

# COMPRENDRE LES PROCESSUS DE CONSTRUCTION IDENTITAIRE DES ENSEIGNANTS : LA DIMENSION SUBJECTIVE DU RAPPORT AU MÉTIER

Texte<sup>1</sup> communiqué par  
**Thérèse Perez-Roux**  
Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation  
IUFM-Université de Nantes, Laboratoire du CREN  
NANTES  
Mars 2012

## Introduction

### Une professionnalisation des enseignants au carrefour de plusieurs logiques

### Repères méthodologiques

### Les coulisses du métier et la part cachée de l'agir enseignant

### Comprendre les problématiques liées aux débuts dans le métier

### Conclusion temporaire et ouverture sur l'avenir

## Bibliographie

## **Introduction**

Cet article présente partiellement une étude portant sur les processus de professionnalisation des enseignants du secondaire. L'enquête mobilisée permet de repérer les points d'appui mobilisés par les stagiaires durant l'année de formation, les tensions et adaptations conduisant à la construction progressive de compétences professionnelles. Dans notre approche, cette construction est envisagée comme un élément majeur dans le processus de développement identitaire (Dubar, 1991 ; Wittorski, 2005). L'étude opère une sorte de zoom sur ce processus à partir d'un **dispositif d'analyse de pratiques de type clinique** qui met en lumière un certain nombre de préoccupations évoquées par les stagiaires et travaillées au sein du groupe de pairs en formation. La dernière partie questionne les problématiques liées à la prise de fonction des enseignants dans le cadre d'une année de professionnalisation fondée sur une forme d'alternance « intégrative ». La conclusion met en perspective les nouvelles modalités de formation et le (l'im)possible développement d'une professionnalité enseignante dans laquelle la construction des compétences et l'analyse de l'activité enseignante n'occulteraient pas une dimension identitaire liée à la prise en compte des sujets se formant.

---

<sup>1</sup> - In T. Perez-Roux (sdr). *Construction de la professionnalité et formation des enseignants : activités, savoirs et identités professionnelles*. Collection Ressources n° 16, IUFM des Pays de Loire, pp.101-115  
[http://www.iufm.univ-nantes.fr/74672153/0/fiche\\_pagelibre/&RH=1225966154189](http://www.iufm.univ-nantes.fr/74672153/0/fiche_pagelibre/&RH=1225966154189)

# 1. Une professionnalisation des enseignants au carrefour de plusieurs logiques

## 1.1. Logique institutionnelle et contexte de formation des enseignants

Jusqu'à la rentrée 2010, la formation initiale des enseignants du second degré était pensée dans un processus de professionnalisation progressive. Organisée à partir de données institutionnelles, elle soulignait la nécessité pour le professeur d'exercer sa responsabilité à la fois au sein du système éducatif, de l'établissement et de la classe<sup>2</sup>. Ainsi, lors de l'année de formation professionnelle (deuxième année IUFM<sup>3</sup>), les enseignants-stagiaires s'inscrivaient dans un dispositif par alternance : enseignants « en responsabilité » dans un établissement d'accueil (collège ou lycée pour un tiers du temps), ils étaient aussi stagiaires en formation à l'IUFM. A ce titre, l'institution attendait des formés qu'ils articulent progressivement expérience pratique et acquisition de savoirs professionnels<sup>4</sup>, qu'ils soient capables d'analyser leur pratique, dans l'objectif de construire une réflexivité dans et sur l'action. Chaque stagiaire était donc amené à mettre en relation savoirs pour enseigner et savoirs à enseigner, réflexion sur l'action et dans l'action. C'est dans cette période que se sont déroulées les deux études présentées ici.

Dans la réalité, quels que soient les contextes de formation et d'insertion, les premières expériences professionnelles se révèlent pour le moins problématiques car elles questionnent des conceptions profanes du métier, le plus souvent éloignées des caractéristiques réelles du travail enseignant (Durand, 1996 ; Tardif et Lessard, 1999). Au-delà de la tension entre savoirs théoriques et savoirs pratiques, il s'agit de construire des compétences professionnelles multiples : d'ordre technique et didactique dans le choix des contenus d'enseignement, mais aussi d'ordre relationnel, pédagogique et social dans l'adaptation aux interactions en classe et dans la relation aux différents acteurs du système scolaire (Altet, 1996). Au moment de notre étude, les compétences mentionnées dans le texte sur la mission des enseignants (1997) constituent encore la toile de fond du parcours de formation<sup>5</sup>. Au regard de ce cadrage institutionnel donnant à voir les attentes envers un professionnel de l'éducation, l'enseignant-stagiaire, confronté à une réelle complexité de l'acte d'enseignement, doit trouver les moyens d'y faire face, aidé en cela par le dispositif de formation proposé à l'IUFM.

Pour autant, la rencontre de cette volonté institutionnelle avec la logique des stagiaires ne va pas de soi. Ces derniers se positionnent différemment par rapport aux attentes, saisissant avec plus ou moins de conviction les propositions et les stratégies qui organisent les plans de formation. Au final, accords et arrangements avec soi-même, avec les autres, avec l'institution permettent de mettre à distance l'expérience passée et de la revisiter en fonction de nouveaux critères. Ces formes d'ajustement sont repérables à travers des représentations, appréhendées comme des matrices d'action qui contribuent à la construction des identités professionnelles (Blin, 1997 ; Dubar, 1991).

## 1.2. Professionnalisation et construction identitaire

Étudier les processus de construction identitaire nécessite de prendre en compte à la fois l'histoire sociale, le parcours scolaire, la trajectoire de formation mais aussi l'*ethos* du groupe professionnel, le poids des valeurs personnelles sur la conception du métier, les interactions sociales et les pratiques professionnelles (Peyronie, 1998). On repère, à l'intérieur des groupes en formation, des manières d'appréhender le métier sensiblement différentes : à la fois partagées par un certain

---

<sup>2</sup> Texte sur la Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel. Bulletin Officiel n°22, 29 mai 1997.

<sup>3</sup> Institut Universitaire de Formation des Maîtres

<sup>4</sup> Dans l'IUFM des Pays de la Loire, constituant notre terrain d'étude, le plan de formation (2003-2007) place la pratique professionnelle au cœur de la formation proposée aux enseignants-stagiaires. Cette pratique est entendue comme activité au sein de la classe, de l'établissement, du système éducatif et en liaison avec les partenaires.

<sup>5</sup> Depuis la rentrée 2007 (BO n° 1, 4 janvier 2007), un référentiel de dix compétences organise les plans de formation des IUFM. Les regards portés sur le stagiaire sont organisés par rapport à ce référentiel, en fonction des possibilités d'actualisation que permettent les contextes de travail et les dispositifs de formation.

nombre d'enseignants, elles sont aussi singulières c'est-à-dire liées à l'histoire du sujet (modes de socialisation, réussites et échecs, projets, etc.) lui-même inscrit dans un contexte professionnel particulier. Dans notre approche, l'identité est envisagée comme l'ensemble des représentations et des sentiments qu'une personne développe à propos d'elle-même, comme « *ce qui permet de rester le même, de se réaliser soi-même et de devenir soi-même, dans une société et une culture donnée, et en relation avec les autres* » (Tap, 1998 : 65). De ce point de vue, en tant que processus complexe et dynamique, elle se constitue à l'articulation de trois axes principaux plus ou moins en tension et suscitant plusieurs registres de transactions (Dubar, 1992)<sup>6</sup>.

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 et/ou contrôlés : l'itinéraire professionnel intègre cet axe continuité / changement à travers un couplage entre histoire du sujet et modifications du contexte professionnel. Ce moment crucial de l'entrée dans le métier enseignant suppose de nouveaux repères auxquels le stagiaire est tenu de s'adapter. Comment préserve-t-il le sentiment de rester le même et de conserver ses valeurs tout en vivant des situations professionnelles inédites qui rendent compte de la complexité du métier ? Comment investit-il le nécessaire changement de posture lié à sa nouvelle mission de professeur ?

Par ailleurs, l'individu 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 d'autrui qui en découle s'avère essentiel dans la construction identitaire. Comment le stagiaire prend-il en compte l'ensemble des regards croisés sur sa pratique lors de l'année de stage (autres stagiaires, élèves, collègues, formateurs) ? Dans quelle mesure cela l'aide-t-il à se définir et à se construire comme professionnel ?

Enfin, l'individu fait en sorte de conserver une cohérence interne (unité) tout en développant une relative diversité à travers de multiples ressources sur lesquelles il peut s'appuyer pour s'adapter à des situations changeantes (Perez-Roux, 2011a). Quels appuis ou résistances les stagiaires trouvent-ils dans les espaces (familiaux, associatifs, professionnels, etc.) au sein desquels ils ont pu construire des savoirs mais aussi des valeurs qui leur semblent en partie transposables au monde de l'enseignement ? Quels registres de pensée et d'action mobilisent-ils pour conserver malgré tout un sentiment de cohérence interne ?

Dans la perspective de cette triple approche, représentations, valeurs et pratiques sont analysées pour rendre compte du rapport au métier et des ajustements permanents à soi, aux autres, au monde enseignant.

Au final, 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 ; ce faisant, il se représente la discipline, les pratiques et s'engage dans l'action en fonction de ses valeurs, de ses ressources, mais aussi du sens donné aux situations rencontrées. Cet ensemble d'éléments conduit à des formes d'intégration professionnelle et de reconnaissance plus ou moins valorisantes, notamment dans les différents contextes traversés en formation.

En effet, 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.

Par ailleurs, l'IUFM joue un rôle capital ; il s'agit de construire, notamment à travers les groupes disciplinaires et transversaux, un ancrage communautaire entre pairs et experts, dans un espace-temps partagé, lieux des questionnements et des avancées par et avec les autres. Les environnements professionnels - institutionnels et humains - vont permettre à chaque stagiaire de trouver momentanément des points d'appui, des réponses à un certain nombre de questions, de mobiliser de nouveaux savoirs pour avancer dans la construction de sa professionnalité.

---

<sup>6</sup> Pour Dubar (1992), les transactions sont des actions qui traversent la situation individuelle et nécessitent délibérations, ajustements et compromis. Qu'elles soient d'ordre biographique ou relationnel, il s'agit pour le sujet de peser le pour et le contre, d'apprécier les avantages et les risques, d'échanger du possible contre de l'acquis.

Ainsi, plusieurs facteurs, tenant à la fois des sujets et des contextes traversés, favorisent plus ou moins le développement de compétences professionnelles : entre logique institutionnelle, regards croisés sur une pratique, lieux d'expérimentation et d'analyse, degré de confiance des formateurs dans l'évolution du stagiaire, se joue l'appropriation progressive de savoirs pluriels, complexes et, *in fine*, intégrés de façon personnelle (Perez-Roux, 2011b).

### 1.3. Dispositifs de formation et appropriation singulière du métier

Le processus de construction de l'identité professionnelle engage fortement le sujet dans son rapport au monde professionnel, aux autres et à lui-même. En effet, l'expérience scolaire confronte les enseignants à des situations complexes, « *où se mêlent le sociétal, l'institutionnel et le personnel* » (Cifali, 1996). 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.

La question de la subjectivité intégrant les « *conditions et formes d'apparition d'un sujet de langage* » (Alin, 2010) amène à interroger l'importance qui lui est accordée dans la construction progressive d'une professionnalité enseignante.

La professionnalité est entendue ici comme un apprentissage permanent et collectif de savoirs nouveaux et mouvants, pluriels et composites, incluant des compétences d'ordre didactique et pédagogique mais aussi des savoirs relatifs à la personne elle-même (Courtois et al, 1996), et participant du processus de construction identitaire. L'acquisition de ces compétences, qui mobilise le sujet *se formant*, se situe entre normes de la formation et tensions/ajustements aux environnements professionnels (élèves, collègues, programmes, administration, etc.).

Construire cette professionnalité suppose, en formation, la mise en œuvre d'un certain nombre de dispositifs, articulés et complémentaires, mobilisant des savoirs pluriels et composites. L'un d'entre eux consiste à analyser la pratique professionnelle dans laquelle le sujet est pris en compte : « *La reconnaissance de l'individu comme sujet signifiant et possédant des savoirs, des pouvoirs, des résistances est trop souvent mise de côté, évacuée ou volontairement niée [...] Si les actions sont visibles, si les dires peuvent être explicites et clairs, le sujet, lui, est nécessairement opaque* » (Alin, 2010).

Or, le référentiel de compétences de 2007 valorise à terme l'action maîtrisée, alors que l'on sait qu'en ses balbutiements, l'enseignant débutant peut vivre son acte professionnel comme une épreuve dont il lui faut progressivement comprendre les ressorts cachés. Ainsi, la question du travail sur soi en situation professionnelle rend nécessaire le double accompagnement de la parole et de l'écoute entre pairs. Complémentairement à d'autres moments de formation, privilégiant un étayage didactique et pédagogique, il s'agit ici de prendre en compte la subjectivité du stagiaire engagé dans son acte professionnel.

Le dispositif étudié, à orientation clinique, se donne pour visée d'entrer, avec l'appui du groupe, dans un processus de détachement, supposant à la fois implication et garanties ; des règles de confidentialité et de non jugement obligent l'animateur de ce dispositif à ne pas se retrouver avec les mêmes stagiaires, dans un rôle d'évaluateur.

Il s'agit aussi de faire découvrir au stagiaire que « *dans le mouvement même où il s'insère dans une institution qui l'assujettit à ses normes, ses principes et modes opératoires, il est essentiel qu'il puisse se penser comme sujet auteur de son enseignement et de son rôle éducatif* » (De La Monneraye, 2005, 37). Par ailleurs, cette forme d'analyse propose au stagiaire de travailler sur le sujet réel et non sur le sujet idéal qu'il devrait être ; elle lui permet d'apprendre à faire avec lui-même, tel qu'il se découvre avoir agi en situation réelle. « *Il s'agit de nommer, tracer des bords, marquer des frontières, reprendre une à une les peurs, jongler avec toutes les dimensions, penser l'instantané, travailler l'implication. Le but est de restituer à ce métier la dignité de son acte* » (Cifali, 1992, 4).

Dans cette étude, il s'agit donc d'appréhender la question du sujet en formation à partir de la parole des formés et de faire émerger, de façon inductive, les préoccupations singulières lors de temps d'analyse de leur pratique.

Il s'agit donc de montrer comment et dans quelle mesure une formation professionnelle concernant un métier éminemment humain, ne peut occulter des modalités de travail laissant place au sujet. Mais il s'agit aussi d'en repérer, à partir de la pratique de formation observée, les conditions et les limites de sa mise en œuvre.

## 2. Repères méthodologiques

Notre étude initiale, longitudinale, croise une méthodologie à la fois quantitative et qualitative. Tout d'abord, une enquête par questionnaire a été proposée aux 343 enseignants-stagiaires du second degré (PLC2) des Pays de la Loire, en novembre 2004. Ce corpus concernait la totalité des groupes disciplinaires. Les 277 questionnaires retournés ont été analysés avec le logiciel Sphinx Lexica. Au terme de ces premières analyses, trois entretiens semi-directifs ont été conduits avec 20 stagiaires volontaires de différentes disciplines (Lettres, Langues vivantes, Mathématiques, Physique-Chimie, Économie-Gestion, Éducation Physique et Sportive), choisis sur des critères contrastés du point de vue des réponses au questionnaire. Ils ont été conduits par le chercheur avec chaque enseignant pour prendre en compte les processus de construction de l'identité professionnelle et la manière dont s'opère l'entrée dans le métier : le premier en décembre 2004, le second en mars 2005, le troisième en juin 2005.

Les 60 entretiens réalisés ont été traités avec le logiciel d'analyse des données lexicales Alceste 4.8. Les trois vagues de recueil (de 20 entretiens) ont été étudiées séparément pour mettre en relief, à l'échelle du groupe, les mondes lexicaux établis sur la base de mots à plus fort Khi2. Les résultats de cette analyse ont déjà été présentés (Perez-Roux, 2008a)<sup>7</sup>. Ils s'inscrivent dans la temporalité de l'année de formation et rendent compte de préoccupations partagées par le groupe des stagiaires mais aussi de tensions interprétatives sur des points jugés critiques, et dont le traitement Alceste permet la mise en relief. Par ailleurs, ils montrent les dynamiques en jeu, les avancées et résistances des formés face aux injonctions institutionnelles, aux normes de la formation, aux caractéristiques singulières et aux contextes de travail que ces derniers sont amenés à traverser.

L'étude présentée ici s'appuie sur un autre recueil de données. Dans l'IUFM étudié, un dispositif d'analyse de pratique à orientation clinique a été proposé à des groupes de 8 à 10 stagiaires à raison de 9h dans l'année (6 séances d'une heure trente, de septembre à janvier) soit 1/10 de la formation en groupe de référence disciplinaire (90h) à forte orientation didactique et pédagogique<sup>8</sup>. Cette approche prend en compte le « sujet se formant », impliqué dans des situations professionnelles qui, dans l'après coup, continuent de le questionner.

En 2005-2006 et 2006-2007, le chercheur, animateur de ces dispositifs, a suivi plusieurs groupes de stagiaires du second degré (PLC2 Lettres, Mathématiques, Sciences de la Vie et de la Terre) 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 dans le rapport subjectif au métier. L'analyse thématique réalisée gomme donc, volontairement, le caractère singulier et situé des situations évoquées, pour rendre compte des questions vives mises au travail au sein de ces groupes d'analyse de pratique.

---

<sup>7</sup> L'ensemble des résultats est présenté dans Perez-Roux. T. (2008a). Professionnalisation et construction identitaire durant la formation initiale : le cas des enseignants stagiaires du second degré. In R. Wittorski et S. Briquet-Duhazé (coord). Comment les enseignants apprennent-ils leur métier? L'harmattan, 49-80.

<sup>8</sup> Dans ce cadre, de nombreux étayages didactiques et pédagogiques sont proposés aux - et co-construits par les - stagiaires. Une analyse de l'activité est aussi proposée sur la base de traces objectivées (préparation de séances ou de séquences, traces des travaux des élèves, etc.). Le travail réflexif engagé à partir de la pratique de stage se concrétise dans le mémoire professionnel.

### **3. Les coulisses du métier et la part cachée de l'agir enseignant**

#### **3.1. Analyser sa pratique : prise en compte du sujet entre parole et écoute**

À l'amont du processus de formation, dans le temps troublé des commencements, se pose la question de l'opportunité d'un dispositif d'analyse de pratique de type clinique : spécifique, singulier et partagé, il diffère des moments renvoyant à des savoirs institués, rationalisés, opératoires (par ailleurs indispensables). Les premiers mois d'enseignement correspondent au moment où « tout » s'amorce, se déploie ou se tait, selon la place prise par les aspects prescriptifs de la formation. Derrière les compétences à construire, se construit aussi un sujet professionnel, dont les séances d'analyse de pratique révèlent les dimensions cachées, donnant au formateur des éléments à travailler de façon plus étayée, plus documentée, plus articulée avec les exigences liées au métier, dans d'autres espaces de la formation.

Dans ce dispositif, il est demandé à chacun d'accepter que l'on se parle de sa pratique personnelle d'enseignant, ce qui suppose de tenir tour à tour la place d'énonciateur ou narrateur et celle de destinataire ou écoutant. Parler de sa pratique ne signifie pas de parler de soi personnellement, ni des élèves (ou autres interlocuteurs) pour eux-mêmes, mais de la relation entre les deux. C'est l'écoute qui aide la qualité d'une parole cherchant à dire aux autres ce qui a été vécu : « *Parce qu'on se sait écouté et respecté pour soi-même, on peut dire ce que l'on arrivait pas à se dire à soi-même. Et parce que l'on écoute l'autre en ce qu'il a de singulier, on entend en soi ce qui y fait écho [...]* Deux règles sont nécessaires pour que ce travail soit possible : la règle de suspension du jugement –chacun parle comme il l'entend et il est interdit de le juger sur ses dires- et la règle de confidentialité qui interdit à chacun de faire part à l'extérieur de ce qu'a pu dire un membre du groupe » (De la Monneraye, 2005, 37).

Il s'agit donc ici, sur la base des notes relevées par le chercheur *a posteriori*, de saisir l'évolution des préoccupations des stagiaires dans le rapport subjectif au métier.

#### **3.2. Évolution des préoccupations des débutants à l'épreuve du métier**

##### **3.2.1. Septembre : contours de la sphère professionnelle et problèmes de positionnement**

Le premier élément traversant l'évocation des situations renvoie à la posture de l'enseignant, à travers les problèmes de discipline et de gestion de classe. Faire preuve d'autorité semble constituer pour certains stagiaires une épreuve insurmontable, brouillées dans ses contours par les images négatives associées à la sanction. De nombreuses situations évoquent des moments de doute où la limite est toujours repoussée, où ce qui est annoncé en terme de sanction n'est pas tenu, où le stagiaire préfère différer, au risque de perdre une part de crédibilité.

Le problème de la « bonne » distance avec les élèves reste une question forte, souvent évoquée au travers de situations qui, dans un premier temps, n'abordent pas directement ce qui accroche, résiste : 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 renvoie à une pratique relativement maîtrisée. Mais en début d'année, de nombreux événements viennent percuter cette recherche de maîtrise : une situation évoque le renvoi d'un élève pour éviter la perte du contrôle de la classe et des regrets sur le niveau de langage adopté, vécu comme trop violent et surtout trivial, proche de la manière de se parler entre adolescents. Face à une posture d'adulte jugée mal calibrée, le stagiaire se demande comment rattraper ce qu'il associe à un dérapage. À travers cela, il parle de sa propre image, de celle qu'il s'était construite comme futur enseignant, et que la réalité l'oblige à réélaborer.

Les situations présentées concernent aussi le contour incertain de la sphère professionnelle : au-delà du passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant, sont abordées les peurs de faire intrusion dans

un domaine jugé trop intime. Par exemple, face à un élève qui se met à pleurer durant le cours, que faire ? Comment lui parler ? Quel registre utiliser sans entrer dans sa vie privée ? Ces questions émergent de moments vécus dans la classe où le stagiaire a dû faire face, dans l'urgence, à des situations ressenties comme délicates. En les évoquant, il rend compte de réponses incertaines, mal assumées qu'il convient de poser dans le groupe pour se mettre au travail, pour mieux comprendre en quoi cette situation l'affecte. 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 *cool*, trop sensible, comporte des risques ; donner une image d'enseignant trop rigide, peu sensible aux problèmes des élèves est vécu par certains comme une perte de soi dans une mission encore mal définie.

Les moments d'analyse font émerger des peurs enfouies : crainte anticipée d'un cours qui dérape, d'un élève qui s'insurge, d'une classe qui déborde du cadre fixé. Nombreux sont les signes indiquant l'appréhension, après une décision prise ou pas, que les choses s'enveniment, que le stagiaire soit mis en défaut par rapport à d'éventuelles contradictions. Une forme d'insécurité apparaît dans les discours, renforcée par le contexte : statut de stagiaire, méconnaissance de la culture des enseignants, regard suspicieux des parents, allusions négatives des collègues, etc.

Face à la peur de ne pas pouvoir tenir son rôle, de ne pas trouver la « bonne » attitude face aux élèves, certains s'entraînent au contre-emploi. Cela pose des problèmes de fragmentation et de non reconnaissance de soi. Les récits expriment la difficulté à découvrir pour chacun sa part cachée, que le contexte scolaire, les recommandations des formateurs, les normes réelles ou fantasmées viennent sans cesse questionner. Quel déplacement reste acceptable pour le stagiaire sans avoir le sentiment de tomber dans un rôle de composition qui sera très vite intenable ?

Enfin, certaines narrations renvoient au travail avec le tuteur de stage, interlocuteur privilégié. De nombreux malentendus sont évoqués, montrant les attentes croisées, parfois très décalées. Se pose alors la question du positionnement singulier : d'un côté une demande de conformité de certains conseillers, allant jusqu'à des remarques adressées au stagiaire sur le degré de proximité avec les élèves ; de l'autre, une autonomie laissée à ce dernier qui, sans repères, a le sentiment de perdre pied, de ne pas être à la hauteur des attentes. Des situations sont évoquées soulignant une ambiguïté : j'ai vraiment besoin des conseils du tuteur mais mes demandes réitérées dans ce sens donnent l'image de quelqu'un qui se contente d'appliquer alors que, par ailleurs, je suis quelqu'un de très autonome. *A contrario* d'autres situations mentionnent un manque de prise en compte par le tuteur des parcours antérieurs et des compétences déjà construites. Certaines recommandations sont donc vécues comme inutiles mais le statut de stagiaire oblige en quelque sorte à les écouter. Comment dire ses réels besoins ? Comment parler de soi et des expériences vécues en dehors du contexte de la classe qui fondent en partie le rapport au métier ?

Dans tous les cas, les situations renvoient pour nombre de narrateurs, à une forme de désarroi liée au fait que « *rien n'est stable* ». 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.

### **3.2.2. Octobre : se situer et dépasser les tensions liées aux interactions avec autrui**

L'objet des situations professionnelles ayant posé problème dans la pratique professionnelle se déplace. Après les balbutiements liés à la prise en main de la classe, apparaissent des cas singuliers face auxquels certains stagiaires se sentent totalement démunis. Miroir grossissant d'une incapacité à remplir sa mission de professeur - faire progresser tous les élèves - ils renvoient le plus souvent aux souvenirs enfouis du Moi-élève que révèle la pratique d'enseignement. Les échos sont nombreux dans le groupe des stagiaires qui soutient la parole : un tel se souvient du rejet d'un camarade de classe sur des traits physiques ou psychologiques, sur des attitudes le rendant un peu différent, un tel revisite sa propre scolarité et ses difficultés à s'intégrer ou à être intégré au groupe, etc. On retrouve aussi, dans les attitudes adoptées spontanément face à ces « cas », les peurs égrenées en tant qu'élève : pression de la note, peur de ne pas être à la hauteur des attentes des parents, manque de confiance en soi et besoin d'être accompagné, rassuré par l'enseignant ; cet ensemble d'éléments va jouer comme autant de filtres pour appréhender de façon singulière

l'enseignement. Ainsi la pratique éclaire partiellement la part d'ombre de chacun, nécessitant une reconstruction de l'image de soi traversée par des résonances qui se rejouent à une autre échelle et doivent intégrer la complexité du contexte scolaire.

Un questionnement éthique traverse la parole des stagiaires reprenant le problème des frontières floues entre sphère personnelle et sphère professionnelle, entre le monde familial et le monde scolaire. Le stagiaire craint de ne pas trouver les repères, de se déporter dans la sphère affective et de s'y perdre ou du moins de perdre son statut d'enseignant, par manque de distance. Certains participants sont bousculés par des élèves qui, eux aussi, éprouvent les limites, surtout lorsqu'ils sont porteurs d'une histoire scolaire déjà problématique. Les stagiaires se demandent alors comment reprendre (ou pas) un élève qui franchit les limites sans perdre sa crédibilité par rapport aux autres élèves dans la classe, en droit d'attendre une remarque ou une sanction. Comment entendre ce que dit l'élève, jusque dans ses attitudes, sans oublier son rôle d'évaluateur ? Face à ces questions, apparaît un sentiment de solitude, notamment si le stagiaire ne se sent pas soutenu et entendu à son tour par l'équipe éducative. Que faire collectivement face à un élève en perdition dans ses apprentissages ou en détresse affective ? Faire avec ou contre les parents ? Comment accepter les propos d'enseignants aguerris qui pensent reconforter en disant qu'il est trop tard pour accompagner les élèves faibles, qu'il faut « *laisser tomber* ».

Ainsi, une difficulté apparaît dans la tension avec le monde des enseignants dans lequel les stagiaires essaient de s'intégrer. Les situations mettent en relief, pour certains d'entre eux, le rejet de toute stigmatisation ; se sentant décalés avec les enseignants qui démissionnent ou étiquettent de façon définitive un élève, ils mettent en avant le sens de leur mission. Mais ce combat est difficile à tenir dans une situation où le statut de stagiaire peut accentuer un sentiment d'isolement : manque de points d'appui, méconnaissance des réseaux d'aide, opacité du système. Les stagiaires sensibles à cette dimension du suivi des élèves doivent souvent décider seuls et/ou faire avec le pragmatisme jugé décalé du tuteur ou des collègues consultés.

Des sentiments confus les traversent alors : comment montrer à un élève dont le comportement pose problème et dont on saisit la détresse, une forme de soutien attentif ? Comment lui indiquer en même temps que l'on n'est pas dupe de ses agissements ? Les stagiaires se disent démunis face au débordement des affects, qu'il leur faut peu à peu apprendre à gérer.

Si la demande de réassurance est bien réelle, certains propos semblent irrecevables : au-delà du conseil qui consiste à « lâcher prise » avec certains élèves, vécu comme un abandon, les stagiaires sont affectés par des remarques attestant qu'ils doivent aussi lâcher avec les idéaux et « *descendre de leur nuage* », que le temps va les y aider, qu'ils apprendront plus tard et sur le tas, comment faire. Par ailleurs, les quelques pistes données par des enseignants expérimentés et sensibles à la question, semblent tout à fait irréalisables. On assiste ainsi à des formes d'injonctions paradoxales qui font dire aux stagiaires : laissez-nous découvrir le métier mais donnez-nous des conseils utiles ; informez nous sur la réalité du métier mais laissez-nous nos illusions.

Un énorme travail de maturation se construit ainsi au sein du groupe d'analyse de pratiques, entre soi et les autres, permettant l'élaboration progressive d'une identité professionnelle qu'il s'agit progressivement d'assumer.

### **3.2.3. Novembre-décembre : comprendre les malentendus et se poser comme professionnel**

La relation aux élèves continue de questionner certains stagiaires qui font état de situations problématiques sur lesquelles, à présent, se greffent des phénomènes de comparaison avec les autres enseignants. Comment prendre du recul avec des élèves qui sollicitent sans cesse l'attention du professeur, voire qui déplacent l'échange sur la sphère privée ? Comment sortir de ces apartés avec quelques-uns, plus en demande, pour ne pas oublier les autres ? Les stagiaires se sentent happés parfois par le désir de certains élèves d'opérer une véritable captation. Comment gérer, notamment au lycée, ces élèves qui viennent à la fin du cours, quand il n'y a pas de temps pour les écouter ? Comment éviter de laisser croire qu'on ne s'intéresse pas à eux ? Enfin, certains élèves poussent l'enseignant à entrer dans un jeu dont les règles lui échappent : agitation, remarques du professeur, rires, sanction de l'enseignant. Comment rompre cette boucle sans perdre la face ?

Par ailleurs des situations renvoient aux malentendus enseignant-élèves quant au travail scolaire. Un stagiaire évoque le sentiment de se sentir floué par un élève qui ne joue pas le jeu, alors que lui a pris le temps de faire une correction très individualisée avec des propositions adaptées, ciblées, dans une démarche en lien avec ses valeurs éducatives. Le fait que l'élève ne se saisisse pas de ces propositions de travail, donne à l'enseignant l'impression que « *tout cela n'a servi à rien* » et surtout, le sentiment d'être trahi.

Dans le travail d'accompagnement des récits, ces questions font écho, soulèvent des pistes de réflexion et renvoient au positionnement, encore problématique, de l'enseignant. Comment par exemple assumer le fait qu'un groupe ne peut pas toujours s'autoréguler, sans intervention construite de l'enseignant, y compris au lycée ? Comment faire médiation dans le groupe quand un élève en est délibérément exclu ? Les stagiaires, conscients que faire la morale ne suffit pas, comprennent que certains aspects liés à la vie de classe devront être revus en profondeur et qu'il va falloir s'engager dans des registres jusque-là ignorés, tant la centration sur les savoirs semblait essentielle.

L'intégration au collectif fait aussi l'objet de nouvelles préoccupations, au moment des bilans de fin de trimestre, durant lesquels se joue la rencontre plus directe avec d'autres acteurs. Quelle crédibilité du stagiaire vis-à-vis de l'équipe pédagogique lorsque des écarts apparaissent avec les notes et les moyennes des collègues ? Quels enjeux sous-jacents, notamment en classe de première, lorsque se profile le passage dans telle ou telle filière ? Beaucoup disent ne pas avoir de repères autres que ceux qu'ils se sont fixés, loin de la moyenne mythique autour de 10-11. Les situations évoquées font état des regards des autres enseignants et/ou du chef d'établissement ressenti comme intrusifs. Le manque d'écoute collégiale lors des conseils de classe revient fréquemment : tout va trop vite et ce qui se joue dans cette instance échappe en partie à celui qui débute dans son rôle d'évaluateur. Peu de stagiaires osent justifier leurs choix de façon lucide et responsable : choix de positiver, de ne pas décourager en début d'année, progressivité des exigences, prise en compte des progrès, etc.

D'autres situations vécues en collège, évoquent une pression inverse de l'équipe de direction : l'injonction diffuse consistant à « *ne pas trop sous noter les élèves* » semble tout autant perturbante. Comment trouver un compromis acceptable entre soi (ses valeurs), les élèves (implication et crédibilité accordée à l'enseignant à travers ses notes), les regards croisés des différents acteurs et les attentes de l'institution scolaire ?

Dans cette période, la rencontre avec les parents constitue un choc pour certains stagiaires, qui réactive la question de la légitimité. Il s'agit alors de revenir sur ce que l'on s'autorise à dire. Peut-on se permettre de leur donner des conseils lorsque l'on ne connaît rien des difficultés liées au fait d'être parent ? Cette remarque dévoile un sentiment de compétence encore mal identifié car trop de choses semblent encore non maîtrisées, notamment au plan didactique. La rencontre parents-professeurs, longtemps redoutée, est vécue par certains stagiaires de manière éprouvante. 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 alors qu'en tant que professionnel, on est sans cesse traversé par le doute.

Les situations énoncées sont multiples. Un récit fait état d'une rencontre durant laquelle le stagiaire est sommé de se justifier face à des parents qui remettent en cause certaines pratiques et doutent de la crédibilité d'un enseignant inexpérimenté. La parole autorisée de ces derniers sur les balbutiements du novice fait parfois écho à de réels dilemmes professionnels encore non résolus : par exemple l'écart entre valeurs personnelles (rendre l'élève autonome) et contexte de classe (classe de sixième) peut renforcer le sentiment de ne pas être très légitime dans son rôle d'enseignant.

Un autre récit évoque le désarroi face à une mère visiblement effondrée suite à un événement familial douloureux. Que dire face à cette souffrance ? La stagiaire fait part de son silence, vécu comme une impasse, puis d'un recentrage jugé maladroit sur l'élève : garder le cap sur les résultats scolaires pour ne pas « *tout mélanger* ». On retrouve ici une posture professionnelle bien délicate à gérer face à des événements venus du dehors et faisant intrusion dans la sphère scolaire ; ces

événements rendent compte, une fois encore, de la frontière improbable qu'il conviendrait de dessiner.

En écho, nombreux sont les stagiaires qui ont eu à gérer des confidences venant des parents concernant des problèmes personnels (deuils, divorce, etc.). Les échanges sont chargés d'émotion quand ils parlent de leur désarroi devant telle ou telle révélation. Se pose le problème de l'attitude « juste » face à ces élèves dont on sait presque trop de choses. Au-delà de la peur d'outrepasser ses prérogatives, se révèle aussi la crainte de ne pas « assurer » devant la souffrance de l'élève, d'être maladroit, décalé, en recentrant le propos sur des questions scolaires qui tout à coup semblent triviales. Ce type de situation engage au sein du groupe de pairs des échanges à la fois très professionnels et fortement impliqués.

Enfin, la comparaison du stagiaire avec d'autres enseignants « experts » ou appréciés » est aussi douloureuse car le jeu semble très inégal : beaucoup de gestes professionnels restent à construire et il faut donner le change à tel parent vindicatif, se positionner, ne pas tomber dans une attitude défensive ou soumise. Cette rencontre avec les parents est parfois relayée par le professeur principal qui vient rajouter à la déstabilisation en faisant le résumé de ce qui a traversé les échanges, offrant un miroir grossissant des imperfections mises à jour. La peur d'une étiquette définitive conduit le stagiaire à recomposer une image de soi acceptable, intégrant ressources et limites.

Derrière tout cela se construit progressivement un sentiment de compétence relative et l'autorisation, encore incertaine, à se poser comme un professionnel, capable de tenir son rôle.

### **3.3. L'heure des bilans provisoires : croisement de points de vue**

Les séances de janvier font état de questions relativement résolues et d'autres qui persistent faisant écho au travail enseignant et aux dilemmes que posent tous les « métiers de l'humain » (Cifali, 1996). On repère des permanences : comment faire pour ne pas livrer, dans un échange professionnel *a priori* anodin, certains éléments « intimes » dévoilés dans des copies d'élèves ? Quand cette part échappe à l'enseignant, quand il découvre que certains collègues s'approprient les informations, les transforment éventuellement, le stagiaire saisit toute la dimension éthique du métier, se sent dépossédé et peut-être coupable de ne pas avoir anticipé les effets d'une discussion de salle des professeurs. À cela, s'ajoute la question récurrente de la sphère personnelle des élèves, livrée parfois dans les copies aux enseignants de Lettres : de quelle manière peuvent-ils s'en faire l'écho auprès de la communauté ? Doivent-ils jouer un rôle de médiateur quand l'élève est perçu en danger et si oui, jusqu'où ?

Par ailleurs des éléments évoqués renvoient à la maîtrise de soi, au fait de tenir le cap dans la tourmente. Pour certains, le dialogue avec la classe reste fragile, dans la mesure où le risque de débordement est vécu comme toujours imminent ; pour d'autres, le sentiment de la classe complètement amorphe questionne indirectement l'intérêt des contenus. Comment donner une respiration au cours sans pour autant « perdre la main » ? Des narrations font état de moments où le professeur rebondit sur une question et constate avec amertume que les élèves n'écoutent pas la réponse pourtant construite dans l'interaction elle-même, ce qui relève d'une expertise à la fois sur le contenu et sur la capacité à s'adapter. Quand la colère gagne, comment prendre de la distance et ne pas entrer dans une boucle infernale dont il serait impossible de sortir ? 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 de ce qui le déborde parfois.

À cette période, le poids des validations se fait sentir, rendant délicats certains rapports sur le terrain avec les tuteurs ou à l'IUFM avec les formateurs en charge du mémoire professionnel.

Globalement, la formation est perçue comme cadrante et prescriptive : il y a donc ce qu'on se permet de dire et ce que l'on tait. En ce sens, les temps d'analyse de pratique sont appréhendés comme le seul espace de liberté par de nombreux stagiaires, sensibles à l'écoute qui s'y développe, favorisant la parole, hors de toute évaluation : « *seul espace de respiration* » pour certains, il permet de « dédramatiser », de prendre du recul sur sa pratique, en partageant avec les autres, des moments qui ont pu sembler déroutants.

Certains aspects problématiques reviennent, renvoyant à l'image encore trouble du soi professionnel. Quand la gestion de classe pose à nouveau problème, ceux qui osent l'évoquer se font plus rares car sans doute ont-ils le sentiment que le travail, à présent, doit porter sur d'autres aspects du métier, oubliant que dans ce temps d'analyse de pratiques, seul compte le sujet confronté aux situations de travail qui l'affectent.

Au moment des bilans, réalisés de manière anonyme, on constate que les stagiaires se saisissent 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 spontanées. 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 reviennent sur la nécessité de différer les conseils pour que cette ouverture puisse s'effectuer.

Ce groupe devient 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.

## **4. Comprendre les problématiques liées aux débuts dans le métier**

### **4.1. Du bilan aux perspectives de formation**

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 (regard des élèves, des collègues, des parents, etc.). 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 d'Analyse de Pratique contribue, en partie, à la construction d'une identité professionnelle momentanément acceptable par le formé lui-même et par l'institution de formation.

En effet, les notes prises au fil des séances d'analyse de pratique, montrent ce qui se joue en termes de transactions au niveau biographique, entre continuité des manières d'être, de faire et de penser et changement provoqué par l'entrée dans un métier nouveau parfois idéalisé mais perçu comme complexe et déroutant.

D'autres transactions, d'ordre relationnel, traversent les situations, soulignant les tensions entre soi (valeurs, idéaux, ressources revendiquées) et autrui. Dans ce contexte, autrui s'envisage au sens pluriel : les regards croisés (des pairs, des formateurs, des enseignants de l'établissement, des élèves, de l'équipe de direction, des parents, etc.) sur le stagiaire constituent autant d'attributions possibles pouvant entrer en tension avec l'image de soi.

Enfin, les évocations rendent compte d'une difficulté pour les stagiaires à développer un sentiment de cohérence tant les repères à saisir sont pluriels et les registres investis par ailleurs (expériences avec des adolescents dans d'autres cadres, engagements dans la sphère associative, culturelle, etc.) peu mobilisables dans le contexte scolaire. Cela provoque de nombreuses tensions, des questionnements d'ordre éthique et l'impression parfois de jouer un rôle dans lequel on ne sait plus où se situe la frontière personne-personnage.

Ainsi, ce temps d'analyse, à la fois singulière et collective, laissant place au sujet, amène chacun à se découvrir à travers sa propre parole et celle des pairs. En invitant à la prise de distance, il participe, de fait, à la construction de savoirs sur soi, sur sa relation aux autres et à l'institution. La démarche peut sembler décalée mais, en délestant le sujet de certaines préoccupations qui opacifient

son action et qu'il est nécessaire d'éclairer avec l'appui des autres, elle contribue à la construction de compétences professionnelles.

Plus largement, cette perspective de formation aide à trouver le « sens du travail » défini par Dubar (2000) comme « *la composante des identités professionnelles qui concerne le rapport à la situation de travail, à la fois l'activité et les relations de travail, l'engagement de soi dans l'activité et la reconnaissance de soi par les partenaires* » (p.104).

#### **4.2. Enjeux de formation et savoirs en jeu**

En formation initiale, la dynamique d'appropriation des savoirs 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, des contextes de stage, etc. L'alchimie semble malgré tout délicate, d'autant plus que ces savoirs pluriels, composites, sont convoqués de façon individuelle : « *les savoirs ne se transmettent pas, ils se reconstruisent, et chacun le fait pour son compte, à sa façon, et suivant son propre rythme* » (Prost, 1985, p.19).

Partiellement énoncés, notamment à travers les écrits professionnels, ils renvoient en quelque sorte à des représentations « enchâssées » dans l'expérience vécue, que l'analyse de pratiques de type clinique tente de mettre en lumière pour aider les formés à en comprendre partiellement la dimension cachée.

À ce titre, l'approche de Cifali (1996) nous semble opérante car elle montre combien l'analyse de la pratique peut engager un nouveau type de rapport aux savoirs. En effet, les savoirs constitués, essentiellement didactiques et pédagogiques, éclairés par des données issues des sciences humaines peuvent aider au décentrement. Il s'agit alors de construire des repères « *pour un questionnement constant du vivant des situations* » (Cifali, 1996, p.125). Ces savoirs sont traversés par la problématique de leur usage dans la pratique effective du métier.

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 par 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 restent fortement présents durant la formation dans un métier de l'interaction humaine où est sans cesse en jeu la relation à l'autre. Ce type de savoirs, qui exige une régulation de la distance aux événements, une compréhension de sa propre subjectivité et une connaissance de soi. Ne pas prendre au sérieux ces éléments ou les oublier dans le processus d'élaboration des compétences, peut faire obstacle à la réflexion approfondie et impliquée qui est attendue d'un professionnel.

Ainsi, la question des savoirs mobilisés ne peut se traiter en dehors de la dynamique de formation vécue comme une rencontre avec des formateurs, des contenus et les autres stagiaires ; elle est sous-tendue par une logique personnelle s'inscrivant aussi dans des contextes de travail particuliers (Perez-Roux, 2011b).

#### **4.3. Intérêt et limites d'une approche clinique dans la formation des enseignants**

Cette approche clinique du sujet en formation ne peut se réaliser qu'à certaines conditions. Tout d'abord, cette démarche doit s'inscrire dans une régularité. Elle suppose par ailleurs que le groupe constitué perdure dans le temps car la difficulté à dire ce qui achoppe, ce qui résiste, diminue dans la confiance accordée à ceux qui écoutent. Cette confiance se construit. Par ailleurs, on comprend que cette approche, différente, ne puisse trouver sa place qu'en dehors de toute évaluation. Cela nécessite donc de trouver une organisation permettant de séparer ce dispositif des autres, la règle de confidentialité obligeant les formateurs à assumer leur engagement. En même temps, la dizaine d'heures consacrée à cette approche doit être prolongée dans d'autres espaces de formation, pour des apports complémentaires permettant d'approfondir la réflexion, de donner des outils d'analyse

complémentaires. Enfin, une formation des formateurs, animateurs de ces groupes est nécessaire pour éviter les dérives et tenir un cadre sécurisant.

Lorsque les stagiaires, dans le bilan, regrettent l'arrêt de ce dispositif, l'animateur est conscient des négociations qu'il a fallu avoir avec les autres formateurs et avec l'institution pour préserver cet espace de la parole et de l'écoute. Il lui reste à réfléchir avec les stagiaires intéressés sur de possibles transpositions, en formation ou ailleurs. Le travail sur soi en tant que professionnel confronté à des situations vécues comme problématiques, contribue sans doute à déplacer le regard, à faire un pas de côté pour se regarder marcher, dans l'ordinaire des pratiques.

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 avvenu dans cet espace spécifique. Se pose alors la réelle articulation avec d'autres aspects de la formations, d'autres acteurs (formateurs, tuteur, collègues, etc.), articulation soumise aux effets de contexte inhérents à tout processus de professionnalisation fondé sur l'alternance.

## **6. Conclusion temporaire et ouverture sur l'avenir**

Cette étude participe à la compréhension d'une dynamique de construction professionnelle avec ses dimensions partagées et singulières, où le jeu acteur-contexte semble déterminant. La prise en compte de la temporalité à partir d'entretiens individuels de recherche et de séances d'analyse de la pratique professionnelle au sein de groupes de pairs, nous amène à suivre les avancées et les difficultés d'un groupe en formation qui mobilise dans les discours des registres différents, mettant en relief une forme d'évolution des préoccupations de plus en plus en phase avec les épreuves du travail enseignant (Barrère, 2003). Pourtant, ces résultats laissent des zones d'ombre sur les modalités d'appropriation privilégiées par les stagiaires et nécessitent des analyses plus qualitatives. Certains sujets ont donc été étudiés de manière plus approfondie pour éclairer les parcours singuliers en tenant compte des contextes particuliers de formation (Perez-Roux, 2007 ; 2008, Perez-Roux et Briaud, 2007). Ces études de cas permettent de mieux saisir comment, dans quelle mesure et à quelles conditions se construisent les compétences professionnelles attendues par l'institution.

Dans l'étude présentée ici, les résultats mettent en lumière plusieurs dimensions à prendre en compte si l'on souhaite développer une professionnalité mieux assumée car fondée sur la reconnaissance du *sujet* confronté aux normes de la formation et à la réalité du métier :

- une dimension temporelle sensible au processus dans lequel se construisent des repères ;
- une dimension groupale où se développent conjointement la parole et l'écoute ;
- une dimension singulière où la force de celui qui énonce ce qui fait problème pour lui se situe dans sa capacité à « se » dire et à se détacher ;
- une dimension évaluative, questionnant les limites du dévoilement.

Les résultats invitent à revenir sur les dispositifs et leurs effets en formation, sur les enjeux de l'entrée dans le métier lorsque les néo-titulaires n'ont pas pu travailler leurs peurs, leurs évitements, voire leurs renoncements. Elle pousse à la vigilance quant à l'éclatement que pourrait subir la professionnalisation des enseignants dans un processus de « masterisation » peu enclin à placer le sujet au cœur de la formation.

En effet, dès la rentrée 2007, la formation des enseignants de l'IUFM étudié, intégré comme école interne à l'Université, a dû repenser son plan de formation en fonction des dix compétences

du nouveau cahier des charges<sup>9</sup>. L'entrée dans une maquette conçue de façon modulaire, conforme aux logiques universitaires, a eu plusieurs conséquences en termes de cohérence de la formation. L'une d'entre elles, appuyée par l'institution, a consisté à inscrire ce dispositif d'analyse de la pratique dans un module optionnel, placé le soir après les enseignements obligatoires, au titre de l'« individualisation de la formation », ce qui n'a pas permis de maintenir le dispositif.

A la rentrée 2010, la mise en place effective des masters de l'enseignement et de la formation a induit un glissement vers les formes d'analyse de l'activité de l'enseignant et de l'élève, sur la base de traces objectivées, structurées par des apports en didactique mais occultant la dimension du sujet se formant.

C'est donc vers les FS<sup>10</sup> que ce travail s'est déplacé, notamment dans les temps de formation transversale. Cette partie de la formation portant sur le métier enseignant dans toute sa complexité, a été supprimée par l'employeur (Rectorat en charge de la formation) pour y substituer un dispositif « Tenue de classe » issu de la plateforme « néopass »<sup>11</sup>, censée donner aux débutants des règles du métier, vidéos à l'appui.

La question du sujet professionnel serait-elle si dérangement pour une institution qu'elle ne pourrait plus, ici ou là, trouver un espace pour être travaillée, complémentarément à des étayages didactiques et pédagogiques indispensables –mais non suffisants– pour se professionnaliser ?

## Bibliographie

Alin, C. (2010). *La geste formation : gestes professionnels et analyse des pratiques*. Paris : L'hamattan.

Altet, M. (1996). Compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & P. Perrenoud (ed.), *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles : De Boeck, 27-40.

Barrère, A. (2003). *Le travail des enseignants*. Paris : PUF.

Blin, JF. (1997). *Représentations, pratiques et identité professionnelle*. Paris : L'harmattan.

Cifali, M. (1992). *La dignité d'un métier*. [www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/cifali/articles](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/cifali/articles).

Cifali, M. (1996). Démarche clinique, formation et écriture. In L.Paquay, M.Altet, E.Charlier, P.Perrenoud (sdr). *Former des enseignants professionnels*. 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 et J-J, Boru (sdr), *Situations de travail et formation*. Paris : l'Harmattan.

De la Monneraye, Y. (2005). Sujet et analyse de la pratique professionnelle en formation initiale. In Collectif, *L'analyse de pratiques en questions*, Collection Ressources n° 8. IUFM des Pays de Loire, 35-41

Dubar, C. (1991). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.

Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 4, 505-529.

Dubar, C. (2000). *La crise des identités*. PUF.

---

<sup>9</sup> Le cahier des charges de la formation des maîtres en Institut Universitaire de Formation des Maîtres s'organise autour de dix compétences : C1 : Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable ; C2 : Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer ; C3 : Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale ; C4 : Concevoir et mettre en œuvre son enseignement ; C5 : Organiser le travail de la classe ; C6 : Prendre en compte la diversité des élèves ; C7 : Evaluer les élèves ; C8 : Maîtriser les technologies de l'information et de la communication ; C9 : Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école ; C10 : Se former et innover (Bulletin officiel n° 1, 4 janvier 2007).

<sup>10</sup> Fonctionnaires stagiaires

<sup>11</sup> <http://neo.inrp.fr/neo>

- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Perez-Roux T & Briaud P (2007). Construction de la professionnalité en formation initiale : regards croisés sur l'évolution d'une enseignante-stagiaire en physique chimie. *Revue ASTER*, 45, 235-256.
- Perez-Roux T (2007). Prendre en compte la diversité des élèves au collège : entre discours et pratiques des enseignants-stagiaires à l'IUFM. *Revue Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*. 40, 4, 107-134.
- Perez-Roux T. (2008a). Professionnalisation et construction identitaire durant la formation initiale : le cas des enseignants stagiaires du second degré. In R. Wittorski et S. Briquet-Duhazé (coord). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier?* Paris, L'harmattan, pp 49-80.
- Perez-Roux T. (2008b). Evolution des représentations et des pratiques dans la formation initiale des enseignants : éléments de construction d'une identité professionnelle à l'échelle du temps. *Revue Education et formation*, e287, avril, 7-19, <http://ute2.umh.ac.be/revues/index.php?revue=3&page=1>
- Perez-Roux, T (2011a). Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires. *Recherches en éducation*, 11, 39-54. <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no11.pdf>.
- Perez-Roux. T (2011b). Formation initiale des enseignants, dynamiques identitaires et construction des savoirs professionnels. In P. Maubant., J. Clénet & D. Poisson (sdr.) *Débats sur la professionnalisation des enseignants : les apports de la formation des adultes*. Québec : Presses de l'Université du Québec. pp.211-246.
- Peyronie, H. (1998). *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école*. Paris : PUF.
- Prost, A. (1985). *Eloge des pédagogues*. Seuil.
- Tap, P. (1998). Marquer sa différence. In J.C. Ruano-Borbalan, *L'identité : l'individu, le groupe, la société*, Auxerre, Sciences Humaines, pp. 65-68.
- Tardif. M et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. De Boeck
- Wittorski, R. (2005) (sdr). *Formation, travail et professionnalisation*. Paris : l'Harmattan.

#### Textes officiels

- Bulletin Officiel n°22, 29 mai 1997. *Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel*.
- Bulletin officiel n° 1, 4 janvier 2007. *Cahier des charges de la formation des maîtres en Institut Universitaire de Formation des Maîtres*.

**DÉBUT**

▲  
▲ ▲  
site <http://probo.free.fr>