée à une réflexivité, c'est-à-dire un engagement intense et régulier chez les professionnels dans une activité d'auto-analyse, de mise en perspective de sa propre activité professionnelle.

Ces dispositifs sont nombreux et le plus souvent adaptés par les formateurs sur la base de cadres théoriques diversifiés⁵. Nous nous intéressons ici plus particulièrement à ceux qui s'inscrivent dans une approche à orientation psycho-sociologique et clinique (Blanchard-Laville & Fablet, 2002). Pour Altet (2000), l'analyse de pratiques est une démarche accompagnée, instrumentée par des savoirs qui deviennent outils d'analyse et recouvrent plusieurs dimensions : instrumentale, heuristique, de problématisation et de changement ; elle est aussi un lieu d'articulation pratique-théorie-pratique. Elle vise à instaurer un recul réflexif par une clarification des variables (éthiques, pédagogiques, didactiques, institutionnelles) en jeu dans toute pratique. L'analyse compréhensive qui est proposée implique la personne et favorise l'émergence de compétences collectives, participant en cela à la construction progressive d'une culture commune.

C'est dans cette orientation que se situe effectivement le dispositif sur lequel s'appuie notre étude. Le Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Educatives (GEASE) est un dispositif particulier destiné à comprendre la complexité des situations éducatives en utilisant plusieurs cadres interprétatifs (Fumat, Vincens & Etienne, 2003). Ce dispositif, mis en place dans les années 70 dans diverses institutions d'enseignement, d'éducation et de formation, est fondé sur la capacité d'un acteur à évoquer, à travers une narration, une situation professionnelle dans laquelle il a été impliqué et dont il considère que la (non)résolution n'est pas satisfaisante : il en présente le contexte, le déroulement puis se met à disposition des participants pour apporter des précisions. Son point de vue subjectif permet au groupe de s'approprier suffisamment cette situation pour essayer de la comprendre, de l'analyser en vue d'élargir les pistes d'interprétation.

Ce type de dispositif se situe entre deux autres modalités d'analyse de pratiques développées au sein des formations à l'enseignement, souvent de façon complémentaire⁶. Il se centre sur le métier d'enseignant envisagé

5. Les ancrages théoriques et méthodologiques des didactiques disciplinaires, de la didactique professionnelle, de l'action située, de la psychologie ergonomique, de la clinique de l'activité, etc. peuvent être mobilisés.

6. D'autres modalités se déclinent pour accompagner les enseignants-stagiaires lors de cette année de formation professionnelle fondée sur l'alternance : d'un côté des dispositifs à orientation didactique, se donnant pour visée de construire des compétences disciplinaires, à partir d'analyses de pratiques organisées en référence à des savoirs reconnus et experts ; d'un autre côté, des dispositifs à orientation clinique, analysent la relation du sujet à une situation professionnelle qui s'est avérée pour lui problématique et dont il convient d'accompagner les formes d'émergence et les échos d'ordre affectif (Perez-Roux, 2010 ; Perez-Roux & Hétier, 2011).



à partir de différents registres montrant la complexité des enjeux (institutionnels, éthiques, relationnels, pédagogiques et didactiques) qui traversent les situations de travail.

Inscrit dans une logique du développement des compétences professionnelles qui, comme explicité *supra*, suppose la mobilisation de savoirs pluriels, le GEASE cherche à favoriser l'acquisition progressive de la capacité à croiser points de vue et cadres de référence, avec un possible réinvestissement ultérieur en contexte professionnel. Ainsi, ce dispositif repose sur trois postulats :

- l'acquisition progressive de la capacité du groupe à produire, par le croisement des points de vue et des cadres de référence, une analyse plus riche que celle qui pourrait être développée par un sujet isolé et un cadre de référence unique ;
- le refus de l'interprétation immédiate et d'un mode univoque d'explicitation ;
- l'idée que, par la pratique régulière, des compétences d'analyse pourront être réinvesties ultérieurement en contexte professionnel.

Ce dispositif n'a donc pas de visée de résolution immédiate des problèmes rencontrés ou exposés par les participants : il propose plutôt sur une série d'hypothèses formulées à l'exposant après le temps d'écoute et de questionnement. A charge de ce dernier de dégager ensuite celle(s) qui lui semble(nt) pertinente(s) au regard de sa «réalité» personnelle et contextuelle.

Le plus souvent, la démarche met en relief des prises de conscience et des formes d'ajustement permettant de gérer les tensions entre représentations, valeurs, savoirs et pratiques effectives. En ce sens, analyser sa pratique en formation participe à l'émergence d'une identité professionnelle.

Des processus de construction identitaire accompagnés par un dispositif à visée réflexive

De manière générale, la notion de professionnalité interroge l'ensemble des compétences professionnelles mobilisées dans l'exercice d'une profession, sous le double point de vue de l'activité et de l'identité. Combinant savoirs, expériences, relations, contraintes diverses, elle met en jeu des composantes institutionnelles, organisationnelles, contextuelles et des composantes plus subjectives, liées à l'engagement dans la pratique d'un métier. Cet ensemble d'éléments renforce une dimension identitaire, indissociable des normes professionnelles, des ressources dont disposent les acteurs et des situations concrètes d'action sur lesquelles ils sont invités à revenir dans une démarche de co-réflexivité.

Notre manière d'aborder l'identité professionnelle s'inscrit dans une perspective sociologique (Dubar, 1992) combinée à un éclairage psychosocial (Tap, 1998). En tant que processus dynamique, l'identité intègre plusieurs



registres de tensions : entre continuité et changement ; entre affirmation de soi et intégration au groupe ; entre unité et diversité. Ces tensions structurent des identités professionnelles envisagées dans un contexte institutionnel, organisationnel et humain particulier. Elles mettent en avant l'articulation de trois dimensions : biographique, relationnelle et intégrative (Perez-Roux, 2011c).

Tout d'abord, l'individu préserve le sentiment de rester le même au fil du temps et doit nécessairement s'adapter, en fonction de changements plus ou moins souhaités ou contrôlés : l'itinéraire professionnel intègre cet axe continuité / changement à travers un couplage entre histoire du sujet et modifications dans le contexte professionnel. Cela donne lieu à de multiples interprétations de la part des acteurs et à des formes de « transactions, pensées ou agies, qui traversent la situation individuelle et nécessitent délibérations, ajustements et compromis » (Dubar, 1992, p. 521).

Par ailleurs, chacun élabore une image de soi en relation (accord, tension, contradiction) avec celles que, selon lui, les autres lui attribuent. Le sentiment de reconnaissance ou de non reconnaissance qui en découle s'avère essentiel dans la construction identitaire. Mais si l'identité se fonde sur des actes d'attribution des autres, elle s'appuie aussi sur des revendications d'appartenances et de qualités, pour et par soi-même.

Enfin, cette approche, enrichie d'un éclairage psycho-sociologique, intègre une autre dimension qui renvoie à des processus intra psychiques développés dans les théories de la consistance cognitive (Festinger, 1957, entre autres) : nous la qualifions de dimension intégrative. Fortement ancrée dans les valeurs du sujet, elle vise la construction d'un équilibre : a) dans le temps et dans l'espace personnel, social et professionnel ; b) entre les différents rôles à tenir et les formes de relation à des *Autrui* significatifs (Mead, 1963), générées par les contextes de travail ou hors travail qu'il est nécessaire de rendre relativement compatibles. En effet, l'individu fait en sorte de conserver une unité (cohérence interne) tout en développant une relative diversité à travers de multiples facettes considérées comme autant de ressources sur lesquelles il peut prendre appui pour s'adapter aux changements et investir de façon plus ou moins dynamique la carrière dans laquelle il s'est engagé.

Notons que lors du processus de transition formation-emploi, qui préfigure à terme un changement de statut, l'individu se trouve en présence de rôles disparates qu'il doit interpréter. Chacun est alors amené à se situer entre des engagements (personnels, sociaux, professionnels, familiaux...) dont la compatibilité n'est pas donnée. Les transformations identitaires qui s'opèrent dépendent des significations et des valeurs attribuées par le sujet à ses différents engagements et à leurs relations ; elles dépendent aussi des représentations de soi que chacun cherche à faire prévaloir dans les milieux de sa socialisation.

Le dispositif d'analyse de pratique met au travail ce rapport à soi-même, aux autres, à l'institution et, dans une co-élaboration entre pairs et experts,



peut conduire le formé à mieux se situer dans l'espace de la formation mais aussi dans la réalité d'un métier, dont l'image jusque là idéalisée a pu fonder le choix de devenir enseignant.

Logiques de professionnalisation et logiques des formés : résistances, convergences et dynamiques

Face à cette volonté institutionnelle de construire un praticien réflexif, les formés se positionnent de façon singulière 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 ce long processus d'insertion professionnelle. 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).

Le processus de professionnalisation, loin d'être linéaire, suppose des moments de remise en cause des représentations initiales que les formés doivent apprendre à dépasser pour construire de nouvelles cohérences. L'expérience professionnelle se fonde donc sur un rapport aux savoirs singulier en même temps qu'elle le transforme, car chacun saisit, dans les contextes traversés, ce qui lui permet d'appuyer ses croyances, de détourner ses peurs, réduisant ainsi des dissonances cognitivo-affectives qui pourraient le déstabiliser. Comme l'évoque Wentzel (2008), le parcours d'insertion professionnelle n'est pas linéaire :

Il est intimement lié à la manière de vivre différentes situations de formation et de travail, aux outils réflexifs de formalisation de l'expérience, à l'évolution des représentations de soi en tant que 'je' professionnel, ou encore aux orientations prises, ou subies, dans le rapport à autrui (p. 32).

Dans une année engageant de nombreuses transformations identitaires 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, de façon plus ou moins impliquée/distanciée selon les contextes d'insertion. Dans le même temps, les processus de validation qui ponctuent la formation rendent certaines exigences plus problématiques, induisant chez les stagiaires ou chez les étudiants un rapport à la formation dont il s'agit dans notre contribution de saisir les points de tension, les ajustements individuels et collectifs, et les possibles évolutions à l'échelle de l'année.

Méthodologie

Cette contribution s'appuie sur trois types de corpus recueillis dans deux groupes (stagiaires et étudiants) inscrits dans des dispositifs et des contextes d'insertion différents. Dans la mesure où le dispositif d'analyse de pratiques proposé obéit à un cadre déontologique qui empêche de



recueillir les traces directes de l'activité d'analyse (enregistrement vidéo ou audio), les données s'appuient sur des traces «secondaires» qu'il s'agit de croiser.

Le premier corpus a été recueilli durant l'année 2006-2007 auprès de 28 stagiaires. Dans l'IUFM étudié, un dispositif de type GEASE a été proposé à des groupes de 8 à 10 stagiaires d'une même discipline (Lettres, Sciences de la vie et de la terre, Mathématiques), à raison de 9 heures dans l'année.

Ce même dispositif d'analyse de pratiques a été proposé en 2011-2012 à des étudiants inscrits en deuxième année de Master de l'enseignement en Education Physique et Sportive (n=38). Trois groupes de 12 à 13 stagiaires ont été invités à revenir sur leur expérience d'enseignement (liée aux stages de pratique accompagnée) pour l'analyser collectivement, à l'appui d'ancrages théoriques. Cet enseignement s'est déroulé sur 10 heures, programmées entre février et avril 2012.

Tableau 1 : Eléments de comparaison du dispositif d'étude

Année	Type de stage	Nombre/statut des sujets	Constitution des groupes	Disciplines	Nombre de séances/durée	Période
2006-2007	En responsabilité	28 stagiaires	3 groupes de 8 à 10	Lettres, SVT, Maths	9h 6 x 1h30	Sep-tembre-janvier
2011-2012	En pratique accompagnée	38 étudiants	3 groupes de 12 à 13	EPS	10h 5 x 2h	Février-avril

Le chercheur, animateur de ces dispositifs, a recueilli des données dans un carnet de bord. A partir des situations évoquées puis analysées, une prise de notes a été effectuée *a posteriori*, dans le respect des règles de confidentialité, sur la base des problématiques récurrentes dans les préoccupations des différents groupes. Une analyse thématique a ensuite été réalisée pour faire émerger les questions saillantes au moment de l'entrée dans le métier d'enseignant, en lien avec les conditions d'insertion proposées aux stagiaires (stage en responsabilité sur un mi-temps) ou aux étudiants (stage de pratique accompagnée sur la même demi journée d'une durée de 4 mois).

Par ailleurs, un travail de repérage des positionnements des formés vis-à-vis de ce dispositif a été effectué à partir d'une évaluation, réalisée de façon anonyme, à la fin des séances d'analyse de pratique.

Enfin, les enseignements combinés à ce dispositif et visant à approfondir l'articulation pratique-théorie ont été observés pour tenter de repérer dans quelle mesure cet étayage supposé était compris et investi par les participants.



Résultats

Nous avons fait le choix de présenter, pour chacun des contextes, les conditions spécifiques de mise en place du dispositif GEASE, les thématiques récurrentes traversant les situations et leur éventuelle évolution, l'évaluation de ce dispositif par les formés et le sens donné aux modes d'articulation pratique-théorie visant, de façon complémentaire, à rendre les analyses plus approfondies et plus efficaces.

Des stagiaires en alternance : un dispositif intégré

Les conditions de mise en œuvre sont organisées dans les cinq premiers mois de prise de fonction ; elles sont articulées avec d'autres approches didactiques et un accompagnement de terrain par un tuteur recruté et formé par l'IUFM. Une « unité de formation » réunissant l'ensemble des formateurs intervenant auprès des stagiaires travaille à la cohérence des enseignements en lien avec le cahier des charges. Durant l'année, les représentants des stagiaires sont invités à deux reprises pour une régulation avec les formateurs.

Le chercheur ne participe pas, par ailleurs, à l'évaluation des stagiaires mais il intervient au titre de la formation générale pour aborder des problématiques plus larges aidant à la compréhension des situations d'enseignement⁷.

En début d'année les situations évoquées renvoient à des questions de posture de l'enseignant, révélées à travers les problèmes de discipline et de gestion de classe. Faire preuve d'autorité semble constituer pour certains stagiaires une épreuve insurmontable, brouillée par les images négatives associées à la sanction. Des doutes émergent de moments vécus dans la classe où le stagiaire a du faire face, dans l'urgence, à des situations ressenties comme délicates. Suite à tel ou tel choix, revient la question de l'image donnée à l'élève concerné, à la classe : passer pour un enseignant trop tolérant comporte des risques ; donner une image d'enseignant trop rigide, peu sensible aux problèmes des élèves est vécu par certains comme un abandon de valeurs fondatrices, dans une mission encore mal délimitée.

Le problème de la « bonne » distance avec les élèves interroge les débutants : comment répondre aux questions qui fusent de tous côtés sans se faire submerger et en donnant aux élèves le sentiment qu'on les écoute, qu'on les accompagne ? Choisir, hiérarchiser, différer suppose une pratique relativement maîtrisée, encore empêchée en début d'année par des événements inattendus. Les stagiaires reviennent sur les images construites en tant que futur enseignant, et que la réalité oblige sans cesse à réinterroger. Certaines narrations renvoient au travail avec le tuteur de stage, interlocuteur privilégié. De nombreux malentendus sont pointés, montrant des attentes souvent décalées.

7. Autorité de l'enseignant dans la classe, rapport aux savoirs des élèves, sens des apprentissages, différenciation pédagogique, travail de groupe, pédagogie du projet, évaluation formative, etc.



Enfin, une forme de désarroi s'exprime parfois, face à la complexité de la pratique, révélée dans le face à face avec les élèves qui perturbe l'organisation des contenus, réalisée en amont. On repère chez quelques stagiaires une difficulté à accepter l'idée que les compétences professionnelles se construisent progressivement ; en ce sens, les « atouts personnels » doivent s'inscrire dans un système complexe qu'il faut prendre le temps d'appréhender.

Après deux ou trois mois, la relation construite prioritairement avec le tuteur et à l'échelle de la classe s'élargit à d'autres interlocuteurs (collègues, administration, parents, etc.). Ainsi, dans les situations professionnelles évoquées, l'intégration au collectif de l'établissement fait l'objet de nouvelles préoccupations, notamment au moment des bilans de fin de trimestre, où les regards des autres enseignants ou du chef d'établissement sont ressentis comme intrusifs ou évaluatifs. Le manque d'écoute collégiale lors des conseils de classe revient fréquemment. Peu de stagiaires osent justifier leurs choix de façon lucide et responsable : encouragement des élèves en début d'année, progressivité des exigences, prise en compte des progrès, etc.

Dans cette période, la rencontre avec les parents constitue aussi un choc qui réactive la question de la légitimité. Le face à face avec des parents stressés, désemparés, agressifs, démissionnaires constitue une épreuve de plus à surmonter : il faut alors essayer de rester à l'écoute, de donner des orientations constructives, mais aussi de se positionner et d'affirmer des choix. Progressivement se construit un sentiment de compétence relative et l'autorisation, encore incertaine, à se poser comme un professionnel, capable de tenir son rôle.

Fin janvier, lorsque ce dispositif s'interrompt pour ouvrir sur l'accompagnement du mémoire professionnel, les questions qui persistent font écho au travail enseignant et aux dilemmes que posent tous les « métiers de l'humain » (Cifali, 1996), notamment au plan de l'éthique professionnelle. Une tension apparaît irréductible entre spontanéité et planification, ouverture et fermeture sur le programme, écoute et exigence envers les élèves que chacun tente de gérer au mieux, davantage conscient des affects qui le débordent parfois et qu'il est davantage en mesure de gérer.

Au moment des bilans, réalisés de manière anonyme, on constate qu'une majorité des stagiaires se saisit des finalités de ce dispositif : développer des capacités d'écoute et de dialogue comme compétences professionnelles à part entière, ce qui suppose de donner la parole au sujet, en contre point d'autres moments de formation, plus cadrés et structurés à partir de savoirs constitués, essentiellement didactiques et pédagogiques. Apprendre à écouter est aussi vécu comme une aide à la parole. Même si ces problèmes sont abordés ailleurs, entre pairs, dans des espaces informels, nombre de stagiaires pointent l'importance de prendre le temps pour se dégager des premières analyses. Il s'agit alors d'approfondir les ressorts qui ont pu rendre telle ou telle situation difficile du point de vue de



celui qui l'a vécue. Ils indiquent dans quelle mesure ce qui a été travaillé dans cet espace a pu certaines fois entrer en résonance avec leurs propres problématiques ou leur donner des pistes pour l'action. Ils reviennent sur la nécessité de différer les conseils pour qu'une analyse ouverte sur plusieurs registres explicatifs puisse s'effectuer et soulignent combien cela a pu s'avérer frustrant au début, lorsqu'ils souhaitaient répondre immédiatement aux questions posées par le narrateur ou le soutenir, par des conseils, affichant ainsi une forme de compassion.

Pour les deux tiers environ des stagiaires, ce groupe constitue un lieu où on peut poser ce qui « encombre » au plan professionnel, ce qui empêche d'avancer pour construire, avec l'aide des pairs et du formateur, un horizon de possibles qui fasse sens pour soi. Ils expriment ne pas comprendre l'arrêt d'un tel dispositif et, au-delà, la crainte de ne plus retrouver un tel espace dans le cours de leur carrière.

Pour l'autre tiers, l'évaluation du dispositif et de ses effets reste relativement laconique. Quelques remarques renvoient au manque de conseils directs, à la relative perte de temps lorsque l'on essaie de comprendre ce qui a pu se jouer dans la situation de plusieurs points de vue, avant d'ouvrir de possibles pistes de résolution.

Dans ce contexte de formation par alternance, les étayages théoriques sont eux aussi travaillés de façon indirecte. L'organisation du GEASE est programmée par demi groupes, et le contrat de communication passé avec les participants suppose de ne pas reprendre des situations directement évoquées, en dehors du dispositif lui-même. Ainsi, bien que des apports soient réalisés dans les enseignements de formation transversale (voir note 6) et qu'un travail de co-construction soit mis en place avec les stagiaires - à partir de lectures, d'expériences partagées, de débats - ces derniers semblent vivre cela comme un temps relativement séparé : d'un côté, un espace privilégié pour revenir sur le « réel » de l'activité, sur l'épaisseur de ce qui se joue pour soi et avec autrui dans le processus enseigner-apprendre-former ; de l'autre, des contenus jugés théoriques qui, bien qu'appuyés sur des formes d'opérationnalisation, semblent trop formalisés pour être en lien avec l'opacité et le syncrétisme d'une pratique, jugée encore balbutiante sur de nombreux points. D'un côté une approche compréhensive consistant à « parler de soi dans les dédales du métier » ; de l'autre d'une approche plus prescriptive consistant à « parler sur » ce qu'il faudrait mettre en œuvre pour être un « bon » enseignant et être validé en fin d'année.

Des étudiants inscrits dans un master de l'enseignement : un dispositif décalé

Dans ce contexte, les conditions de mise en œuvre sont très différentes. L'étude porte sur trois groupes d'étudiants se destinant à enseigner l'Éducation Physique dans le secondaire et inscrits en deuxième année de master STAPS (Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives).



Durant la deuxième année de Master, les étudiants effectuent un stage de pratique accompagnée associé à des travaux pratiques (TP) durant lesquels le dispositif du GEASE est proposé. Il est combiné à un enseignement intitulé « *Construire une identité d'enseignant dans une institution, en lien avec les différents partenaires* »⁸ en direction de la totalité des étudiants. C'est cet enseignement magistral qui est évalué en fin de semestre. Durant ces TP, il est demandé aux étudiants de documenter les différents registres d'analyse du GEASE, à la fois en (re)mobilisant des savoirs théoriques abordés/travaillés durant le cursus et en intégrant des apports « ciblés » proposés par leur enseignant. Les étudiants élaborent progressivement, de façon collective, un document-synthèse visant à approfondir le questionnement des situations et à améliorer la qualité des analyses.

Les situations évoquées sont issues des différentes expériences de stages, y compris celles vécues durant la troisième année, en amont du Master. Quelques grandes problématiques apparaissent et persistent au fil des séances d'analyse. La première est fortement liée au statut de l'étudiant et aux conditions du stage en pratique accompagnée, supposant d'agir en permanence sous le regard/contrôle du tuteur. Nombre de situations pointent la difficulté à affirmer ses choix didactiques et pédagogiques lorsque l'enseignant titulaire de la classe semble les remettre en cause. Le plus souvent, les étudiants expriment une volonté de ne pas s'opposer, par peur d'être mal jugés. Pour certains, spécialistes de telle ou telle activité programmée ou très sensibles à la cohérence (prescrite) des enseignements, la faible marge de manœuvre dont ils disent disposer renforce le sentiment d'avoir un temps d'avance sur certains enseignants jugés peu informés des évolutions disciplinaires. Les interactions au sein du groupe font émerger un besoin/manque d'autonomie qui peut aussi servir d'écran pour éviter une trop forte implication. En même temps, l'expression de ce manque d'autonomie s'avère plus marqué pour des étudiants qui ont été reconnus dans des stages antérieurs, ou dont l'expérience d'animation ou d'entraînement sportif les positionne comme des individus fiables, responsables et compétents.

La deuxième problématique renvoie aux difficultés éprouvées à faire progresser certains élèves. Les échecs répétés chez ces derniers conduisent à une double perte de confiance en miroir : de l'élève envers lui-même et envers l'enseignant novice qui ne sait pas le prendre en charge ; de l'étudiant qui estime ne pas être à la hauteur de la tâche et attend de son tuteur la solution à son problème. Dans ce même registre de préoccupations, des situations pointent une incapacité à enrôler certains élèves dans le travail demandé, ce qui conduit à douter de soi, de ses propositions, de ses compétences à enseigner. Face à des refus d'élèves à s'engager dans le travail demandé, plus ou moins tolérés par le tuteur, les étudiants craignent de perdre toute crédibilité et de voir s'étendre ces formes de résistance à l'ensemble de la classe. Derrière ces situations, se jouent un ensemble de

8. D'autres enseignements sont pensés en complémentarité : « Connaissance du système éducatif et des institutions » et « Organisation du travail de la classe ».



transactions avec le ou les élèves dissidents qui, dans leur forme spontanée, entraînent parfois des risques de débordement.

C'est le troisième objet qui traverse les récits : les étudiants reviennent sur des moments de perte de contrôle de la classe sans savoir ce qui a initié le mouvement. Ils expriment alors ce sentiment que quelque chose leur échappe, les déborde, et désorganise la fragile construction du cours dans un espace-temps très réduit : celui de l'intervention dans une classe dont ils ne savent pas grand-chose en dehors des contenus qu'ils doivent/souhaitent transmettre et des élèves qu'ils avaient pourtant catégorisés sous forme de typologie, comme on le leur demande dans les épreuves du concours. Les situations révèlent des élèves « autres », vivants et réactifs, renvoyant à l'étudiant une image fragmentée : toujours attachés à l'image des élèves qu'ils ont été, perplexes sur ce monde des enseignants qu'ils côtoient à la marge et auquel ils n'appartiennent pas encore, ils saisissent mal les logiques à l'œuvre dans l'espace scolaire et repèrent la complexité de la tâche d'enseignement. Ainsi, les écarts entre des préparations très élaborées, intégrant les attentes formelles des épreuves du concours et les normes de la formation se trouvent ici télescopées avec la réalité des classes, la diversité des élèves et un faible degré d'adaptation aux situations, propre à tous les débutants. Cet ensemble d'éléments renvoie aux étudiants une image du « soi » professionnel éloignée des idéaux qui avaient présidé au choix d'enseigner.

Le bilan réalisé montre trois tendances. Un quart des étudiants environ critique le côté décalé de ce type de dispositif durant le Master. Organisés quasi exclusivement sur la préparation au concours, ils ne voient pas en quoi un retour sur la pratique dans une perspective réflexive et compréhensive peut les aider dans leur projet à court terme. Pour eux, le temps de pré-professionnalisation a fait sens en troisième année, dans la mesure où il a permis d'une part de mûrir un projet d'orientation vers l'enseignement et d'autre part, vu le coefficient élevé affecté au rapport de stage, de valider son année. Les modèles formalisés semblent prendre le pas sur l'expression personnelle d'un rapport au métier en construction.

Une moitié des étudiants fait état d'une rupture ressentie à travers cette approche qu'ils jugent très centrée sur la personne. Pour la première fois dans leur cursus ils disent avoir eu la possibilité de revenir sur la dimension cachée de l'acte pédagogique, dans laquelle s'expriment désirs, idéaux, peurs enfouies. Ils insistent aussi sur l'apprentissage progressif et parfois difficile de la mise en récit mais aussi d'une capacité à se décentrer pour écouter les récits des autres en essayant de suspendre conseils immédiats et jugements normatifs. Malgré cela, le dispositif proposé leur semble loin des cadres travaillés durant leur cursus et en quelque sorte les insécurise par rapport aux attendus du concours. Les tensions qu'ils éprouvent entre les trois finalités du master (préparation au concours, finalisation d'un mémoire de recherche et professionnalisation). La proximité du concours les conduit à regretter que ce travail ne soit pas fait plus tard, lorsqu'ils seront enseignants titulaires, plus autonomes dans leurs choix, en prise avec la réalité des classes et les spécificités d'un établissement.



Enfin un dernier quart des étudiants, souvent avec une expérience professionnelle plus importante (emplois au titre d'enseignant-vacataire temporaire ou comme assistant d'éducation dans des établissements scolaires), insiste sur l'importance d'une telle démarche dans leur parcours. Dans leur bilan, ils révoquent des situations qu'ils ont évoquées/écoutées/analysées en insistant sur l'ouverture permise par ce dispositif, l'éclairage apporté par les regards pluriels et la prise en compte de problématiques engageant d'autres acteurs. Ils expriment aussi le sentiment que dans cet espace nouveau se joue pour eux quelque chose qui renvoie à la dimension humaine de l'acte d'enseignement, avec ses forces et ses faiblesses mais ouvert sur l'avenir. En effet, à travers ce travail engageant une réflexivité, accompagnée par un dispositif qui permet sécurisation et distanciation, ils reconnaissent mettre à jour de possibles pistes pour l'action. Une meilleure connaissance de soi leur apparaît essentielle pour à la fois s'insérer dans des collectifs de travail et assumer un rapport singulier au métier.

En revanche, la recherche d'articulation théorie-pratique pour documenter les différents registres d'analyse (entrée institutionnelle, didactique, pédagogique, éthique, intra et interpersonnelle, liée aux phénomènes de groupe) semble perçue par les étudiants comme relativement formelle. Si effectivement, ils ont conscience que des contenus abordés dans leur cursus pourraient être mobilisés pour approfondir l'analyse des situations, ils ne voient pas comment le faire de façon pertinente. Complémentairement, les éclairages de tel ou tel auteur restent pour eux des savoirs déconnectés de la complexité des pratiques, et éloignés de leurs préoccupations immédiates, à savoir réussir un concours de recrutement et devenir, dans un temps différé, un véritable enseignant.

Conjuger savoirs, compétences professionnelles et construction identitaire en formation : dispositifs, acteurs, contextes

Développer une réflexivité en formation : une double dynamique collective

Si le modèle du praticien réflexif tel que le décrit Schön semble, le plus souvent, se construire de manière individuelle, l'étude en montre une déclinaison possible dans des espaces de formation initiale résolument ouverts à la dynamique des échanges. Des dispositifs tels que l'analyse de pratiques intègrent des formes de co-construction favorisant, à terme, le développement de compétences collectives (Wittorski, 2008) et plus largement les processus émergents d'une professionnalité enseignante. La dimension collective de ce travail peut constituer un réel appui en formation, révélant des enjeux développés par Senge et Gauthier (2000) :

- la dimension affective du groupe développe un sentiment d'appartenance et la sécurisation offerte par le dispositif favorise l'investissement de chacun ;



- le récit d'une situation professionnelle oblige le narrateur à expliciter sa propre réalité en la rendant intelligible aux autres et à lui-même ;
- l'échange des points de vue entre les participants aide à la prise de recul du néo-praticien en réflexion. Elle l'invite à revisiter sa réalité tout en l'enrichissant, à partir d'autres registres explicatifs ;
- les membres du groupe se soutiennent et s'accompagnent mutuellement pour construire ensemble du savoir utile pour chacun.

Dans la réalité, ces enjeux supposent la mise en place d'un certain nombre de conditions préalables, car l'engagement dans ce travail collaboratif nécessite du temps et une grande vigilance. Passer d'une logique prescriptive à une logique compréhensive, accepter de « dire » sa pratique en place de « parler sur » la pratique, engage une transformation radicale des schémas habituels et des postures dans un cadre institué, dont il reste aux formés à construire le sens. En effet, les publics étudiants de notre enquête ne sont pas coutumiers de ce type d'approche qui renverse le point de vue : au-delà des savoirs « à acquérir » elle se centre sur l'activité du néo professionnel en prise avec des savoirs pluriels et souvent en tension, intégrant une dimension affective et relationnelle qu'il s'agit de mettre au travail.

Par ailleurs, comparer les conditions de mise en œuvre de ce type de dispositif suppose de regarder l'ensemble des enseignements programmés dans les parcours de formation et leur articulation. Dans l'étude, les stagiaires en alternance bénéficient de l'accompagnement d'un tuteur pour des régulations *in situ*, de modules de formation complémentaires pour construire des outils (didactiques, pédagogiques) relativement opérationnels et d'un temps suffisant pour développer une démarche qui les engage, en tant que professionnels, à opérer un recul réflexif sur leur action, avec l'aide des pairs. Cet espace de travail, négocié entre les différents formateurs de l'IUFM, réunis régulièrement en équipe, prend donc toute sa place dans une cohérence globale d'accompagnement dont la visée reste la construction progressive d'une professionnalité enseignante.

Pour les étudiants, un problème de mise en synergie des différents enseignements se pose. En effet, les trois logiques des Master de l'enseignement (recherche, préparation au concours et professionnalisation) sont très diversement investies. Une grande majorité des enseignants de l'Université de notre étude semblent considérer, aux dires des étudiants, que l'obtention du concours est la grande priorité. La professionnalisation, déjà amorcée dans le cursus, semble ainsi renvoyée à plus tard ou du moins mise au second plan. De plus, les dispositifs à visée réflexive et sans visée prescriptive sont perçus comme prématurés, voire inopportuns car décalés des savoirs à acquérir, essentiellement institutionnels, didactiques et pédagogiques. Dans une année chargée, les étudiants se trouvent donc en tension entre plusieurs finalités, et doivent gérer ce qu'ils appellent « une crise de temps » permanente, même s'ils entrevoient, dans ce type de démarche réflexive, un ancrage sur leur présent professionnel et une ouverture sur leur proche avenir.



Analyser sa pratique pour favoriser le processus de construction d'une identité professionnelle

La notion de professionnalité, que nous avons défini précédemment, suppose la construction de compétences professionnelles en lien étroit avec une dimension identitaire. Dans le dispositif étudié, les analyses permettent, à partir de récits d'expérience, un retour sur les compétences travaillées du point de vue du sujet. Sorel (2008) développe cette perspective en prenant au sérieux la mise en mouvement des personnes dans les espaces de travail ou de formation :

La compétence n'est pas qu'une affaire de rationalités énoncées mais [qu'] elle suppose de penser de manière articulée des ressources internes à la personne – que celles-ci soient conscientisées ou non – des modules d'action et des caractéristiques de situations. En d'autres termes, les compétences ne sont pas « une simple mise au travail de savoirs, d'opérations, de procédures apprises », mais une « construction de réponses ajustées aux données situationnelles [...] ». Ce bricolage de procédures suppose de la part du professionnel une certaine présence à la situation [...], une certaine présence à soi dans la situation [...], une disponibilité émotionnelle [...] garantes de l'engagement de la personne dans la situation. Ainsi appréhendée [...] la compétence correspond à un ensemble dynamique qui se « structure » de manière singulière au regard des caractéristiques de la situation, des systèmes d'acquis de la personne du fait de son caractère d'être en devenir (pp. 41-42).

Si le dispositif d'analyse de pratique que nous avons présenté participe, en partie du moins, à la construction de la professionnalité enseignante, il apparaît d'autant plus pertinent une fois que le formé est dégagé des questions d'évaluation liées à l'obtention du concours ou du master. Jusque là, ce dispositif reste, pour certains, prématuré, l'attente des « bonnes réponses » étant renforcée par l'échéance d'un oral où l'étudiant craint une mise en conformité qui laisse peu de place aux tensions des commencements. Pourtant, les dimensions identitaires qui s'y révèlent sont intimement liées à l'entrée dans un nouvel univers professionnel dont les néo-enseignants découvrent la complexité.

Au fil des récits et de l'analyse des situations évoquées, la dimension biographique apparaît porteuse de tensions à résoudre : il s'agit de tenir ensemble le sentiment d'une continuité des valeurs, des idéaux professionnels, des représentations et des pratiques antérieures qui ont pu orienter le projet de devenir enseignant, et les changements que le sujet doit opérer par rapport aux attentes institutionnelles, aux contextes de travail, à la projection dans l'avenir et aux défis qu'il faudra y relever. Cela suppose des ajustements, des compromis et des pertes de repères que le dispositif tente d'éclairer. Ce travail laisse parfois émerger la trame identitaire qui assure la permanence de soi, malgré les remaniements liés aux processus de professionnalisation et d'insertion.

La dimension relationnelle est aussi au travail dans le dispositif mis en place pour analyser sa pratique. On repère une double intégration (au groupe professionnel des enseignants et au groupe de pairs) en tension avec une



affirmation de soi dans le métier, supposant une différenciation-singularisation progressivement assumée. Ce positionnement, très difficile lorsque l'on est en formation, surgit pourtant dans des situations où le sentiment de non reconnaissance d'autrui semble renvoyer au débutant un refus de légitimité. Ainsi, à travers le travail réflexif, apparaissent les multiples interactions à gérer avec des « partenaires » obéissant à d'autres logiques. Ce qui se joue alors renvoie à l'image de soi (pour soi et pour autrui) et plus largement à l'estime de soi construite au carrefour des interactions.

Enfin la dimension intégrative reste très présente dans l'analyse des situations lors de l'entrée dans le métier. Une tension entre unité (sentiment de cohérence) et diversité (des facettes, des registres qui permettent de se définir) suppose de gérer, au plan professionnel, des formes d'investissement hétérogènes qui doivent à terme trouver un sens pour le sujet. Entre un positionnement de stagiaire (ou d'étudiant) encore en formation, de possibles implications hors du monde scolaire (milieu associatif par exemple) et un rôle d'enseignant en responsabilité (stagiaires) ou sous responsabilité (étudiants), se joue une subtile partition dans laquelle chacun tente trouver la juste mesure. Pour les stagiaires, ce travail d'analyse permet sans doute de clarifier ce qui, des sphères personnelles ou professionnelles, se chevauche, se percute, ou se transforme. Il met à jour de nouveaux savoirs sur la discipline, sur le métier, sur soi dans ce métier, qu'il s'agit de repenser dans une cohérence provisoire et acceptable. Pour les étudiants, ce travail est plus délicat. Il suppose, durant quelques heures, de faire un pas de côté pour se regarder marcher, d'opérer une prise de distance sur les enjeux du concours et une projection dans l'avenir à la lumière de l'expérience vécue. Cette expérience se vit sous le regard d'autrui dans un stage de pratique accompagnée. Ainsi la dimension identitaire se trouve arrimée au contexte institutionnel et aux savoirs constitués ce qui ne facilite pas la prise d'autonomie et de responsabilité nécessaire pour se construire comme un professionnel compétent.

Rapport au savoir, rapport au métier et rapport à soi comme professionnel

Le modèle de professionnalité qui organise la formation des enseignants suppose la mobilisation de savoirs pluriels, hétérogènes, souvent complexes à articuler. Le positionnement des stagiaires ou des étudiants vis-à-vis de certains d'entre eux et le sens qui leur est attribué, rendent compte d'un rapport aux savoirs de la formation dont l'analyse de pratiques se fait l'écho. A l'appui des travaux de Charlot (1997), les catégories proposées par 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 : efficacité sur le terrain liée à l'apprentissage de tours de mains, la mise en œuvre de recettes ayant fait leurs preuves pour les stagiaires ; efficacité des procédures et des contenus pour être performant lors de épreuves du concours. Cela conduit plus facilement à un rapport de disjonction entre savoirs pratiques et théoriques



dans la mesure où le détour qu'occasionne le retour sur sa pratique est perçu comme une perte de temps.

D'autres formés 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. Décliné pour les étudiants, cela donne un savoir formel et formaté pour les besoins de telle ou telle épreuve, et dont la fonctionnalité n'est ni questionnée, ni envisagée dans l'immédiat. Les savoirs sur et pour l'enseignement sont privilégiés au détriment de savoirs de et par la pratique d'enseignant.

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 entre soi, les autres, la discipline d'appui, les contextes professionnels ; cette orientation nécessite nombre d'ajustements et engage les formés à revisiter les différents registres de savoirs mobilisés, à les mettre à distance parfois, à les réinterroger.

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 apports des formateurs au regard des besoins des formés et des contextes de stage. Partiellement énoncés, notamment dans certains dispositifs d'analyse de pratiques, 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. On repère combien le type de stage (en responsabilité pour les stagiaires, en pratique accompagnée pour les étudiants), les normes explicites ou implicites de la formation, vont aussi jouer un rôle dans le processus d'appropriation des savoirs et de construction de soi comme professionnel.

A ce titre, l'approche de Cifali (1996) nous semble opérante car elle montre combien l'analyse de pratique peut engager un nouveau type de rapport aux savoirs. En effet, les savoirs constitués, essentiellement didactiques et pédagogiques, combinés à des éclairages psychologiques, sociologiques ou philosophiques (notamment d'ordre éthique) 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. 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).



Enfin, les savoirs d'altérité (relevant à la fois du rapport à soi et à autrui) traversent la formation à un métier dans lequel l'acquisition des compétences par l'enseignant et l'appropriation des savoirs par l'élève restent intimement reliées aux interactions humaines. Il s'agit alors de travailler, *via* des dispositifs à visée réflexive, distance aux événements, compréhension de sa propre subjectivité et connaissance de soi comme néo-professionnel.

Conclusion

Cette étude montre comment un dispositif de formation à visée réflexive et professionnalisante est reçu et interprété par les formés en fonction des contextes d'insertion et des logiques qui dominent les parcours de formation. Elle amène à questionner les points de vue des différents acteurs concernés : sur la légitimité de telles pratiques et sur le moment opportun pour favoriser la construction d'une professionnalité enseignante. Faut-il attendre que les formés soient immergés dans la pratique en responsabilité pour travailler avec eux les problématiques de la complexité du métier? Faut-il au contraire initier ces démarches dès le cursus universitaire pour aider les futurs professionnels à trouver une posture plus adaptée face à leur mission, répondant aux attentes institutionnelles, mais sans négliger la dimension identitaire et les nombreux remaniements présents au moment de l'entrée dans le métier?

Les évolutions actuelles et futures de la formation des enseignants en France devraient permettre de revenir sur ces questions de professionnalisation, largement tributaires des modèles de professionnalité et des enjeux socio-économiques qui sous-tendent les politiques éducatives.



Références

- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques, une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche et Formation*, 17, 77-92.
- Altet, M., Etienne, R., Desjardins, J., Paquay, L. et Perrenoud, P. (Eds). (2012, à paraître). *La formation à et par la réflexivité : obstacles, résistances et perspectives*. Bruxelles : De Boeck.
- Blanchard-Laville, C. & Fablet, D. (Eds). (2002). Analyse des pratiques : approches psychosociologique et clinique. *Recherche et Formation*, 39.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Paris : Anthropos.
- Cifali, M. (1996). Démarche clinique, formation et écriture. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud. (Eds), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 119-135). Bruxelles : De Boeck.
- Courtois, B., Mathey-Pierre, C., Portelli, P. & Wittorski, R. (1996). Transformation de la formation et recomposition identitaire en entreprise. In J-M. Barbier, F. Berton & J-J. Boru (Eds), *Situations de travail et formation* (pp. 165-201). Paris : l'Harmattan.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 4, 505-529.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston Ill : Row & Peterson.
- Fumat, Y., Vincens, C. & Etienne, R. (2003). *Analyser les situations éducatives*. Issy les Moulineaux : ESF.
- Lessard, C., Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, P. (Eds). (2004). *Entre sens commun et sciences humaines : quels savoirs pour enseigner ?* Bruxelles : De Boeck.
- Marcel, J-F., Dupriez, V., Périsset, D. & Tardif, M. (Eds). (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : de Boeck.
- Mead, G-H. (1963). *L'esprit, le soi et la société* (J. Cazeneuve, E. Kaelin et G. Thibault, trad.). Paris : PUF (Ouvrage original publié en 1934 sous le titre *Mind, Self, and Society*. Chicago: University of Chicago Press).
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (Eds). (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- Perez-Roux, T. & Hétier, R. (2011). Des dispositifs d'analyse de pratiques aux recherches collaboratives : quelle dynamique de déplacement des professionnels ? In J-Y. Robin & I. Vinatier (Eds), *Conseiller et accompagner : un défi pour la formation des enseignants* (pp. 279-306). Paris : L'harmattan.
- Perez-Roux, T. (2010). Quelle prise en compte du Sujet dans la formation des enseignants ? Enjeux et limites d'une approche clinique. In G. Baillat, D. Niclot & D. Ulma (Eds). *La formation des enseignants en Europe* (pp. 127-138). Bruxelles : De Boeck.
- Perez-Roux, T. (2011a). Construction identitaire des enseignants en formation initiale : entre dispositifs, acteurs et contextes. AREF septembre 2010, Symposium «Dispositif professionnalisant de formation initiale des enseignants». Repéré à <https://plone2.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordinateurs-en-b/dispositif-professionnalisant-de-formation-initiale-des-enseignants>.
- Perez-Roux, T. (2011b). Débuter dans l'enseignement sans formation professionnelle : crise transitoire ou prémisses d'une réorientation radicale de la professionnalisation ? Colloque «Crise et/ou éducation», Nanterre, octobre. Repéré à <http://colloque-crise-aecse-2011.eu/communications/liste?member=F7066>.
- Perez-Roux, T. (2011c). *Identité(s) professionnelle(s) des enseignants : les professeurs d'EPS entre appartenance et singularité*. Paris : Editions EPS.



- Roux-Perez, T. (2006). 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. (1994). Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel (J. Heynemand et D. Gagnon, trad). Montréal : Editions logiques (Ouvrage original publié en 1983 sous le titre *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York : Basic Books).
- Senge, P. & Gauthier, A. (2000). *La cinquième discipline : stratégies et outils pour construire une organisation apprenante*. Paris : First Editions.
- Sorel, M. (2008). A propos de la professionnalisation : le retour du sujet. *Savoirs*, 17, 11-38.
- Tap, P. (1998). Marquer sa différence. In J.C. Ruano-Borbalan (Eds), *L'identité : l'individu, le groupe, la société* (pp. 65-68). Auxerre : Sciences Humaines.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles : De Boeck.
- Wentzel, B. (2008). L'insertion professionnelle des enseignants : jalons pour une lecture compréhensive des limites actuelles d'une dynamique de professionnalisation. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 8, 29-44.
- Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant de compétences? *Pédagogie collégiale*, 9 (1), 20-24.
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Education permanente*, 135, 57-69.