
Formation des enseignants et enjeux identitaires : entre dispositifs à visée réflexive, acteurs et contextes d'insertion

Thérèse Perez-Roux*

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

RÉSUMÉ. La formation initiale des enseignants du second degré en France s'inscrit depuis 1991 dans un processus de professionnalisation progressive, fondé sur des formes d'alternance largement modifiées à la rentrée 2010. L'étude s'intéresse aux processus de construction de l'identité professionnelle et au rapport à la formation de ces enseignants. Elle tente d'explicitier le fonctionnement d'un dispositif à visée réflexive (analyse de pratiques) et d'en comprendre, à partir du discours des formés, l'intérêt et les limites. Deux enquêtes réalisées respectivement en 2004-2005 et 2010-2011 montrent une appropriation différenciée de ce dispositif en fonction de son articulation avec d'autres aspects de la formation, du moment dans l'année, des contextes institutionnels et humains que les stagiaires sont amenés à traverser/investir. L'étude met en relief la nécessaire complémentarité des approches pour que puisse se construire, au-delà des compétences -didactiques, pédagogiques, éthiques, relationnelles - attendues par l'institution, une identité professionnelle assumée (en tant que sujet) et répondant aux enjeux de responsabilité et d'autonomie des enseignants. Elle ouvre de nombreux questionnements sur les processus de professionnalisation actuels, envisagés dans un continuum et progressivement mis en œuvre à l'université puis lors de la phase d'insertion professionnelle.

MOTS-CLÉS : identité professionnelle, réflexivité, dispositifs de formation, insertion professionnelle, rapport à la formation.

1. La réflexivité au cœur de la professionnalisation des enseignants

1.1. Contexte de la formation en France

La formation initiale des enseignants du second degré en France s'est inscrite, entre 1991 et 2010, dans un processus de professionnalisation progressive, ancré sur le paradigme du praticien réflexif (Schön, 1994). Après la réussite du concours de recrutement¹, les étudiants entrent à l'IUFM et suivent une formation en alternance. De nombreux dispositifs invitent alors les enseignants-stagiaires (ES) à articuler savoirs pour et à enseigner, réflexion sur et dans l'action. La formation est pensée à travers une complémentarité entre l'expérience vécue dans l'établissement (pour la moitié du temps) où s'effectue le stage en responsabilité et l'IUFM (pour l'autre partie de la semaine). Dans le cadre de son stage en responsabilité, le stagiaire travaille régulièrement avec son conseiller pédagogique les choix didactiques et les dispositifs pédagogiques qu'il met en œuvre dans ses classes. Ce dernier aide le stagiaire à comprendre les situations d'enseignement-apprentissage, à construire des compétences dans l'action, à s'intégrer dans les équipes pédagogiques et à assumer les différentes tâches liées à sa mission d'enseignant, avec l'appui du chef d'établissement et de l'équipe de direction. A l'IUFM, le stagiaire participe à un groupe interdisciplinaire dans lequel il engage, avec d'autres stagiaires et un formateur « généraliste », une réflexion sur les valeurs du service public d'éducation, sur les enjeux fondamentaux de la profession d'enseignant et sur les conditions d'exercice du métier. Par ailleurs, il est rattaché à un groupe disciplinaire dans lequel : a) il analyse ses pratiques professionnelles ; b) il travaille les questions didactiques et leurs enjeux dans la mise en œuvre des programmes d'enseignement ; c) il élabore un mémoire professionnel en partant de sa pratique de classe².

Depuis la rentrée 2010, la formation des enseignants a fait l'objet d'une importante réforme (masterisation). Les étudiants désirant devenir enseignants suivent désormais un parcours de Master durant lequel ils doivent prendre en compte trois logiques, en partie concurrentes : a) obtenir un Master disciplinaire nécessitant un travail de recherche ; b) préparer un concours de recrutement ; c) se (pré)professionnaliser. Le processus de professionnalisation se poursuit à présent dans l'année qui suit le concours de recrutement. L'année de « stagiarisation » est reportée d'un an, après obtention du Master et dans une forme d'alternance limitée (formation équivalant à un tiers du service, qui vient se rajouter à un plein temps d'enseignement de 18h).

A la rentrée 2010, la première promotion des professeurs fonctionnaires stagiaires (PFS) du second degré a été nommée dans les établissements scolaires à plein temps et sans réelle formation professionnelle préalable. En effet, la réussite aux concours de l'enseignement secondaire qui a placé deux mois plus tard ces lauréats devant des classes, n'intégrait quasiment pas de dimension professionnalisante³.

Nous nous intéressons à ces deux modèles de professionnalisation en suivant deux groupes de néo-enseignants. En effet, dans cette période de changements, se pose la question des conditions de transposition de certains dispositifs de formation visant à construire une professionnalité enseignante. L'article se propose donc de rendre compte des tensions entre représentations professionnelles et réalité des pratiques ainsi que du rapport à la formation des ES et des PFS ; il tente par ailleurs de repérer comment et dans quelle mesure un même dispositif d'analyse de pratiques permet de développer une réflexivité sur et pour l'action ouvrant, à terme, sur des enjeux identitaires.

1.2. Contextes de formation, réflexivité et développement professionnel

La cohérence des programmes affichée par l'institution, notamment dans les articulations et les complémentarités qu'elle suppose, prend en compte la durée de la formation ; elle s'appuie sur les dynamiques de professionnalisation les plus fréquemment repérées et mises en lumière par de nombreuses recherches en Sciences de l'Education (Hétu, Lavoie et Baillauques, 1999 ; Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 1996 ; Beckers, 2007 ; Wittorski et Briquet-Duhazé, 2008 ; Maubant, Clenet et Poisson, 2011).

¹ Ces concours de recrutement, essentiellement fondés sur des savoirs académiques, comprennent à l'oral une épreuve sur dossier aux exigences variables suivant les disciplines et suivant la place que celles-ci donnent aux savoirs professionnels.

² Ces éléments sont extraits du document cadre de l'IUFM à l'attention des stagiaires, des chefs d'établissement et des conseillers pédagogiques du second degré (2004).

³ Pour les PFS, cette première année de mise en place de la réforme ne s'articulait pas encore avec les Masters de l'enseignement, initiés au même moment.

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

Cette étude prend en compte deux contextes de formation et d'insertion différents.

Avant 2010, le contexte d'accueil offert par l'IUFM à travers les dispositifs proposés, vise la construction d'un ancrage communautaire entre pairs et experts⁴, dans un espace et un temps partagé, lieux de questionnements et des avancées par et avec les autres. Ainsi, les contextes traversés lors de l'année de formation constituent un environnement professionnel à la fois institutionnel et humain dans lequel chaque ES peut momentanément trouver des points d'appui, des réponses à un certain nombre de questions qui émergent, intégrer de nouveaux savoirs, mais aussi remettre en cause les apports d'une formation centrée sur la réflexivité.

Depuis la rentrée 2010, les enseignants titulaires du concours de recrutement, dénommés « professeurs fonctionnaires-stagiaires » (PFS), vivent de façon plus aigüe la phase d'insertion dans la mesure où ils sont affectés à plein temps dans les établissements mais sans formation professionnelle, du moins pour l'année 2010-2011. La formation mise en place sous la responsabilité de l'employeur, est venue se rajouter à un horaire complet d'enseignement. L'IUFM étudié a pris en charge, à partir du mois de novembre, une formation didactique pour des néo-enseignants de la même discipline, programmée en alternance avec une formation transversale (débutée en janvier) réunissant des enseignants de plusieurs disciplines. L'évaluation de ces néo-enseignants porte sur l'acquisition des compétences professionnelles ; elle est réalisée dans l'établissement d'affectation du PFS par l'employeur, *via* les corps d'Inspection Pédagogique.

Le développement des compétences suppose la construction de savoirs pluriels et une réflexivité essentielle pour tout professionnel confronté à des situations complexes. En formation la dimension réflexive est souvent sollicitée en réponse à des problèmes qui se présentent dans l'expérience immédiate. Mais il est difficile de réfléchir constamment seul ; les interactions avec autrui, la participation à des groupes, la collaboration entre pairs soutiennent la réflexivité, permettent d'échanger sur les pratiques et de construire des bases de connaissance communes issues de ces réflexions.

Pour Uwamariya et Mukamurera (2005), le développement professionnel implique des actions de formation auprès des acteurs, destinées à soutenir leur évolution. Barbier, Chaix et Demailly (1994) insistent sur cette dimension professionnalisante, visant un processus « *de transformations individuelles et collectives des compétences et des composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles* » (p.7). En ce sens, le développement professionnel renvoie à la construction d'une professionnalité mettant en valeur l'acquisition d'un ensemble de savoirs pertinents pour l'enseignement. Cette acquisition, sous des modalités variées (la pratique, la réflexion, les échanges ou collaborations, la formation, etc.) serait au cœur des changements que vivent les enseignants au regard de leur pratique professionnelle, en formation initiale et tout au long de leur carrière. Ainsi, le développement professionnel de l'enseignant rend compte de son évolution à travers la conception qu'il a de son rôle, de ses représentations, des occasions de pratiques, des conditions de travail (Donnay & Charlier, 2006). Il repose sur la capacité à se reconnaître capable de se développer et responsable, au moins en partie, de son propre développement.

Notre étude s'intéresse aux processus de construction de l'identité professionnelle et au rapport à la formation de ces enseignants (Altet, 2000), à partir d'un dispositif à visée réflexive (analyse de pratiques) proposé durant le parcours de professionnalisation. Il s'agit d'en comprendre, à partir du discours des formés, l'intérêt et les limites à tel ou tel moment de l'année, en fonction de tel ou tel contexte d'insertion, et de voir dans quelle mesure il participe à la construction d'une professionnalité enseignante.

1.3. L'analyse de pratiques comme dispositif professionnalisant

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

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

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 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 et Etienne, 2003). Mis en place dans les années 70 dans diverses institutions d'enseignement, d'éducation et de formation, il 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 : le narrateur 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 dispositifs se centre sur le métier d'enseignant envisagé 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 supposant 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 : a) 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 ; b) le refus de l'interprétation immédiate et d'un mode univoque d'explicitation ; c) 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 une série d'hypothèses formulées à l'exposant après le temps d'écoute et de questionnement. À 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.

1.4. Une identité professionnelle en construction : entre représentations, savoirs et expérience professionnelle

Comprendre comment s'opèrent les mutations identitaires inhérentes au passage dans le monde enseignant suppose de revenir aux images idéales relatives au métier ; celles-ci vont orienter les conduites et venir se « frotter » aux réalités professionnelles, amenant chacun à s'inscrire dans le travail enseignant de façon à la fois différenciée et collectivement partagée. Dans ce cas, le partage est susceptible de s'opérer à deux niveaux, pas toujours en cohérence : avec les pairs dans la formation à l'IUFM ; avec les collègues dans l'établissement d'accueil.

Dans notre travail, l'identité professionnelle, envisagée comme un processus complexe et dynamique, est traversée par une double transaction : biographique et relationnelle (Dubar, 1992). En effet, deux axes apparaissent, plus ou moins en tension (Perez-Roux, 2008) : un premier organisé autour de la continuité et du changement ; l'autre autour du rapport de soi à soi et de soi à autrui. Tout d'abord, l'année de formation (et éventuellement l'itinéraire professionnel pour ceux qui ont déjà une expérience) questionne cet axe continuité / changement à travers un couplage entre histoire du sujet et découverte d'un contexte professionnel, entre le passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant. Le moment crucial de l'entrée dans le métier enseignant implique des changements auxquels le débutant est tenu de s'adapter. Comment préserve-t-il le sentiment de rester le même tout en se transformant pour faire face à la complexité du métier ? Comment investit-il le nécessaire changement de posture lié à sa nouvelle mission de professeur ?

Par ailleurs, cette dynamique temporelle se combine avec une dimension relationnelle. Chacun élabore une image de soi en relation - accord, tension, contradiction - avec celles attribuées par autrui. Ce rapport de soi à autrui, engageant des phénomènes de reconnaissance ou de non-reconnaissance apparaît essentiel pour la construction de l'identité professionnelle. Or, dans la formation des ES ou dans la phase d'insertion des PFS, les regards portés sur les néo-professionnels sont nombreux et plus ou moins congruents avec celui que les débutants portent sur eux-mêmes. Ces regards croisés sont censés initier un travail de réflexivité. Comment le formé prend-il en compte l'ensemble des retours sur sa pratique ? Comment s'insère-t-il progressivement dans le

groupe professionnel des enseignants ? Dans quelle mesure cela l'aide-t-il à se définir lui-même comme professionnel ?

Au final, dans une année engageant de nombreuses transformations identitaires, 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, l'enseignant se représente la discipline, les pratiques et s'engage dans l'action en fonction de ses valeurs, de ses ressources, mais aussi du sens donné aux situations rencontrées. La qualité et la durabilité de l'implication dans les différents espaces de la formation (IUFM et établissement) sont liées aux repères effectivement construits dans ce processus d'appropriation, générant le sentiment de mieux contrôler les situations professionnelles.

2. Méthodologie

2.1. Corpus et recueil de données

Deux enquêtes ont été réalisées dans une même académie de l'ouest de la France. La première s'est déroulée auprès des enseignants-stagiaires (ES) en 2004-2005 ; la seconde auprès des professeurs fonctionnaires-stagiaires (PFS) en 2010-2011 donc au moment de la mise en place de la réforme de la formation des enseignants. Le recueil de données partiel que nous exploitons pour cet article est double : il est issu d'une enquête par questionnaire et d'un journal de bord portant sur un dispositif d'analyse de pratiques.

2.1.1. L'enquête par questionnaire

Un questionnaire a été proposé aux ES en novembre 2004 ($n = 277$). Une première série de questions a permis d'identifier les caractéristiques du groupe de stagiaires (sexe, âge, discipline d'enseignement, centre de formation, titre universitaire, type de concours réussi, nombre de tentatives, autres diplômes professionnels). La deuxième portait davantage sur les motivations initiales pour le choix du métier (expérience d'enseignement, autres expériences donnant des responsabilités auprès d'enfants ou d'adolescents, raisons du choix de devenir enseignant, type de profession de l'entourage). Plusieurs questions avaient pour but de repérer les représentations sur le métier partagées par le groupe professionnel des ES à ce moment de l'année : compétences et qualités prioritaires chez un enseignant, éclairant une forme d'« idéal professionnel » ; activités perçues comme les plus proches du métier d'enseignant ; finalités privilégiées renvoyant aux valeurs. Cette vision était complétée par une question liée à la pratique elle-même et aux difficultés rencontrées en stage. Enfin une rubrique portait sur la formation⁵.

Ce questionnaire a été largement repris (et adapté) dans le cadre de l'enquête réalisée auprès des PFS en février 2011 ($n = 203$)⁶. Par ailleurs, le chercheur a intégré des questions ouvertes permettant de documenter de façon plus précise certaines réponses, dans la mesure où des entretiens semi-directifs ne pouvaient pas être envisagés. Lorsque ces énoncés sont utilisés dans les résultats, ils sont suivis du numéro attribué à l'enquête.

2.1.2. L'enquête étayée par le journal de bord du chercheur : autour d'un dispositif d'analyse de pratiques

Un autre recueil de données vient compléter l'enquête par questionnaire et porte sur un dispositif à visée réflexive proposé aux formés. Dans les deux groupes enquêtés, un dispositif d'analyse de pratiques de type GEASE a été proposé :

- à trois groupes de 8 à 10 ES ($n = 28$) d'une même discipline en 2004-2005 à raison de 9h dans l'année (6 séances d'1h30, de septembre à janvier).

- à un groupe pluridisciplinaire de 19 PFS en 2010-2011 à raison de 9h dans l'année (6 séances d'1h30, de janvier à mai).

Le chercheur, animateur de ce dispositif, a recueilli des données dans un journal de bord (Baribeau, 2005). À 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.

⁵ Une partie de ce questionnaire figure en annexe dans un article publié en 2007 (Perez-Roux, 2007)

⁶ Les résultats de cette enquête ont été présentés dans les actes du colloque « Crise et/en éducation (Perez-Roux, 2011b).

Complémentairement, 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 pratiques (février 2005 pour les ES et juin 2011 pour les PFS). Enfin, les enseignements combinés à ce dispositif, visant à approfondir l'articulation pratique-théorie et à outiller la dimension réflexive, ont été observés pour tenter de repérer dans quelle mesure cet étayage supposé était compris et investi par les participants.

2.2. *Traitement des données*

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

Les prises de notes sur les séances d'analyse de pratiques ont fait l'objet d'une analyse de contenus reprenant la chronologie des questions professionnelles travaillées dans ce cadre particulier et en lien avec les conditions d'insertion proposées aux ES (stage en responsabilité sur un mi-temps) ou aux PFS (pratique professionnelle à plein temps à laquelle vient s'ajouter une journée de formation). Ce traitement documente les tensions et/ou les dilemmes professionnels liés au vécu enseignant. L'analyse thématique réalisée gomme donc, volontairement, le caractère singulier et situé des situations évoquées, pour rendre compte de problématiques professionnelles, diversement mises au travail au sein de ces groupes d'analyse de pratiques.

3. Contextes d'insertion et rapport à la formation : convergences et divergences entre les deux populations

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

Plusieurs rubriques du questionnaire visaient à repérer l'image de « l'enseignant idéal »⁷ du point de vue des formés. Deux questions sont retenues dans le tableau suivant : la première concerne les compétences privilégiées chez un enseignant ; l'autre les qualités essentielles attendues d'un professionnel.

	ES : Enseignants Stagiaires (novembre 2004) n = 277	%	PFS : Professeurs Fonctionnaires Stagiaires (février 2011) n = 203	%
Compétences privilégiées	réfléchit sur ses pratiques et analyse leurs effets	57	construit des contenus adaptés à la diversité des élèves	53
	construit des contenus adaptés à la diversité des élèves	53	réfléchit sur ses pratiques et analyse leurs effets	43
	mobilise des savoirs pédagogiques	40	maîtrise des savoirs disciplinaires	36
	maîtrise les savoirs disciplinaires	38	mobilise des savoirs pédagogiques	32
Qualités essentielles	stimulant	73	stimulant	53
	juste	63	juste	43
	responsable	42	disponible	40

⁷ Trois réponses étaient possibles pour renseigner cet ensemble de questions, ce qui explique un total largement supérieur à 100%. Les choix portaient sur une base de 14 items inspirés du modèle de Paquay et Wagner (1996) pour la première question et sur une base de 10 items pour la seconde.

Tableau 1 : Compétences et qualités des enseignants (en %)

Si les items retenus par les deux groupes enquêtés sont identiques, une focalisation plus importante est donnée à la dimension réflexive dans l'enquête auprès des ES en 2004. Celle-ci est en effet fortement étayée par les dispositifs de formation qui s'organisent autour du modèle du praticien réflexif (Schön, 1994) et se combinent dans une alternance terrain/IUFM dès le mois de septembre. Les analyses de pratiques réalisées au sein du groupe disciplinaire et du groupe transversal à l'IUFM s'appuient sur une diversité de registres (didactiques, pédagogiques, éthiques, etc.). En revanche, la réflexion sur la pratique pour les PFS s'organise, jusqu'en janvier, essentiellement dans l'établissement avec le tuteur en charge de l'accompagnement. Elle n'intègre donc que tardivement un travail de co-réflexivité avec les pairs et en présence d'un « expert ».

Dans les deux groupes, les qualités essentielles reposent sur une base commune : un enseignant doit être « stimulant » et « juste ». Les deux autres qualités énoncées sont un peu différentes. Le croisement des réponses du questionnaire et les énoncés documentant les questions ouvertes laissent penser que la « responsabilité » professionnelle (à mi-temps) pèse sur les ES interrogés en novembre, alors que la surcharge de travail dont se plaignent les PFS rend encore plus fort un désir de se rendre « disponible », au-delà des multiples tâches à assumer en tant qu'enseignant, pour à la fois s'adapter à la classe (rythme, habitudes, etc.) et accompagner les élèves en difficulté.

En tension avec ces images idéalisées du métier, les enquêtés expriment un certain nombre de difficultés à surmonter⁸ pour assurer la mission complexe qui leur est confiée :

	ES : Enseignants Stagiaires (novembre 2004) n = 277	%	PFS : Professeurs Fonctionnaires Stagiaires (février 2011) n = 203	%
Difficultés	d'ordre didactique	82	d'ordre pédagogique	60
	d'ordre pédagogique	68	d'ordre didactique	56
	liées à l'insuffisance de la formation initiale	34	liées à l'insuffisance de la formation initiale	47
	liées aux conditions de travail	23	liées aux conditions de travail	39
	liées au statut de stagiaire et au regard porté par les autres acteurs (élèves, collègues, parents, etc.)	19	d'ordre éducatif	19

Tableau 2 : Difficultés rencontrées par les enseignants (en %)

A noter que les items du questionnaire proposent une déclinaison de ces difficultés : celles d'ordre didactique concernent l'adéquation des contenus aux élèves (choix, progressivité, sens) ; celles d'ordre pédagogique renvoient à la gestion de classes jugées difficiles (régler des problèmes avec certains élèves, proposer des dispositifs adaptés, etc.). Pour les PFS, les difficultés repérées sont du même ordre mais dans des proportions sensiblement différentes. Aux difficultés d'ordre pédagogique et didactique, s'ajoutent celles liées à l'insuffisance (absence) de la formation initiale, combinée avec des conditions de travail jugées très problématiques : lourdeur des horaires, des déplacements et de la formation, auxquelles se rajoute le constat de formes collaboratives inexistantes au sein des établissements. Pour les ES, en début d'année (novembre) la question du statut de stagiaire est aussi évoquée comme une possible difficulté en terme de reconnaissance et de légitimité. Les PFS pointent de leur côté des difficultés d'ordre éducatif, débordant largement l'espace de la classe et nécessitant des interactions avec d'autres acteurs de la vie scolaire.

Pour autant, la formation n'est pas toujours perçue comme un espace permettant de travailler et de dépasser, au moins en partie, ces difficultés.

⁸ Trois réponses étaient possibles pour renseigner cette question, ce qui explique un total largement supérieur à 100%. Nous ne retenons que les réponses principalement choisies.

3.2. *Attentes contrastées envers la formation liées aux conditions d'insertion professionnelle*

Dans le questionnaire proposé en novembre 2004, les ES expriment des attentes relativement homogènes en termes de formation. : « *analyse des pratiques professionnelles à partir de problèmes rencontrés en classe* » (76%), « *analyses didactiques de situations, séances ou séquences* » (72%) et « *échanges avec les pairs* » (71%) semblent fonder le sens du travail en groupe disciplinaire. Par ailleurs « *les apports théoriques sur des sujets faisant question dans la pratique* » et la « *mutualisation de documents entre stagiaires* » sont évoqués dans 30% du total des réponses. Enfin, la « *réflexion autour du mémoire professionnel* » reste peu investie à ce stade de la formation (17%). On repère, à travers les priorités énoncées, le désir de progresser dans l'exercice du métier pour faire acquérir des connaissances et répondre de façon optimale à la diversité des élèves. Ainsi, pour les ES dont la formation se déroule en alternance, la dimension réflexive est fortement intégrée, du moins dans les discours.

La question de la formation a été abordée de façon plus ouverte dans l'enquête auprès des PFS (2011) pour lesquels la formation « réflexive » pose problème. Mise en place tardivement et sous contrôle des inspecteurs, elle reste controversée car jugée inadaptée aux problèmes du début d'année qu'il a fallu dépasser seul, avec des moyens réduits et sans prendre le temps de réfléchir. 20% des répondants ne documentent pas la question portant sur les « contenus de formation jugés intéressants », ce que nous considérons comme l'expression d'un désaveu collectif. Si le contenu des formations disciplinaires (à orientation didactique) est approuvé par 45% des stagiaires, ces derniers sont plus critiques concernant les formations transversales (22% seulement se disent satisfaits des contenus travaillés dans cet espace réunissant plusieurs disciplines⁹). Les propositions privilégiant un recul réflexif sur l'action provoquent des résistances, repérables dans les énoncés des questions ouvertes. Certains stagiaires souhaitent avoir des réponses précises pour une efficacité professionnelle quasi immédiate ; ils ne comprennent pas le travail de co-réflexivité sur des dispositifs didactiques et pédagogiques destinés à favoriser l'apprentissage des élèves, alors qu'ils jugent leurs conditions d'enseignement inadmissibles. Ainsi, les perspectives ouvertes par la formation déroutent ceux qui estiment avoir bricolé des « kit de survie » qu'il convient à présent de conserver pour éviter de nouvelles déstabilisations. 17% insistent sur l'intérêt des « *échanges entre pairs* », permettant de dédramatiser certaines situations et/ou de construire des débuts de réponses étayées collectivement, et tenables dans la durée.

Pourtant, l'analyse des réponses aux questions ouvertes (à visée d'explicitation) montre bien un souci de formation mais dans d'autres conditions : intégrée aux 18h de service, différenciée entre enseignants novices et enseignants ayant déjà une expérience dans ce secteur, en amont dans l'année et dans le cursus des études (pré-professionnalisation) : « *ce n'est pas facile et c'est dommage qu'on fasse partie de la génération de profs dont la réforme a bazarde la formation* » (E.166) // « *une vraie formation préalable aurait été la bienvenue* » (E.114) // « *c'est bien mais 12h au lieu de 18 ça n'aurait pas été du luxe pour apprendre le métier et pour se former !* » (E.136).

Ainsi, de nombreuses réponses des PFS à la question concernant l'entrée dans le métier (de septembre à février) rendent compte d'une épreuve vécue de façon très brutale : « *personne ne s'est soucié de savoir si j'étais capable de mener une classe et l'enseignement de celle-ci, il n'y a pas eu d'accompagnement au démarrage et peu pendant l'année, je me suis senti livré à moi-même, seul* » (E.200). Cet état de tension semble avoir conduit à relativiser les exigences : « *18h par semaine, plus la formation, c'est trop pour pouvoir créer des cours qui soient bien faits. Ces conditions ne permettent pas de débiter dans de bonnes conditions* » (E.77). En conséquence, la formation est abordée comme une contrainte supplémentaire dont la majorité des stagiaires attend une utilité immédiate : « *année très difficile à gérer. Les formations ne servent pas toujours et nous font perdre du temps* » (E.203).

A ce niveau, il nous apparaît intéressant de prendre en compte les effets d'un même dispositif réflexif proposé aux deux groupes (ES et PFS) dans des conditions d'insertion et des temporalités différentes.

4. **Se construire comme professionnel : zoom sur un dispositif de formation à visée réflexive**

4.1. *Des enseignants stagiaires en alternance : un dispositif réflexif structurant ?*

Dans les premières séances (septembre-octobre), les situations énoncées renvoient à la posture de l'enseignant, à travers les problèmes de discipline et de gestion de classe. Faire preuve d'autorité semble

⁹ Au moment de l'enquête, la formation générale vient de débiter (2 journées sur les 7 prévues au programme).

constituer pour certains ES une épreuve insurmontable, brouillée par les images négatives associées à la sanction. Le problème de la « bonne » distance avec les élèves interroge les débutants, 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 suppose une pratique relativement maîtrisée, encore empêchée en début d'année par des événements inattendus. Les ES reviennent sur les images construites en tant que futur enseignant, et que la réalité les oblige sans cesse à réinterroger. Le manque de repères lié à l'instabilité/imprévisibilité des situations de classe perturbe les ES ; à travers les analyses, ces derniers éprouvent la construction progressive des compétences professionnelles et la nécessité d'activer les ressources personnelles en les inscrivant dans un système complexe qu'il faut prendre le temps d'appréhender.

En novembre, dans un registre professionnel élargi, les situations mettent en avant des relations avec d'autres acteurs (collègues, équipe de direction, parents, tuteur, formateurs IUFM) pouvant être sources de malentendus ou de désaccords : finalités de l'école, moyens mis en œuvre pour enseigner-faire apprendre, regard porté sur les élèves, etc. Dans les temps d'analyse, les ES cherchent à se situer, aux plans pédagogique, didactique et éthique et à dépasser les tensions liées aux interactions avec autrui. Un 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. Dans cette période, la rencontre avec les parents constitue un choc qui réactive la question de la légitimité. Il s'agit alors de revenir sur ce que l'on s'autorise à dire, dévoilant 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 à surmonter : il faut alors essayer de rester à l'écoute, donner des orientations constructives, mais aussi se positionner et 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.

Les dernières séances (décembre-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), 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 de ce qui le déborde parfois.

Au moment des bilans, réalisés de manière anonyme, on constate qu'une majorité des ES 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 formalisés, essentiellement didactiques et pédagogiques. 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 pour un recentrage sur le mémoire professionnel 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 transversale¹⁰ 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.

¹⁰ 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.

4.2. *Des néo-enseignants sans formation initiale : un dispositif réparateur ?*

En début de formation (janvier-février 2011), l'analyse de pratiques ramène les participants à des moments difficiles dans la gestion de classe, notamment pour les plus jeunes sans expérience professionnelle préalable¹¹. Les situations présentées font état de moments de débordements en classe liés à des événements inattendus qui renvoient une image du « soi enseignant » difficile à construire/assumer. La question de l'autorité reste très présente et les retours des élèves sont parfois perçus comme une remise en cause de la légitimité professionnelle.

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 l'enseignant soit mis en défaut par rapport à d'éventuelles contradictions. Une forme d'insécurité apparaît dans les discours, renforcée par le contexte : statut de PFS, méconnaissance de la culture des enseignants, regard suspicieux des parents, allusions négatives des collègues, etc.

Au bout de quelques séances (mars-avril), les situations problématiques évoquent des comportements d'élèves, présentés comme des cas insolubles, vis-à-vis desquels l'enseignant se sent totalement démuné. 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. Ainsi, l'analyse de pratiques éclaire partiellement la part cachée (inconsciente) de chacun, nécessitant une reconstruction de l'image de soi traversée par des résonances psycho-affectives qu'il s'agit de réinterpréter en intégrant complexité du contexte scolaire et nouvelle posture d'enseignant.

Un questionnement éthique traverse les échanges, interrogeant les frontières floues entre sphère personnelle et sphère professionnelle, entre le monde familial et le monde scolaire. Certains PFS expriment la crainte de se déporter dans la sphère affective et de s'y perdre ou du moins de perdre une posture d'enseignant, par manque de distance. Un sentiment de solitude apparaît, notamment si le néo-professionnel ne se sent pas soutenu et entendu à son tour par l'équipe éducative de l'établissement. A ce titre, nombre de situations amènent à interroger des positionnements contrastés entre les différents acteurs de l'établissement, de variations en termes de normes ou de valeurs au sein du collectif, qui troublent les repères de ces néo-enseignants et peuvent conduire à des situations très tendues. Des énoncés rendent compte de la pression de parents inquiets du manque d'expérience de ces débutants et prêts à remettre en cause leur compétence si leur enfant ne réussit pas ou s'ils estiment que le programme n'est pas abordé de façon satisfaisante. Ces situations mobilisent l'enseignant bien au-delà de sa classe et donnent accès à la diversité des registres de compétences nécessaires pour mener à bien sa mission.

Le bilan de fin de formation montre l'adhésion d'une grande majorité de néo-enseignants (13/19) à ce dispositif proposé à chaque séance comme premier temps de retour sur l'action. Estimant que cet espace de parole a été bénéfique pour dédramatiser certaines situations, comprendre ce qui a pu se jouer et développer de nouveaux axes d'analyse, ils regrettent que ce travail ne soit pas mis en place dans les établissements scolaires comme espace de régulation et de cohésion. Une partie des PFS en difficulté dans leur classe, expriment une tension forte entre, d'un côté, une approche compréhensive sur les balbutiements du métier, et de l'autre, la crainte que l'inspecteur attende d'eux en fin d'année, une mise en conformité qui aurait nécessité, en formation, des conseils avisés et des formes plus prescriptives pour étayer leur action.

Enfin, du point de vue de l'articulation pratique-théorie certains contenus de formation initiés par ces séances d'analyse de pratiques conduites avec l'ensemble du groupe permettent une montée en généralité autour de problématiques fortes du métier¹². Pour autant, ces PFS expriment le sentiment de n'avoir pas vraiment besoin d'étayages théoriques pour construire de nouvelles compétences à analyser, mais avoir surtout besoin de temps pour « se poser », développer un recul réflexif sur l'action et échanger avec d'autres sur les questions vives et les zones d'ombre du métier.

La partie suivante se donne pour objet de discuter un ensemble de points qui émergent de ces résultats.

¹¹ Un tiers du groupe a déjà enseigné sur des temps de remplacements plus ou moins longs.

¹² Dans le cadre de ces groupes interdisciplinaires, plusieurs objets de travail ont été négociés dans le plan de formation : gestion de la classe et autorité, motivation des élèves, psychologie de l'adolescent, prise en compte de la diversité des élèves, modèles d'enseignement et stratégies d'apprentissage, interdisciplinarité, travail de groupe, intégration des élèves en situations de handicap, évaluation.

5. La construction identitaire à l'épreuve des dispositifs, des contextes et des temporalités

5.1. *Transactions groupe-individu au sein de dispositifs professionnalisants*

En formation, les différents groupes constitués et inscrits dans la durée représentent un enjeu capital en termes de professionnalisation : disciplinaires ou interdisciplinaires, ils accompagnent le parcours professionnel et amènent les futurs enseignants à réfléchir sur leur pratique, à intégrer différents aspects de leur mission et à travailler en équipe. Pour les ES interrogés en 2004-2005, le groupe disciplinaire constitue un lieu d'ancrage identitaire, dont la grande majorité des formés souligne l'importance. Le partage de questions communes renforce un sentiment d'appartenance et permet une mise à distance voire une dédramatisation des premières expériences, vécues souvent comme problématiques. Devant les difficultés à choisir et structurer pertinemment les savoirs à enseigner, face aux dérapages vécus dans l'interaction avec les élèves (décalages des attentes, manque de rythme du cours, problèmes de gestion de classe, etc.), les différentes formes d'analyse de pratiques accompagnent progressivement et dans une « distance rapprochée », l'entrée dans le métier. En effet, l'attitude réflexive n'est pas un simple rapport de soi à soi. La conscience de soi et de ses interventions sur le réel se construit aussi dans le rapport aux autres (Wittorski, 2004).

Ainsi, sur la base des séances d'analyses de pratique étudiées, on constate que le groupe participe à la construction d'une réflexivité différée et développe progressivement chez les néo-professionnels une compétence à se distancier et à analyser sa pratique. De fait, les différents espaces de formation à et par la réflexivité s'inscrivent majoritairement dans des dispositifs où le collectif joue une place essentielle. Chacun peut se référer ou en référer au groupe d'appartenance, qu'il soit constitué sur une base disciplinaire ou interdisciplinaire. Mais au-delà de cet ancrage, se pose toujours la délicate question de l'individualisation de la formation : penser des articulations fécondes et opérantes en termes de construction professionnelle, suppose de prendre en compte à la fois une dimension partagée du métier et une dimension singulière. Une enquête complémentaire, réalisée auprès des ES à partir d'entretiens semi-directifs (Perez-Roux, 2011a), montre que si l'ouverture aux difficultés de tel ou tel stagiaire semble réelle en début d'année, le groupe s'inscrit peu à peu avec le formateur dans un processus de maturation, visible à travers l'évolution des « besoins » repérés, notamment lors des visites de classe. Les registres de réflexion se précisent : du pédagogique au didactique, de la gestion du groupe classe à celle des apprenants, etc. (Perez-Roux, 2008). Cette dynamique dominante laisse parfois en chemin ceux et celles qui n'ont pas encore réglé leurs difficultés et qui ne s'autorisent plus à les évoquer dans les temps d'analyse collective des pratiques, relayés en février par le travail sur le mémoire professionnel.

Pour les PFS, le rapport au groupe se décline différemment. En effet la programmation différée de la formation à l'IUFM renforce une approche très singulière du métier : des choix didactiques, pédagogiques, éthiques doivent être faits dans l'urgence et dans l'incertitude des situations ; ils sont parfois facilités par les retours ou les aides du tuteur en charge de l'accompagnement des néo-enseignants. De plus, la formation a été imposée par l'institution et s'est rajoutée à un travail à plein temps. Cette situation en immersion donne à l'analyse de pratiques une dimension cathartique, dans laquelle le groupe a une fonction de réassurance et d'étayage pratique. Si ce type de dispositif permet un retour réflexif sur l'action, il reste peu articulé à des savoirs théoriques pouvant documenter les registres d'analyse. Sur ce point, les résistances sont grandes du côté des formés qui estiment ne pas avoir le temps (le désir) de s'attarder sur les éclairages plus formalisés - censés les aider à comprendre la pratique enseignante - jugés trop éloignés de leur réalité quotidienne.

5.2. *Modalités de l'alternance et construction des compétences professionnelles*

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

formateurs dans l'optique d'une professionnalisation progressive et en fonction des besoins perçus au sein du groupe, ou émergeant dans des moments de régulation. De ce point de vue, les résultats d'une étude longitudinale sur les ES (Perez-Roux, 2008) soulignent une appropriation différenciée de ces dispositifs en fonction de leur articulation avec d'autres aspects de la formation, du moment dans l'année, des contextes institutionnels (IUFM et établissement) et humains que les ES sont amenés à traverser/investir. Des changements s'opèrent dans le temps, en fonction des progrès repérés, des réussites partielles, faisant résonner *a posteriori* certains apports et questionnements, collectifs ou individuels, générés en formation.

Les modalités de l'alternance sont très différentes pour les PFS qui démarrent leur formation tardivement après avoir bénéficié de différentes interventions programmées par les corps d'inspection sous forme de conférences. Par ailleurs, l'employeur privilégie, en début d'année, le modèle du compagnonnage assuré par le tuteur dans l'espace de l'établissement. Or, une partie des enseignants en poste, refusant la réforme de la formation des enseignants et ses possibles effets sur la qualité de l'enseignement, a refusé d'assumer le rôle de tuteur. Cette prise de position, ressentie comme une violence supplémentaire pour les stagiaires sans accompagnement sur le terrain, a renforcé un sentiment d'extrême solitude et de pression grandissante en termes d'attentes des différents acteurs (collègues, élèves, parents, inspecteurs). Au final, 23% des enquêtés sont accompagnés par un tuteur extérieur à l'établissement, ce qui, de leur point de vue, ne facilite pas les échanges et la prise en compte du contexte spécifique de l'établissement. De façon générale, les PFS soulignent un manque de repères didactiques et pédagogiques, associé à une charge de travail (nombre de classes) qui génèrent une « crise de temps »¹³ pour construire des cours, conduire et réguler les apprentissages. Sur ce point, nombre d'entre eux, notamment ceux qui n'ont aucune expérience de l'enseignement, disent parer au plus pressé et apprécier les formes d'aide rapide trouvées ici ou là : sur le net, dans les manuels et quelquefois auprès des collègues de travail. Ces éléments, issus de l'enquête de 2011, montrent bien que le rapport des PFS à la formation proposée, et plus spécifiquement aux dispositifs réflexifs, est traversé par un ensemble d'enjeux liés aux contextes d'insertion, à la manière singulière de faire face aux difficultés éventuelles, au sentiment de construction des compétences (Bodergat et Thémines, 2012) et, plus largement, au sens donné à cette entrée dans le métier « en immersion et sans filet ».

5.3. *Entre points aveugles et questions vives*

Cette contribution éclaire la manière dont 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. Tenter de mieux comprendre l'intérêt et l'impact de tels dispositifs durant la formation initiale des enseignants nous amène à pointer un certain nombre de problèmes.

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

Par ailleurs, le paradigme du praticien réflexif qui organise l'ensemble des dispositifs se trouve interrogé. En effet, nombre de stagiaires (ES) ne parvenant pas à construire des repères pour et dans l'action restent dans un rapport instrumental et formel à la formation ; cherchant avant tout les étayages du groupe professionnel dans l'établissement, ils mettent à distance le travail des formateurs jugé trop éloigné de leurs questionnements. Cet aspect est renforcé dans les nouvelles conditions d'insertion professionnelle des enseignants débutants (PFS). Ce constat invite à une vigilance accrue pour éviter que la formation ne s'inscrive dans des espaces juxtaposés où la relation théorie-pratique deviendrait très aléatoire pour les futurs professionnels de l'enseignement (et de la formation).

Enfin, les résultats présentés dans cette contribution, au moment où en parallèle se met en place la *masterisation* de la formation des enseignants en France, s'appuient sur un contexte de professionnalisation modifié ; pourtant les problématiques liées à l'entrée dans le métier perdurent. En ce sens, la présente

¹³ Le terme de « crise de temps » signifie que, dans un temps donné et dans un environnement qui le soumet à de multiples contraintes, l'individu ne peut réaliser l'ensemble des tâches qui lui sont demandées. Cela s'exprime par un sentiment de débordement permanent, d'impossibilité à faire face à l'urgence, de manque de recul pour faire des choix et prendre des décisions adaptées, etc.

contribution ouvre des pistes de réflexion et d'action à développer dès la formation initiale au sein des master, puis lors de la prise de fonction, pour faciliter la reconnaissance des néo-enseignants, soutenir la construction progressive de compétences professionnelles adaptées au(x) contexte(s) de travail et permettre un développement identitaire. A ce titre, dans le but de repérer d'éventuels changements, une étude est actuellement en cours auprès des FS de la même académie : titulaires d'un Master de l'enseignement, ces nouveaux PFS bénéficient désormais dans leur cursus d'une (pré)professionnalisation dont il s'agit de comprendre les effets lors de la phase de transition formation-emploi.

Pour ne pas conclure...

Cet article qui prend en compte une évolution des contextes de professionnalisation des enseignants en France invite à interroger les points de vue des différents acteurs concernés : a) sur la légitimité de certaines pratiques de formation ; b) sur le moment opportun pour favoriser la construction d'une professionnalité enseignante. Il initie plusieurs questions vives : comment travailler avec les néo-enseignants les problématiques liées à la complexité du métier ? Faut-il initier ces démarches dès le cursus universitaire pour aider les futurs professionnels à trouver une posture plus adaptée, répondant aux attentes institutionnelles, sans négliger la dimension identitaire et les nombreux remaniements présents au moment de l'entrée dans le métier ? Comment cette logique professionnalisante peut-elle trouver réellement sa place dans des cursus universitaires intégrant aussi préparation aux concours de recrutement et formation à la recherche ? Ne faut-il pas réfléchir à l'articulation dans l'espace et le temps de nouveaux dispositifs d'accompagnement des enseignants et des formateurs d'enseignants pluri-catégoriels dans une visée intégrative de savoirs pluriels nécessaires à la construction de compétences professionnelles ?

L'ouverture prochaine des Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education sera-t-elle l'occasion de repenser l'entrée dans le métier des enseignants de façon concertée, progressive et cohérente pour favoriser la construction d'une professionnalité enseignante en phase avec un métier exigeant et complexe ? L'enjeu est de taille et interpelle plus largement les politiques éducatives en matière d'enseignement et de formation.

Remerciements

L'auteure tient à remercier l'ensemble des enseignants stagiaires (2004) et des fonctionnaires stagiaires (2011) ayant accepté de répondre aux différentes enquêtes. Elle remercie par ailleurs l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres des Pays de Loire pour son soutien financier dans le cadre d'un programme de recherche (PPF 2004-2007) intitulé : Ecole, pratiques, régulations.

6. Références bibliographiques

- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques, une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche et Formation*, 35, 25-41.
- Barbier, J-M., Chaix, M-L. et Demailly, L. (1994). Editorial. *Recherche et Formation*, 17, 5-8.
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives*, HS, 2, 98-114.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Bodergat, J-Y. et Thémines, J-F. (2012). Les conceptions du métier chez les enseignants à l'épreuve de la première année d'exercice. Dans M. Bailleul, J-F Thémines et R. Wittorski (dir.). *Expériences et développement professionnel des enseignants : formation, travail, itinéraire professionnel* (p. 61-82). Toulouse, France : Octares,
- Cifali, M. (1996). Démarche clinique, formation et écriture. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud. (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 119-135). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Donnay, J. et Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 4, 505-529.
- Fumat, Y., Vincens, C. et Etienne, R. (2003). *Analyser les situations éducatives*. Issy les Moulineaux, France : ESF.

- Hetu, J-C., Lavoie, M. et Baillauques, S (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Maubant, P., Clénet, J et Poisson, D. (dir.) (2011) *Débats sur la professionnalisation des enseignants : les apports de la formation des adultes*. Québec : Presses de l'Université du Québec
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, P. (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Paquay, L. et Wagner, MC. (1996). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels*. (p. 153-179). Bruxelles, Belgique : De Boeck,
- Perez-Roux, T. (2007). Prendre en compte la diversité des élèves au collège : entre discours et pratiques des enseignants-stagiaires à l'IUFM. *Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*. 40 , 4, 107-134.
- Perez-Roux, T. (2008). Professionnalisation et construction identitaire durant la formation initiale : le cas des enseignants stagiaires du second degré. Dans R Wittorski et S Briquet-Duhazé (dir.), *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* (p. 49-80). Paris, France : L'Harmattan,.
- Perez-Roux, T. (2011a). Formation initiale des enseignants, dynamiques identitaires et construction des savoirs professionnels. Dans P. Maubant., J. Clénet et D. Poisson (dir.), *Débats sur la professionnalisation des enseignants : les apports de la formation des adultes*. (p. 211-246). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec,
- Perez-Roux, T. (2011b). Débuter dans l'enseignement sans formation professionnelle : crise transitoire ou prémisses d'une réorientation radicale de la professionnalisation ? *Colloque Crise*, Nanterre, 28 et 29 octobre 2011 : <http://colloque-crise-aecse-2011.eu/communications/liste?member=F7066>
- 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, NY : Basic Books).
- Uwamariya, A et Mukamurera, J. (2005). Le concept de développement professionnel en enseignement : approches théoriques. *Revue des Sciences de l'Education*, XXXI, 1, 133-155.
- Wittorski, R. et Briquet-Duhazé, S. (dir.) (2008). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* Paris, France : L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2004). Les rapports théorie-pratique dans la conduite des dispositifs d'analyse de pratiques. *Education permanente*, 160, 61-70.