



HAL
open science

Un développement professionnel des enseignants du second degré à construire tout au long de leur carrière

Anne Le Naour

► To cite this version:

Anne Le Naour. Un développement professionnel des enseignants du second degré à construire tout au long de leur carrière. Sciences de l'Homme et Société. 2021. hal-03208695

HAL Id: hal-03208695

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-03208695>

Submitted on 26 Apr 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**UNIVERSITÉ
DE LORRAINE**

INSPÉ

Institut national
supérieur du professorat
et de l'éducation
Académie de Nancy-Metz

**MASTER MEEF
Mention Pratiques et Ingénierie de la Formation
Parcours Ingénierie de la Formation de Formateurs
2019-2020**

**Mémoire de Master
Ecrit de clôture**

**Un développement professionnel des enseignants du second degré
à construire tout au long de leur carrière**

Mémoire soutenu par
Anne LE NAOUR

Sous la direction de M. PAIVANDI Saeed

Mémoire de Master MEEF
Mention Pratiques et Ingénierie de la Formation
Parcours Ingénierie de la Formation de Formateurs

**Un développement professionnel
des enseignants du second degré
à construire tout au long de leur carrière**

Présenté par Anne LE NAOUR

Sous la direction de Saeed PAIVANDI

Année 2019-2020

Université de Lorraine

Remerciements

Je tiens tout d'abord à exprimer ma reconnaissance à mon directeur de mémoire, M. Paivandi, qui a répondu à mes nombreuses sollicitations, m'a fourni de précieux conseils et a su véritablement me guider, m'orienter et m'encourager, toujours avec bienveillance.

Je remercie également les responsables du Master IFF, M. Vilatte et M. Paragot, qui ont pris le temps de m'accompagner à des instants clés en me proposant des moments de reprise éclairants. Je voudrais témoigner ma reconnaissance aux interviewés, qui ont accepté, malgré un contexte sanitaire et des conditions inédites, de répondre à mes questions, de partager leur expérience et vision du métier de professeur, en toute authenticité.

Merci à mes correctrices, ainsi qu'à mes amis et aux membres de la promotion, qui ont apporté leur contribution et encouragements.

A l'ensemble de ma famille, et plus particulièrement à mon mari et mes deux filles, mes points d'appui indéfectibles, sans qui rien n'aurait été possible. Pour leur patience et soutien inconditionnel, je leur présente toute ma gratitude.

« L'éducation doit transmettre massivement et efficacement de plus en plus de savoirs et de savoir-faire évolutifs, adaptés à la civilisation cognitive, parce qu'ils sont les fondements des compétences de demain. [...] Dans cette vision prospective, une réponse purement quantitative à la demande insatiable d'éducation — un bagage scolaire de plus en plus lourd — n'est ni possible ni même appropriée. Il ne suffit plus en effet que chaque individu accumule au début de sa vie un stock de connaissances, dans lequel il pourrait ensuite puiser indéfiniment. Il faut surtout qu'il soit en mesure de saisir et d'exploiter d'un bout à l'autre de son existence toutes les occasions de mettre à jour, d'approfondir et d'enrichir cette connaissance première, et de s'adapter à un monde changeant ».

Jacques Delors (1996). *L'Education, un trésor est caché dedans*.
Rapport à l'UNESCO

SOMMAIRE

INTRODUCTION	3
I LE CADRE	6
I.1 CONTEXTE	6
I.1.1 L'injonction au développement professionnel des enseignants	6
I.1.2 Qu'est-ce que signifie se développer professionnellement lorsqu'on est enseignant ?	7
I.1.3 Les dispositifs institués du développement professionnel	12
I.2 ETAT DES SAVOIRS SUR LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS	15
I.2.1 Les variables informelles et formelles non instituées prises en compte dans les études	17
I.2.2 Ce que disent les études des moyens formels de développement proposés par l'organisation	36
I.2.3 Poids et qualité des formes intentionnelles et non intentionnelles du développement professionnel	42
I.3 CADRE THEORIQUE	44
I.3.1 La perspective développementale	48
I.3.2 La perspective professionnalisante	50
I.3.3 La perspective historico-culturelle	54
I.3.4 La perspective constructiviste ou socioconstructiviste	54
I.4 PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES	56
I.4.1 La problématique	56
I.4.2 Hypothèses	62
II L'ENQUETE	62
II.1 SUR MON DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL OU LORSQUE LE CHERCHEUR SE PREND COMME OBJET DE SON PROPRE TRAVAIL	62
II.1.1 Parcours initial	63
II.1.2 L'entrée dans le métier	64
II.1.3 Ma pratique professionnelle	66
II.1.4 Les dispositifs institutionnels	72
II.1.5 La dimension individuelle	77
II.1.6 Bilan	84
II.2 METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	85

III. LES RESULTATS	88
III.1 OBSERVATION DES DONNEES RECUEILLIES	88
III.1.1 Présentation de la grille d'analyse	88
III.2 CONFRONTATION ET ANALYSE DES DONNEES	90
III.2.1 Points-clés de chacun des quatre parcours	90
III.2.2 Analyse des entretiens	95
IV. DISCUSSION	128
IV.1 VERIFICATION	128
IV.2 LES ELEMENTS CENTRAUX ET CRITIQUES QUI RESSORTENT DE L'ANALYSE	131
IV.2.1 Devoir, vouloir, pouvoir se développer : existe-t-il un savoir se développer ?	131
IV.2.2 Environnement, équipe, institution, individu : quelle articulation ?	132
IV.3 PROSPECTIVES	133
CONCLUSION	136
BIBLIOGRAPHIE	139

ANNEXES

INTRODUCTION

Professeure-documentaliste depuis 18 ans, je suis intervenue à plusieurs reprises en tant que formatrice dans le cadre de dispositifs proposés à des enseignants du second degré. Je prépare actuellement un Master dans l'objectif de développer des compétences supplémentaires en ingénierie de la formation et d'acquérir une posture réflexive et distanciée vis-à-vis de mes propres pratiques et de celles des enseignants que je suis amenée à former. Aussi, la question du développement professionnel est-elle au cœur de mes préoccupations.

Tout système éducatif peut être considéré comme le reflet de la société au sein de laquelle il fonctionne et a la responsabilité de suivre les idéaux et évolutions de son environnement. Les changements sociétaux actuels, avec un contexte compétitif de plus en plus prégnant et l'émergence d'une économie du savoir, ont donc forcément un impact sur l'institution scolaire. Malgré l'attachement de celle-ci à ses traditions, elle se doit d'être tournée vers l'avenir et de repenser en permanence ses enjeux en termes de savoirs et de rapports à l'humain, dans un objectif d'adaptation, d'efficacité et, ultime, de réussite. D'autant plus que le contexte de mondialisation a engendré une culture de l'innovation et de l'évaluation des différents partenaires éducatifs, avec un foisonnement d'examens et d'études nationales, voire internationales, concernant les niveaux des élèves ainsi que le pilotage des établissements. Par ailleurs, les transformations sociales et la démocratisation des systèmes d'enseignement, accentuant l'hétérogénéité des publics changeants, nécessitent diversification et individualisation des parcours et des méthodes d'enseignement.

Aussi, de nouveaux besoins et perspectives se dessinent-ils au sein des structures pédagogiques et de leur organisation, et les incidences sur leur vie interne et les pratiques qui y ont cours ne peuvent être ignorées. De fait, les conditions d'exercice, missions et façons de travailler des enseignants se transforment, avec, de plus, des réformes qui se multiplient à un rythme accru. Ces derniers doivent continuer à apprendre, à réinterroger ce qu'ils tiennent pour acquis et à réajuster leurs actions pour être en mesure de faire face à ces demandes diverses, parfois d'ailleurs en tension, et à ces nouveaux défis. Les professeurs sont ainsi amenés à se renouveler et à se convertir à de nouveaux modèles de professionnalité, ce qui ne peut se faire de manière automatique. En effet, l'adaptation aux changements de circonstances et d'exigences n'est pas aisée et s'opère forcément avec différents degrés de sensibilité et d'acceptation.

Dès lors, il apparaît légitime de s'intéresser à la façon dont les professeurs parviennent à suivre les évolutions et à y répondre, mais aussi à ce qui leur est proposé pour les y aider. On peut se demander s'ils voient un intérêt à se perfectionner et si ces évolutions sont subies ou investies par les enseignants qui s'en saisiraient en devenant pleinement acteurs. Est-ce que, par ailleurs, ils se développent indépendamment de ce qui leur est imposé, et dans ce cas, selon quelles sources de mobilisation et sous quelles conditions. Tout formateur cherche à trouver comment agir sur le potentiel et la dynamique de transformation de soi de ses formés. L'attendu institutionnel du développement professionnel des enseignants, dans un contexte de nouvelles données sociales, économiques et culturelles, suppose que l'organisation soutienne celui-ci, le porte et le facilite. Pour cela, il faut déjà saisir et préciser ce qu'est le développement professionnel enseignant ; ce qu'il désigne et recouvre, ce sur quoi il porte et peut s'appuyer. Différentes perspectives théoriques permettent d'éclairer ce concept et font réaliser que des dimensions des processus qui lui sont inhérents restent à élucider. Pour se faire, il se révèle primordial de s'intéresser avant tout aux enseignants eux-mêmes, pour savoir déjà comment ils vivent leur profession, mais aussi ce qu'ils mettent derrière l'acception de développement professionnel, comment ils le conscientisent, l'envisagent et l'élaborent. Devant les principes de l'apprentissage à vie, qui visent l'autonomie et le sens des responsabilités des individus, réduisant peu à peu les frontières entre apprentissages formels planifiés et apprentissages informels spontanés, il s'avère également important de vérifier ce qui, des dispositifs intentionnels et non intentionnels, pèse le plus dans l'effectivité du développement.

Afin de répondre à ce questionnement, un chapitre faisant office de témoignage réflexif a été développé par le chercheur sur son propre développement. Puis, trois entretiens ont été menés. Cette démarche empirique a été précédée par de nombreuses lectures qui l'ont complétée.

Ce projet de recherche se donne pour objectif d'appréhender la complexité du développement professionnel enseignant afin d'en proposer des clés de compréhension et ainsi de cibler ce qu'il faudrait réunir pour créer des situations développementales susceptibles d'accroître au mieux l'identité et l'agir professionnel des professeurs.

L'étude sera abordée en trois grandes parties. La première, découpée elle-même en trois sous-parties, proposera un cadre à ce travail, avec une analyse du contexte dressant un tableau de ce que recouvre le développement professionnel enseignant et de ce qui le régit. Puis, un état des savoirs, s'appuyant sur les recherches déjà effectuées sur ce sujet,

fera ressortir les conditions et facteurs qui entrent en jeu dans le développement professionnel des enseignants, les déterminants et déclencheurs susceptibles de le rendre opérant, de le faciliter, voire de l'impulser, et laissera entrevoir ce qui, au contraire, peut le freiner ou amener les acteurs à faire appel à des stratégies de contournement en la matière. Enfin, un chapitre théorique éclairé par des auteurs ayant réfléchi à ce concept, apportera des points de vue, parfois divergents, sur ce qui caractérise le développement professionnel enseignant : ses dimensions, les processus qui le sous-tendent et sa complexité. La deuxième grande partie concernera l'enquête. La méthode de recherche choisie sera explicitée, puis une analyse sera faite des éléments significatifs qui ressortent de celle-ci. Pour finir, un bilan sera dressé, à la lumière du croisement des propos des interviewés et du regard des chercheurs et auteurs retenus, dans le but ultime d'esquisser des recommandations pour œuvrer au mieux en faveur du développement professionnel des enseignants du second degré. Des éléments importants et des pistes seront dégagés, en rapport avec les pratiques institutionnelles, tant locales que nationales, et celles informelles, en cours dans les établissements scolaires. Cependant, nous sommes conscients des limites de cette enquête. Aussi, des suggestions seront-elles émises afin d'ouvrir des voies de recherche supplémentaires.

I LE CADRE

I.1 CONTEXTE

I.1.1 L'injonction au développement professionnel des enseignants

Avec l'impulsion par l'institution, depuis une vingtaine d'années, du même mouvement que dans le secteur privé, qui consiste à définir l'activité en termes de compétences, une injonction s'exerce sur les professionnels de l'éducation d'une plus grande adaptabilité aux changements de leur part, selon le modèle anglo-saxon du praticien réflexif. Jusque-là les professionnels se développaient, mais sans reconnaissance ni norme instituée ; historiquement, l'institution ne portait qu'une attention très relative au développement de ses agents. Alors qu'aujourd'hui, plus que jamais, dans un contexte de professionnalisation en mouvement, dans lequel les états de professionnalité ne sont que provisoires et remis en chantier régulièrement, il semblerait que l'apprentissage des professeurs doive s'échelonner tout au long de leur carrière, dans une démarche de développement, contribuant à la révision de leur identité professionnelle. Et en effet, est citée en quatorzième et dernière place, dans le référentiel des compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation (2013), l'engagement « dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel. » D'après ce texte, cette compétence relève de quatre axes : compléter et actualiser ses connaissances (scientifiques, didactiques et pédagogiques), se tenir informer des acquis de la recherche afin de s'engager dans des projets et démarches d'innovations pédagogiques visant à l'amélioration des pratiques, réfléchir sur sa pratique (seul ou entre pairs) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action, et enfin, identifier ses besoins de formation et mettre en œuvre les moyens de développer ses compétences en utilisant les ressources disponibles. Il semblerait ainsi que la responsabilité du changement doive être portée avant tout par les acteurs eux-mêmes. En effet, les discours et dispositifs institutionnels donnent une place prépondérante aux professionnels qui deviennent les sujets au centre de leur propre processus d'amélioration continue. La double conception du développement professionnel, à la fois par la formation au sein de dispositifs structurés d'une part, et par la réflexion individuelle et de façon informelle d'autre part, est énoncée clairement dans cet arrêté de 2013 qui précise que les compétences professionnelles

attendues « s’acquièrent et s’approfondissent au cours d’un processus continu et débutant en formation initiale et se poursuivant tout au long de la carrière par l’expérience professionnelle accumulée et par l’apport de la formation continue. » Aussi, ces attentes sous-tendent-elles des prises de conscience et des transformations de la part des professeurs.

I.1.2 Qu’est-ce que signifie se développer professionnellement lorsqu’on est enseignant ?

I.1.2.1 Définitions et visées du développement professionnel enseignant

Barbier, Chaix et Demailly (1994) proposent une acception assez générale du développement professionnel enseignant qu’ils envisagent comme un processus « de transformation individuelle et collective des compétences et des composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d’être mobilisées dans des situations professionnelles » (p.7). Charlier et Donnay (2006) les rejoignent en l’évoquant comme un processus qui façonne l’identité, et, ils apportent des précisions avec leur définition ; il s’agirait, selon eux, d’« un processus dynamique et récurrent, intentionnel ou non, par lequel, dans ses interactions avec l’altérité et dans les conditions qui le permettent, une personne développe ses compétences et ses attitudes inscrites dans les valeurs éducatives et une éthique professionnelle et par là, enrichit et transforme son identité professionnelle. » (p.13). Bourassa, Gosselin et Viau-Gay (2014) voient, quant à eux, le développement professionnel comme un apprentissage qui permettrait de développer le potentiel d’une personne dans l’exercice de ses fonctions, en cohérence avec ses aspirations, à la fois personnelles et professionnelles. Charlier et Dejean (2010) précisent que ce processus, dynamique et continu, est orienté (but, projet, progrès), situé (dans et hors établissement scolaire), et partiellement planifiable ; il est soutenu par une éthique professionnelle et une responsabilité partagée.

Il ressort de ces acceptions que le développement professionnel serait à rapprocher du terme d’évolution, de maturation ou encore de changement ; il s’agirait d’une mise en mouvement qui s’opèrerait en vue d’une progression ou d’un perfectionnement.

Le renouvellement et le développement des pratiques enseignantes ont été, d’emblée, posés par l’autorité scolaire comme une condition sine qua non à la profession, et un gage d’adaptation à court terme et de progrès à long terme, dans le domaine de l’éducation

(Desjardins, Etienne, Guibert, Maulini & Paquay, 2015). Les changements peuvent résulter d'une demande sociale ou d'une situation émergente, liée par exemple à une particularité de son contexte d'exercice, avec des publics d'élèves qui évoluent. Face à des situations complexes dans l'exercice du travail, il faut également trouver des stratégies et ressorts pour inventer des solutions. Et force est de reconnaître que l'activité enseignante exige des prises de décisions constantes et des résolutions de problèmes sans cesse renouvelées. Si l'enseignant est disposé à prendre en compte ce contexte, ce qui lui demandera parfois d'élargir son rôle, il aura besoin de compétences supplémentaires pour ne pas rester démuné ou inactif face aux attentes sociales ou difficultés rencontrées. A ce moment, l'enseignant se retrouve dans un rôle double, qui est à la fois celui de professionnel et d'apprenant.

L'évolution, pour l'enseignant, viserait l'acquisition d'un ensemble cohérent de connaissances, capacités de discernement et attitudes utiles dans l'exercice de sa profession (Vonk, 1988). Pour Brodeur, Bru et Deaudelin (2005), le développement professionnel des enseignants renverrait à l'ensemble des activités qui accroissent leurs compétences et savoirs dans le but ultime d'un changement des pratiques en classe, visant une amélioration de l'expérience d'apprentissage et des performances des élèves. Dans le rapport des inspections générales concernant la formation continue des enseignants (2019) sont cités comme objectifs de la professionnalisation la capacité à actualiser ses connaissances et à construire de nouveaux savoirs, et aussi de renforcer les savoirs et le sens du métier. L'expertise visée par le développement professionnel consiste moins en une accumulation de ressources ou en une extension du répertoire d'activités qu'en une capacité intégrative d'utiliser celles-ci adéquatement en fonction des caractéristiques du contexte (Paquay, Van Nieuwenhoven & Wouters, 2010).

Si on en croit les théories, l'amélioration de l'efficacité et du pouvoir d'agir des enseignants aurait forcément une répercussion dans les classes. En effet, les méta-analyses sur les facteurs favorisant les apprentissages des élèves relèvent invariablement que, parmi tous les acteurs du système éducatif, ce sont les enseignants qui ont le plus d'influence sur les résultats des élèves (Timperley, 2011) ; ils seraient le premier levier de la réussite des élèves. Ainsi, le développement des enseignants a, par rebond, des conséquences positives sur celui des élèves.

La littérature sur ce sujet montre que l'idée de développement professionnel renvoie tour à tour à celle d'apprentissage, de découverte, de prise de conscience, de transformation et d'amélioration de l'enseignement (Mukamurera & Uwamariya, 2005). On peut imaginer

que le développement serait l'occasion d'expérimenter de nouvelles façons de faire, d'enrichir à la fois ses schèmes professionnels antérieurs, son rapport aux savoirs, ses pensées, son discours et sa pratique, d'élargir son répertoire d'actions pour être plus prompt à s'adapter. Se développer serait aussi l'occasion de donner un sens plus profond au travail, voire d'adopter une nouvelle posture. Les changements, s'ils sont opérés, peuvent donc être marginaux, adaptatifs, voire profonds et aller jusqu'à transformer son identité professionnelle. Bailleul, Thémines et Wittorski (2012) se montrent critiques vis-à-vis de cette mise en avant du développement professionnel, se demandant si celui-ci est bien un processus identifiable avec des critères repérables et opérationnalisés, ou plutôt un label attractif et valorisant à attribuer à des dispositifs conçus pour adapter les professionnels à de nouveaux contextes de travail et modes d'évaluation.

I.1.2.2 Sur quoi porte les changements opérés ?

Des catégories de changements ou d'évolutions des enseignants sont listées dans le dossier de veille de l'IFE (Gaussel, 2020). Il peut s'agir de changements personnels, avec un développement de connaissances sur soi-même susceptibles de déboucher sur un enrichissement personnel. Un développement de nouvelles connaissances sur les processus d'enseignement-apprentissage, induit par une évolution managériale et/ou la recherche d'un enrichissement professionnel, est également cité. La mise à jour de savoirs disciplinaires, de compétences pédagogiques et didactiques favoriserait l'essor de nouveaux instruments ou scénarios didactiques. Gaussel évoque également l'évolution des croyances, avec un renforcement des croyances initiales ou la substitution de celles-ci par de nouvelles croyances. Ainsi le système de pensées peut aussi être concerné par le développement, les conceptions et représentations des professionnels étant ainsi susceptibles de bénéficier d'une remise en cause et d'une restructuration positive. Vonk (1988), qui utilise l'expression d'évolution professionnelle, indique que les changements vécus par l'enseignant tout au long de sa carrière portent sur sa manière de mettre en œuvre ses compétences professionnelles, ses connaissances et comportement, mais aussi sur ses attitudes, attentes, sa satisfaction et ses préoccupations professionnelles. Day (2001), à propos du développement professionnel, évoque, quant à lui, les compétences, habiletés et savoirs professionnels.

Concernant ces savoirs enseignants en particulier, on peut dire qu'ils sont pluriels, composites et hétérogènes, formant ensemble la culture professorale. Les connaissances

des professeurs ne sont pas uniquement pratiques ; elles seraient le fruit d'un « craft knowledge », c'est-à-dire un savoir-faire artisanal, un savoir-faire technique et des connaissances acquises par la réflexion critique. Les savoirs enseignants à développer, d'après Jorro et Tutiaux Guillon (2015), sont les savoirs à transmettre aux élèves (les contenus scolaires adossés à des disciplines scientifiques), les savoirs mobilisés dans une situation de formation (savoirs d'actions, outils intellectuels, conceptuels et pratiques) et les savoirs d'expérience qui se construisent tout au long de la vie (et contribuent à la construction de l'identité professionnelle). Craya, Issaieva, Laduron & Wanlin (2010), quant à eux, distinguent différentes formes de connaissances mobilisées par les enseignants dans le cadre professionnel : les connaissances disciplinaires, pédagogiques, curriculaires, celles relatives aux apprenants et à leurs caractéristiques, celles portant sur le contexte éducatif et enfin celles qui concernent les finalités de l'éducation.

I.1.2.3 Comment les enseignants peuvent-ils se développer ?

Les apprentissages composant le développement professionnel sont à la fois individuels et collectifs. Certains relèvent de l'expérience professionnelle, d'autres de la socialisation professionnelle. Ils sont interreliés, le développement professionnel étant une dynamique globale. Ils peuvent être, par ailleurs, intentionnels ou non intentionnels. Parmi la première catégorie, Deschênes (2014) différencie les apprentissages formels qui ont lieu durant une activité planifiée à l'aide d'objectifs d'apprentissage et ayant pour but explicite d'acquérir des connaissances et compétences, des apprentissages non formels qui se font pendant une activité sans objectifs d'apprentissages formalisés mais durant laquelle les individus sont conscients qu'ils apprennent et ont l'intention d'accroître leur(s) compétence(s). Dans la deuxième catégorie, figure, selon cette auteure, les apprentissages informels également (réalisés sans objectifs ni intentions explicites) ainsi que les apprentissages qu'elle nomme semi-formels ; ceux-ci se font par le biais d'activités ayant certes des objectifs d'apprentissages, mais les individus apprennent autre chose que ce qui était initialement visé, au-delà des objectifs d'apprentissage initiaux (sur eux-mêmes, le travail pédagogique, etc...).

Ainsi, l'acquisition des compétences professionnelles ¹ d'enseignements peut être perçue comme duelle ; Dupriez (2015) rappelle lui aussi que le développement professionnel ne se cantonne pas à ce qui est travaillé dans des contextes formels ; il est aussi rendu possible par les expériences naturelles d'apprentissage, qui ont cours au fil de la pratique du métier, par l'accumulation de pratiques professionnelles et par les interactions en situation de travail. L'apprentissage par l'expérience, fondé sur les travaux de Dewey, souligne la capacité de l'individu à diagnostiquer les problèmes et à intervenir pour y faire face par un processus similaire à celui de la méthode scientifique. L'apprentissage formel, dispensé au sein de dispositifs structurés de formation, peut prendre des formes diverses (stages, ateliers, séminaires, MOOC...). Les enseignants ont la possibilité de se saisir par ailleurs d'opportunités d'activités autodidaxiques non instituées, susceptibles de favoriser une extension de leurs connaissances. La littérature, quant à ces apprentissages individuels, montre qu'ils regroupent trois activités principales potentiellement génératrices d'apprentissages : l'expérimentation, la recherche d'informations et d'analyse de l'environnement et la réflexion sur sa propre pratique. Un travail de veille peut être exercé, par la lecture d'ouvrages ou de travaux de recherche en lien avec l'activité professionnelle (disciplinaires, didactiques, pédagogiques, sur le système éducatif ou les sciences de l'éducation) ainsi que par la participation à des conférences par exemple. Le travail solitaire de préparation de cours en amont des séances pédagogiques, qui vise à ce que l'enseignant trouve des astuces et du contenu pour produire du « matériel » pédagogique, qui se doit d'être en perpétuelle évolution, est également un temps de réflexion et de production. Enfin, des compétences peuvent être développées par la pratique avec les élèves, dans l'action, mais aussi par le retour des apprenants, et enfin par un feed-back à soi. En effet, une démarche d'analyse a posteriori peut amener à des prises de conscience et à un réajustement, voire à de nouvelles

¹ Le concept de compétences renvoie à un construit social rendant compte des formes de qualification dont on a besoin pour organiser et sanctionner le travail. Ainsi, la compétence dénomine et qualifie l'attendu et le manifesté de la réalité qu'est l'activité, donc située ; elle serait la capacité à mobiliser dans une situation donnée des ressources internes et externes afin d'agir avec efficacité et selon l'éthique poursuivie. La compétence est un jugement externe qui rend compte de cette capacité. Ce concept est polémique : polysémique, incertain et objet de controverses, avec un débat existant autour de son contenu (Dolz & Ollagnier 2002 ; Crahay 2006). Il s'agit d'une notion familière très usitée, d'où son opacité sémantique. Cet outil de compréhension et d'élaboration du travail humain revêt des acceptations différentes selon les contextes (scolaires, professionnels), selon les recherches et le point de vue duquel on se place (des variations sensibles entre les sciences du langage, les sciences cognitives, la psychologie et la sociologie, des professionnels de chaque groupe pouvant prendre, de plus, des orientations différentes).

initiatives. Les professeurs peuvent enfin se développer grâce au collectif, là aussi, sur un mode plus ou moins formel : implication dans des groupes d'échanges, réflexion ou travail conjoint au sein ou à l'extérieur de leur établissement d'exercice. Ces interactions peuvent permettre d'améliorer leur gestion de classe et leurs compétences pédagogiques. Il n'y a donc pas de manière de se développer qui soit unique. De multiples sources de développement existent, qui peuvent être normées ou non, imposées ou proposées par l'institution ou encore qui peuvent être informelles. Certaines sont intentionnelles, d'autres non intentionnelles, individuelles ou collectives, locales ou nationales.

I.1.3 Les dispositifs institués du développement professionnel

I.1.3.1 Les rendez-vous de carrière

Une réforme de l'évaluation des enseignants a été mise en œuvre à la rentrée 2017. Elle correspond à l'entrée en vigueur du protocole « Parcours Professionnels Carrières et Rémunérations » (PPCR) qui comprend des rendez-vous de carrière, décrits dans les textes officiels comme des moments privilégiés d'échanges sur les compétences acquises et sur les perspectives d'évolution professionnelle. Ceux-ci comprennent l'observation d'une séance pédagogique d'une heure par l'Inspecteur, suivi d'un entretien professionnel bilan et prospectif. Ce dernier débute généralement par un retour sur le travail effectué avec la classe ; une justification des choix effectués et une analyse de la pratique, à chaud, peuvent être attendues de la part de l'enseignant. Puis les axes abordés privilégiés correspondent à ceux qui figurent sur le document de référence de l'entretien, que l'enseignant peut renseigner en tant qu'aide à la préparation de ce rendez-vous de carrière et qu'il est libre d'envoyer à l'inspecteur chargé de le visiter, en amont de cette rencontre. Quatre axes sont retenus. Les deux premiers portent sur les compétences mises en œuvre par l'agent dans le cadre de son environnement professionnel et sur son inscription dans une dimension collective. Le troisième concerne l'engagement dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ; l'agent est invité à décrire les démarches accomplies pour développer cette compétence explicitée dans le référentiel et à formuler ses besoins d'accompagnement. Enfin, il peut exposer des souhaits d'évolution professionnelle et de diversification de ses fonctions. Ainsi, pour l'institution, professionnalisation et développement professionnel sont au cœur du PPCR. Il ressort tout de même que l'institution compte visiblement sur la capacité des enseignants, non

seulement à évaluer leurs besoins et à faire leur propre diagnostic, mais aussi sur leurs prises d'initiative et leurs capacités intrinsèques à s'adapter et à mettre à jour eux-mêmes leurs compétences. Or, Derouet et Normand (2011), objectent qu'un accompagnement du développement professionnel doit être prévu afin que les enseignants ne soient pas livrés à eux-mêmes dans leurs processus d'apprentissage et de développement.

De plus, il est à noter que désormais seuls trois rendez-vous de carrière sont programmés, de façon systématique tout du moins, pour l'ensemble des professeurs (le 4^e, visant l'accès à la classe exceptionnelle, ne concerne qu'une minorité d'enseignants qui y sont éligibles) et qu'ils n'interviennent qu'en début de carrière (aux échelons 6, 8 et 9, ce dernier concernant les professionnels qui ont en moyenne 20 ans d'ancienneté). Rien ne semble donc être organisé sur le front du diagnostic des besoins en termes de développement professionnel au-delà de ces vingt premières années de carrière. Enfin, il existe peu de perspectives, pour les professeurs, de diversification des missions et de passerelles vers d'autres postes. Les plus connus consistent à devenir formateur, chef d'établissement ou inspecteur. Les autres possibilités, si elles existent, ne sont pas portées à la connaissance des enseignants, chez qui perdurent l'idée qu'ils exerceront le même métier toute leur vie et qu'un certain immobilisme est caractéristique de leur métier.

I.1.3.2 La formation continue

De manière générale, l'organisation, par la formation continue, cherche à accroître les compétences et qualifications des collaborateurs afin que ceux-ci améliorent leurs pratiques professionnelles et gagnent en efficience. Elle cherche à les mobiliser et les former sur des objectifs nouveaux, au gré des innovations. Les pays anglophones et, dans une moindre mesure, les pays germanophones, ont considéré d'emblée la formation continue et l'offre de dispositifs de formation comme l'épicentre du développement professionnel. En France, l'évolution est restée hésitante, avec une difficulté à choisir entre une politique de formation continue impulsée par le système et une politique de mise à disposition des ressources pour répondre aux initiatives des établissements. En se penchant sur l'histoire de la formation continue des professeurs en France, on peut également constater qu'elle est souvent restée le parent pauvre du ministère (Sénat, 2018), les moyens étant majoritairement attribués à la formation initiale. On part du principe que cette dernière créerait les bases d'un développement tout au long de la vie en conjuguant une modélisation du développement professionnel (par expérimentation intensive de

dispositifs d'apprentissage modélisant un processus de ce développement), à la fois par routinisation d'un fonctionnement cognitif qui part des problèmes, et par une prise de conscience réflexive de ce fonctionnement, étayées par des connaissances théoriques larges. Desjardins et al. (2015) s'indignent face au fait que la formation des enseignants « serait d'abord et avant tout (sinon uniquement) leur formation initiale, dans laquelle (presque) tout se joue, et se joue durablement » quand bien même, dans une spirale de l'accélération de notre société, il est, d'après eux, primordial que les enseignants apprennent régulièrement et se renouvellent en permanence. Et en effet, tous les enseignants sont amenés, en cours de carrière, à prendre la mesure de nouveaux phénomènes qu'ils n'avaient pas prévus en entrant dans le métier. Ils doivent construire, pour les gérer, de nouvelles compétences que leur formation initiale ne pouvait anticiper. Perrenoud (2015) s'interroge également sur la façon de préparer, en formation initiale, à développer des compétences tout au long de sa carrière ; d'après lui il faut déjà préparer à percevoir les transformations qui engendreront de nouveaux défis. On ne peut que favoriser une acquisition rapide de ce qu'il faudra déployer lorsque la situation l'exigera. Tout ne peut être anticipé, d'où l'importance d'un accompagnement des évolutions par la formation continue. Or, celle-ci, en France, a toujours eu pour levier principal le volontariat ; la formation continue ne figure en effet pas dans les obligations réglementaires de service des professeurs du second degré. L'institution compte donc sur le bon vouloir des enseignants à se former, la formation relevant, comme le rappelle le Rapport d'information du Sénat (2018), de la responsabilité individuelle de chaque professeur. Aussi, un enseignant peut-il se contenter de ne bénéficier que de très peu de formations au cours de sa carrière, ou d'en suivre de façon très parsemée, avec des intervalles importants durant lesquels il ne se forme pas par le biais de dispositifs institués. Par ailleurs, l'idée prévaudrait, en France, que l'on se forme pour la gloire ou pour le plaisir (Desjardins et al., 2015). La formation n'est effectivement pas professionnalisante, dans le sens où elle ne donne que très rarement accès à une reconnaissance, valorisation, qualification, ou à une possibilité de mobilité interne.

Wittorski (2014) avance un autre argument : pour lui, l'absence d'adhésion de tous les acteurs au projet de formation tiendrait au fait que « les outils sont souvent produits par les uns pour les autres. » Huberman faisait déjà le constat en 1986 de l'« inefficacité éclatante » des dispositifs de formation, qui ne se bâtissaient pas selon des besoins formulés et dont les connaissances transférées étaient peu ou pas utilisables localement. On peut imaginer que ceux-ci ont évolué, mais, un peu plus récemment, Perrenoud

(1994), se montre aussi critique vis-à-vis de la formation proposée aux enseignants, trouvant la diversité de ses enjeux et fonctions contre-productives. Il déplore qu'« à faire un peu de tout, à suivre les modes, voire à les créer, elle se condamne à l'impuissance » (p.5). Et il dénonce également l'écart important entre la formation théorique des enseignants et la prise en compte du travail réel en classe.

Par ailleurs, les dispositifs, sans continuum, indépendants les uns des autres, ne s'inscrivent ni dans un parcours, ni même dans la durée. Wittorski (2014) pourtant défend une politique à longue échéance de contribution de la formation continue à la professionnalisation du métier d'enseignant. Bien souvent, les dispositifs ne sont pas accompagnés en aval et ne demandent que rarement des retours sur expérimentations. Le sens global à en tirer, ainsi que le réinvestissement dans la pratique, reviennent donc à l'enseignant seul, alors que, comme le préconise cet auteur, un accompagnement avec des espaces et des temps dévolus au transfert des acquis et à une articulation des savoirs travaillés en formation avec les activités de mises en œuvre sur le terrain serait nécessaire pour permettre une re-synchronisation.

Holly et Mcloughlon, cités par Barbier et al. (1994), lorsqu'ils donnent leur acceptation du développement professionnel, avancent que la formation, « jadis conçue comme un facteur majeur du développement professionnel, est maintenant perçue comme seulement une petite partie d'un processus beaucoup plus large. » (p.145).

I.2 ETAT DES SAVOIRS SUR LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS

Le développement professionnel est un concept mobilisateur de la recherche en éducation depuis une vingtaine d'années en particulier. Très présent dans la littérature anglophone et québécoise dès les années 1990, il a bénéficié d'une attention accrue ces deux dernières décennies en France, où cette question est devenue également centrale dans les travaux menés par les chercheurs. Des études ont donc fait avancer l'état des connaissances sur ce sujet, notamment quant aux mécanismes, facteurs et dimensions susceptibles de favoriser le développement professionnel des enseignants et leur engagement dans celui-ci. Les variables avancées comme facilitantes peuvent être intrinsèques ou extrinsèques.

Bourassa et al. (2014), se basant sur une collecte de données dans la littérature, suivie d'une démarche itérative à partir de bases de données et de catalogues interrogés avec des expressions comme « développement professionnel », « apprentissage professionnel »,

« apprentissage expérientiel », « communauté de pratique » ont consulté 561 sources pour en retenir au final 158, notamment les articles et ouvrages se situant dans une perspective constructiviste ou socioconstructiviste et ceux ayant documenté empiriquement le processus de développement professionnel. A partir de cette littérature, ils identifient trois grandes dimensions interdépendantes dans la manière dont les personnes se développent professionnellement, qui semblent valoir quel que soient les théories de pensée. Premièrement la dimension liée à la personne : ses ressources propres (cognitives, affectives) et ses actions. Deuxièmement la dimension professionnelle liée à la pratique et aux savoirs qui la fondent : capacité de mise en œuvre des savoirs en situation de travail. Et troisièmement, la dimension environnementale, socioculturelle ou organisationnelle, liée aux contextes physique, social et culturel. La culture enseignante, qui englobe les normes professionnelles, les statuts, fonctions et rôles, entre en compte également d'après ces auteurs. Par ailleurs, il semblerait que les savoirs professionnels, construits par le collectif de professionnels, composés de représentations sociales et de sentiments partagés, peuvent influencer la perception qu'ont les acteurs de leur métier et l'interprétation qu'ils font des normes, comment ils les perçoivent et se les approprient. Piot (2009), quant à lui, fait part de la proposition des chercheurs qui tâchent, à partir d'une recherche-formation de deux ans auprès d'un Institut de formation d'aides-soignants, d'identifier les facteurs intervenant dans le développement professionnel et d'inférer les variables relatives à celui-ci. Sa proposition croise deux champs du développement professionnel, issus de l'analyse de l'activité, qui sont les compétences professionnelles (pour un enseignant il s'agirait des compétences sur l'objet de service comme les programmes, les contenus d'enseignement et les compétences communicationnelles nécessaires à la dimension pédagogique) et la dynamique de l'identité professionnelle. Il le fait à travers trois registres : objectif (compétences mobilisées dans un but fonctionnel), subjectif (individualité de l'acteur, ses valeurs, son identité professionnelle et personnelle, son rapport au travail et le sens qu'il lui donne) et intersubjectif (dimension sociale du travail, avec collègues et usagers, codes, normes). De ce qui précède il émane bien des pistes de déterminants pesant dans le développement professionnel. Nous allons voir de manière plus précise quels sont les déclencheurs susceptibles d'impulser et de rendre opérant ce processus et au contraire ceux qui pourraient freiner celui-ci, voire faire que les professeurs restent dans l'immobilisme.

I.2.1 Les variables informelles et formelles non instituées prises en compte dans les études

I.2.1.1 Les enseignants sont-ils consentants et aptes au changement ?

Les résistances aux changements des enseignants, leur imperméabilité aux processus de formation, largement traités dans la littérature, attestent de leur difficulté à se transformer. Crahay et al. (2010) se sont penchés sur diverses études menées, notamment en Belgique, portant sur l'évolution des croyances et des connaissances des professeurs. Ils reportent que ressort de la majorité de celles-ci la difficulté de changer leurs croyances, qui restent globalement stables. Il s'avère même que lorsque l'on cherche à modifier des croyances initiales, par la formation par exemple, celles-ci peuvent, à l'inverse de l'effet souhaité, s'en retrouver renforcées. Plus généralement, il est question dans cet article qui relaye plusieurs auteurs se basant sur des recherches, de la forte résistance des enseignants au changement, avec l'idée véhiculée d'une persistance immuable et obstinée des formes d'enseignement traditionnelles.

D'autres études se sont penchées sur l'impact des croyances sur la façon d'enseigner des professeurs. Celles-ci sont définies par Gausse (2020, p.14) comme « des idées préconçues et des théories implicites accumulées au fil du temps et issues d'expériences diverses ». Certains parlent de valeurs, d'orientation, de préjugés. D'après Vause (2009), citée dans ce même article, de manière générale, les croyances des enseignants, quel que soit le groupe dont ils sont issus, ne changent pas ou peu. Elles s'accroissent au fil des expériences et résistent généralement au changement. Elles constituent des « doxas » pédagogiques partagées dont le bien-fondé ne serait jamais remis en question, et auxquelles les enseignants se réfèrent pour justifier leur action. En plus de la fonction identitaire, normative et d'apport de sens des croyances aux expériences vécues et actions à venir, Crahay et al. (2010) citent également la fonction justificatrice et auto défensive de celles-ci, pour expliquer des comportements. L'enquête internationale TALIS (Teaching And Learning International Survey) 2013, portant sur les conditions de travail et sur l'environnement d'apprentissage dans les établissements, donne des exemples de ce que les enseignants français mettent en avant pour justifier le fait qu'ils n'ont pas beaucoup recours à la formation (enquête qui a concerné 100 000 enseignants du premier cycle du secondaire, choisis de manière aléatoire, de 34 pays. Pour la France, ils étaient 3002 enseignants du premier cycle du secondaire issus de 250 collèges). Le manque

d'incitation à se former et le manque de temps, en raison des activités professionnelles et des responsabilités familiales, sont cités comme des obstacles majeurs à continuer à se perfectionner. Develay (2001) dénombre une dizaine de facteurs permettant de comprendre la résistance au changement chez les enseignants français. Il souligne le fait que les enseignants se complaisent dans des habitudes routinières et n'aiment pas que l'on vienne perturber le bon fonctionnement établi. D'après lui, une inquiétude transparait également chez eux face à la somme d'investissement et d'énergie à déployer ramenée aux bénéfices retirés. On retrouve ailleurs cette idée que l'engagement dans un processus de développement serait quelque part soumis à un facteur de rentabilité des efforts consentis. Perrenoud (2015) par exemple avance que l'enseignant n'adhère à la nécessité d'acquérir une ou des compétence(s) lui faisant défaut face à des situations inédites et déstabilisantes que s'il prévoit de se retrouver une nouvelle fois dans une situation analogue. Ainsi, le développement de nouvelles compétences ne serait notable que si l'amortissement en est assuré. Develay (2001) met par ailleurs en avant le fait que le changement en éducation est difficilement planifiable et du coup souvent radical, mal accompagné et non reconnu. Enfin, les changements, lorsqu'ils sont proposés ou imposés, ne sont pas toujours explicités et du coup semblent, aux yeux des acteurs, bien souvent manquer de cohérence. Muller (2018) fait part des sentiments ambivalents face aux injonctions aux changements, qui sont considérés par les enseignants comme non soutenus par l'institution. Les contraintes organisationnelles et réglementaires, avec un manque de flexibilité, sont citées par exemple par les professionnels comme des freins à l'innovation. La routinisation des pratiques, l'intolérance à l'incertitude et à l'imprévu dans un système contraint par ailleurs font figure de sources de résistance des personnels. D'autres chercheurs observent par contre des modifications dans la façon d'enseigner des professeurs, allant de changements mineurs à des transformations en profondeur. Crahay et al. (2010), rejoignant à la fois les travaux biographiques, qui se basent sur les récits de vie des enseignants, et ceux qui ont tenté d'identifier les stades de développement au sein de la carrière des enseignants, défendent l'idée que les enseignants changent en cours de carrière, volontairement ou non, évoluent, mais différemment selon leur degré d'expertise, lui-même acquis notamment par l'expérience. Les auteurs en viennent à la conclusion que l'évolution professionnelle des enseignants n'est pas contestable. Leurs croyances et connaissances sont modifiables, mais il ressort de ce qui précède que ce processus ne va pas de soi et requiert des circonstances. Il semblerait, d'après les auteurs, « que l'on puisse conclure à la fois à un mélange de stabilité et de variabilité dans le

développement professionnel des enseignants » (p.95). Selon Vonk (1988), il est évident qu'il y a une évolution dans la façon de penser et d'agir de l'enseignant au cours de sa carrière. Lang (2004) rappelle quant à lui que les changements dans cette profession peuvent susciter des tensions mais parle toutefois de stabilité apparente. Celle-ci pourrait être, selon lui, liée aux caractéristiques de l'exercice professionnel, comme la forte indétermination des tâches, l'incertitude des finalités, l'isolement de beaucoup d'enseignants qui favorise la reproduction de pratiques traditionnelles plutôt que l'émergence de nouvelles compétences. Stabilité des pratiques et de l'identité professionnelle souvent assimilée, d'après lui, à l'immobilisme d'un groupe protégé. S'il s'avère compliqué pour les professeurs de faire preuve de flexibilité et que ceux-ci développent parfois des résistances au changement, il apparaît important de vérifier quels seraient, au contraire, les facteurs qui pourraient encourager une transformation en vue d'un déploiement.

I.2.1.2 Un développement soumis à une conscientisation ?

On peut se demander si les apprentissages informels sont généralement conscientisés ou non par les professeurs. Perrenoud (1996) évoque les *habitus* des enseignants qui fonctionnent par moment selon l'expression d'« inconscient pratique » formulé par Piaget, par routinisation ou par méconnaissance de l'utilité d'être conscient de leurs actes. Les résultats empiriques de la thèse de Talérian (2018), s'appuyant sur les conclusions de la littérature scientifique qu'il convoque quant au caractère conscient et non conscient de ces types d'apprentissages, vont dans le même sens. Ce chercheur s'est lancé dans des projets de recherche-action et de recherche-formation ; il a testé l'implantation de communautés professionnelles d'enseignants au sein d'établissements scolaires. Il y a formé des groupes d'amis critiques au sein desquels la transmission explicite de pratiques entre pairs favorise, selon lui, le développement professionnel des enseignants expérimentés. Il avance que, chez les enseignants, les apprentissages peuvent être parfois planifiés, mais sont souvent linéaires et spontanés. Autant les méthodes d'enseignement expérimentées sont conscientes et procèdent en ce sens à des activités d'apprentissage informel individuelles, autant ces apprentissages sous-produits ne sont pas conscients. Pourtant, d'après certaines recherches ou propositions théoriques, ceux-ci gagneraient à l'être. Pastré, Mayen et Vergnaud (2006), lorsqu'ils proposent des indices qui attestent d'un réel processus de développement, amènent l'idée que la

conscientisation participe aux capacités d'action du sujet professionnel. Des études empiriques, confirmées par Bagnoud, Corriveau, Letor, et Savoie-Zacj (2010), avancent que la construction des savoirs professionnels passe par une prise de conscience des aspects à améliorer. Cette idée est reprise par Timperley (2011), qui précise qu'il s'avère compliqué de changer de pratiques lorsqu'on les croit plus efficaces qu'elles ne le sont réellement. Il faut avant tout saisir les changements à opérer et accepter d'ébranler ses convictions, parfois bien ancrées. Le préalable au développement, d'après elle, est déjà que les enseignants soient conscients que leurs savoirs et compétences sont limités, donc convaincus de leur besoin d'apprentissage pour qu'ils cherchent à les enrichir.

D'autres chercheurs montrent l'importance de la prise de conscience par les professionnels des dimensions qui participent à leur développement pour en devenir pleinement acteurs et déployer leur projet d'action. Cette idée est relayée par exemple par Jorro et Pana-Marin (2012) qui affirment que l'accompagné doit déjà prendre conscience des dimensions professionnelles qui participent à son développement pour pouvoir le rendre effectif. Ainsi, le pouvoir évoluer est soumis à conditions ; d'après elles, il est déjà nécessaire de réaliser quels sont les points d'appui qui aident à progresser.

Ainsi, il semblerait que les apprentissages fortuits, qui adviennent de manière presque accidentelle, en tout cas sans être provoqués, tout comme les apprentissages plus planifiés d'ailleurs, gagneraient à être davantage conscientisés, compris, porteurs de sens pour ceux chez qui ils s'opèrent pour provoquer un développement efficient qui amènerait à un véritable perfectionnement. Ainsi, la prise de conscience de son besoin de se développer et des moyens à mettre en œuvre pour y parvenir fait office de préalable au développement. On peut, à l'inverse, se demander si, cette prise de conscience aboutit systématiquement à un pouvoir agir. Perrenoud s'avère sceptique ; d'après lui, lorsque l'enseignant est amené à s'enrichir et à se diversifier face à des situations qui demandent adaptation et flexibilité, une conscientisation de ses habitus ne lui permet pas forcément de transformer, ipso facto, des modes de fonctionnement bien ancrés. Il s'agit, selon cet auteur, d'un travail de longue haleine, au cours duquel on peut être confronté à des résistances et au maintien d'un statu quo selon la capacité de la personne à accepter l'inconfort lié au changement. La prise de conscience de la nécessité de se développer repose déjà, selon lui, sur une perception de ses limites, mais qui ne se traduit pas forcément en un besoin de développement professionnel et du coup ne garantit pas un engagement systématique dans ce processus. Pour se faire, Perrenoud avance qu'il faut

que le sentiment d'échec ou d'impuissance à l'origine de cette prise de conscience soit fort.

I.2.1.3 Les dimensions personnelles

Bien que des étapes du développement professionnel aient pu être mises à jour dans les discours personnels et officiels, le découpage de celles-ci est complexe puisque des variations interpersonnelles existent, au-delà des points de convergence, d'un professionnel à l'autre. Le caractère individuel et le tempérament personnel de l'enseignant est sans doute à prendre en compte, comme le souligne Lang (2004), dans sa contribution faisant état d'enquêtes mesurant ce que pensent les enseignants de leur profession. Il insiste sur la variabilité et l'hétérogénéité des conceptions de ces professionnels, dont les trajectoires biographiques, les manières d'être au métier, et les attentes ne sont pas identiques. De s'attacher à la variété des parcours et carrières permettrait, d'après lui, de comprendre les résistances mais aussi les mobilisations opérées en vue d'adaptations, voire de recompositions identitaires. Il rappelle que « toutes les enquêtes montrent évidemment la variabilité de ces conceptions chez les enseignants ; les représentations du métier sont fortement corrélées au corps d'appartenance, à la discipline enseignée, au type d'établissement et à sa localisation » (p.168).

Garcia, Lefeuvre et Namolovan (2009), dans leur note de synthèse, proposent une grille d'exploration de travaux de recherche relatifs aux processus de développement professionnel. Il en ressort, d'après eux, que le développement professionnel peut être analysé en privilégiant la dimension individuelle du sujet ; sa composante identitaire et subjective d'une part, constituée du système de valeurs du sujet, sa logique, son intérêt stratégique et enjeu individuel. Ses savoirs professionnels d'autre part, les savoirs qu'il a construits, qui peuvent être ses conceptualisations, ses connaissances, son sentiment sur soi, son jugement et capacité de prévoyance c'est-à-dire d'autoanalyse et d'autorégulation.

De manière générale, les recherches qui se sont intéressées à cette dimension personnelle se penchent sur les processus de pensée des enseignants, sur le rôle de la prise en compte de leur culture et connaissances antérieures dans une nécessité de concevoir leur évolution sur le long terme. Des études, relayées par Bourassa et al. (2014), ont révélé les attitudes favorables à l'apprentissage. Sont cités l'ouverture au changement et la remise en

question, le sens de la responsabilité professionnelle et la volonté d'exercer les meilleures pratiques.

Bru (2002) rappelle qu'au fil de son exercice professionnel, l'enseignant à, face aux situations diverses rencontrées, forgé ses compétences, élaboré son identité professionnelle et construit ses représentations ; il a acquis son histoire professionnelle, qui entre en jeu dans son activité cognitive, tout comme ce qu'il voudrait être professionnellement pour lui et les autres, ainsi que la façon dont il se projette dans l'avenir, ce vers quoi il tend.

1.2.1.3.1 Rapport au métier

Ainsi, le rapport au métier et le bien-être au travail entrerait en ligne de compte dans sa proportion à vouloir se développer ; on est sans doute plus enclin à fournir de l'énergie pour se perfectionner si l'on est convaincu de ce que l'on fait. Or, une enquête relative aux conditions de travail des personnels enseignants menée par la DARES en 2013, portant sur 1610 enseignants (résultats comparés avec ceux de l'enquête menée auprès de 4290 cadres de la fonction publique et de 4012 cadres du privé), a mis en exergue des difficultés comme l'intensité du travail, la confrontation à des exigences émotionnelles fortes, le contact avec des personnes en situation de détresse qui font que ces professionnels sont particulièrement exposés aux risques psychosociaux. Il est à noter toutefois, que l'exposition à la complexité du travail ressort beaucoup plus pour les enseignants du premier que du second degré. Par contre, là où les premiers expriment en grand nombre le plaisir, la fierté et l'utilité du métier, les seconds sont plus proches des cadres en termes d'épanouissement, donc en-dessous des maîtres des écoles.

Alors que des sondages réalisés par des syndicats (Se-Unsa, Sgen) montrent par ailleurs une profonde lassitude des enseignants, il ressort aussi de ceux-ci qu'une grande majorité d'entre eux se déclarent satisfaits du travail qu'ils accomplissent et disent s'y épanouir. Il semblerait donc qu'il y ait une ambivalence dans le rapport que les professeurs entretiennent à leur métier. L'enquête TALIS de 2013 estimait déjà à 86% les enseignants français satisfaits de leur métier, celle de 2018 fait l'état de neuf enseignants sur dix qui déclarent aimer travailler dans leur collège. Seule une minorité (moins d'un sur dix) regrette son choix de carrière et il se dégage qu'ils sont globalement impliqués dans leur travail et soucieux de la réussite des élèves. Mais, il apparaît dans cette étude que la pression sociale est vécue globalement comme pesante et 54% des interrogés trouvent

que le métier évolue trop rapidement, un pourcentage plus important encore étant en désaccord avec cette évolution. On peut donc légitimement se demander si ces professionnels cités comme récalcitrants au changement sont enclins à s'impliquer dans un processus de développement.

1.2.1.3.2 Responsabilité de l'enseignant dans son développement

Des études menées à l'étranger, portant également sur la dimension personnelle du développement, peuvent être éclairantes. Il faut toutefois les prendre avec précaution, les contextes de formation, d'exercice et de déroulement de carrière étant très différents d'un pays à l'autre. Ainsi, une étude réalisée en Nouvelle-Zélande sur l'impact du développement professionnel enseignant sur les apprentissages des élèves (Timperley, 2011) révèle que la conduite dictée par un tiers développerait des résistances chez les enseignants. Cette auteure a animé une équipe de chercheurs dont la mission était de trouver dans la littérature anglo-saxonne les types de développement professionnel et les aspects de la formation professionnelle des enseignants contribuant à l'amélioration des résultats des élèves. La recherche itérative menée avait pour objectif de repérer les études empiriques qui associent formation professionnelle des enseignants et résultats des élèves ; elle s'est basée sur 73 d'entre elles, cartographiées au sein d'un cadre théorique, pour repérer les types de connaissances bénéfiques aux élèves et les circonstances dans lesquelles elles ont été acquises. Elle conclut que le préalable au développement est que les enseignants soient convaincus que leur propre formation relève de leur responsabilité, y compris celle de vérifier l'efficacité de leurs pratiques sur les résultats des élèves. Selon elle celui-ci aurait pour condition que les enseignants aient un contrôle sur leur démarche d'apprentissage. Des auteurs français rejoignent ces idées. Lang (2004) déjà, lorsqu'il affirme, d'après les recherches sur lesquelles il s'est penché, que la rationalisation normative peut heurter les enseignants, dont la condition d'accomplissement de leur métier est l'autonomie. Corolairement, le fait que les enseignants entrevoient la nécessité d'apprendre et qu'ils puissent jouer un certain contrôle sur leur démarche d'apprentissage, en choisissant celle qui leur convient et en y participant en tant que co-apprenant, lèverait les résistances. L'autonomie serait donc une condition de l'accomplissement de ce métier, toute mobilisation devant être précédée d'une adhésion de l'individu. Cette latitude de la personne pour développer ses compétences, la possibilité qui peut lui être offerte d'influer sur sa propre formation, est citée comme favorisante dans bien d'autres études. Devos et Paquay (2015), par exemple, vont eux aussi dans le même sens en déclarant que le degré

d'autonomie dont les enseignants bénéficient quant aux choix de la formation et leur perception de la qualité qu'ils ont de celle-ci jouent un rôle important dans leur motivation à s'engager dans une démarche de formation, et donc de développement. Pour en arriver à ces affirmations, les auteurs ont mené une enquête par questionnaires en Belgique francophone auprès de 210 enseignants âgés de 22 à 61 ans (l'âge moyen était de 40 ans). 15,7% des interrogés enseignaient au niveau préscolaire, 33,8% au niveau primaire, 35,7% dans le secondaire inférieur et 14,8% dans le secondaire supérieur. Une grande majorité travaillait à plein temps, leurs établissements se situaient en région urbaine pour 20,8%, semi-urbaine pour 38,7% et enfin rurale pour 39,6%. Les participants ont répondu sur la base du volontariat. Il ressort de cette étude que la prise en compte de l'avis des enseignants joue sur leur degré d'implication, et un manque d'autonomie par rapport aux choix favoriserait un comportement hostile vis-à-vis de celle-ci. Ils ajoutent qu'un faible sentiment de compétence rend hostile également à se former. Mais d'après ces auteurs, on peut également faire l'hypothèse que d'un engagement complètement contraint de l'extérieur, peut naître une motivation intrinsèque ; un contrôle externe contraignant n'empêche pas le sujet de conserver sa part d'agentivité ni de donner du sens à des activités, certes obligatoires, mais dont il percevrait finalement les bénéfices potentiels pour son propre développement. Marcel (2006) rejoint cette thèse ; il défend l'idée que le développement professionnel peut se nourrir de l'adaptation à une réforme en cela que celle-ci insuffle une dynamique de changement. Son étude, qui vise à analyser l'incidence d'une injonction officielle, en lien avec la loi d'orientation de 1989, sur le travail enseignant, s'intéresse aux résultats provoqués par celle-ci, en termes de nouveaux apprentissages, de nouvelles pratiques en résultant, et de transformations réelles de l'activité. D'après lui, l'appropriation de la prescription par les enseignants, ce qu'ils lui consentent, dépend beaucoup du collectif, bien qu'une dimension individuelle soit envisagée également. Les changements de programmes et autres réformes requièrent une adaptation et un renouvellement de ses pratiques habituelles. Ils provoquent donc bien une plus-value, en termes de développement, malgré le fait qu'ils soient imposés, mais l'écho de la prescription sur le terrain n'est pas uniforme. Aussi, il pourrait y avoir un écart entre les idéaux des politiques éducatives et la réalité perçue par les enseignants sur le terrain et qu'ils font véritablement de ce prescrit.

En définitive, la liberté de s'engager dans le processus de changement comme condition au développement est retenue par certains auteurs et non par d'autres. On perçoit à travers ce point aussi toute l'ambiguïté du processus de transformation chez les enseignants.

1.2.1.3.3 Sentiment d'efficacité, motivation et engagement dans le processus de développement

D'autres recherches tendent également à montrer que l'implication de l'enseignant dans son développement est primordiale pour rendre celui-ci efficace. Marcel et Garcia (2010), dont l'étude sera explicitée dans le paragraphe suivant, précisent que l'engagement s'affranchit de toute forme de prescription. Cette implication à se développer serait liée, d'après nombre de chercheurs, à la promesse du sentiment d'efficacité généré par celui-ci ; les enseignants intègreraient de nouvelles compétences s'ils ont la conviction que celles-ci sont promptes à rendre leurs pratiques plus efficaces et à améliorer ainsi, en tant qu'agent du changement qu'ils représentent, l'apprentissage et les résultats des élèves. L'enquête de la DARES (2013) va dans le même sens. Celle-ci concerne 554 professeurs des écoles, 904 professeurs du second degré et 152 enseignants relevant de corps de l'enseignement supérieur. Au total, sur un échantillon de 1610 enseignants, 92 % citent comme motivation majeure la possibilité d'avoir une influence sur le développement des élèves. Aussi, on peut supposer que, s'ils ont le sentiment d'obtenir des résultats chez leurs élèves, ceux-ci seraient plus enclins à donner le meilleur d'eux-mêmes. En revanche, si leur constat concernant les apprentissages des élèves et ainsi leurs apports à ceux-ci se révèlent négatif, on peut craindre que les enseignants ne voient pas l'utilité d'évoluer eux-mêmes ou du moins qu'ils aient moins de motivation à s'engager dans ce sens.

Ainsi, il apparaît que l'inclinaison au changement dépende donc du sentiment d'utilité, lié à celui de compétences et d'efficacité personnelle, concept développé par Bundera, et défini comme le facteur clé de l'action humaine. Les croyances des individus en leur capacité à atteindre des buts ou à faire face à des situations influent sur toutes leurs activités, leurs pensées, leur motivation, leur persévérance. En effet, la confiance en soi, en son aptitude à apprendre et à se développer est fondamentale pour être apte à le faire. L'engagement dans le développement est corrélé au fait que l'enseignant se considère comment un agent du changement pour les élèves (Timperley) ; il faut qu'il soit convaincu de son impact et de son efficacité. Or, l'étude TALIS 2018, dont l'enquête principale porte sur le niveau collège (à laquelle ont participé près de 50 pays, avec au total un échantillon de près de 260 000 enseignants, et, pour la France, de 4000 enseignants tirés au sort, d'au moins 200 collèges), note une dégradation du sentiment d'efficacité personnel des professeurs y enseignant par rapport à celle de 2013. Une baisse

généralisée sur l'ensemble des treize items de l'échelle d'auto-efficacité est à noter. Il ressort également que les enseignants se percevant comme peu efficaces présentent des scores d'épuisement (émotionnel, psychique et physique) et de dépersonnalisation plus élevés ainsi qu'un taux d'accomplissement personnel plus faible que ceux se percevant comme très efficaces. Cette chute du sentiment d'efficacité professionnel s'expliquerait notamment par la scolarisation d'un public de plus en plus hétérogène, suite à des dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire et l'inclusion d'élèves à besoins éducatifs particuliers, phénomène pour lequel les professeurs estiment ne pas être formés. Jorro et al. (2012) ont étudié également ce sentiment d'efficacité. Elles présentent une recherche réalisée auprès de conseillers pédagogiques et d'enseignants débutants, qui s'appuie sur les traces écrites de type fiches de synthèse réalisées par les premiers après avoir observé des séances en classe et mené des entretiens auprès des seconds. Cette fiche distinguait les gestes et compétences spécifiques au métier qui définissent le genre professionnel, les ajustements et adaptations par rapport aux démarches prévues en situation, l'identité professionnelle vécue et questionnée par l'enseignant. Elles en arrivent à la conclusion que le sentiment de compétences est incontournable dans une démarche de développement professionnel. L'estime de soi serait favorisée par la légitimité donnée par le conseiller pédagogique lorsque celui-ci autorise l'enseignant à se faire confiance pour analyser et réguler lui-même son activité. L'enseignant débutant peut ainsi se positionner en professionnel et il trouve de cette manière des points d'appui pour progresser. D'autres études vont dans le même sens et observent que sont plus enclins à changer leurs pratiques les enseignants qui ont une haute perception de leurs compétences. Il apparaît ainsi que le SEP fait figure de déterminant dans le développement, et que celui-ci peut venir de soi mais aussi d'un regard extérieur.

La motivation à progresser et l'engagement de l'individu dans le processus de changement seraient également des préalables au développement. Timperley (2011) rappelle toutefois que cet engagement est soumis à la condition que les nouvelles pratiques, proposées en formation par exemple, soient en phases avec les convictions et valeurs des professionnels qui sous-tendent déjà leurs pratiques habituelles.

De façon plus générale, le sentiment, lié aux variables précédentes, de bien-être, est cité par Bourassa et al. (2014) comme un facteur de motivation intrinsèque. Il est forcément associé au climat de travail dans lequel le professionnel évolue, une interrelation entre les facteurs environnementaux et les états affectifs étant manifestes d'après ces auteurs. Il influe l'engagement dans l'apprentissage et la capacité d'action. Les variables qui entrent

en compte, susceptibles de susciter ou non le vouloir-agir en faveur d'une maturation, peut donc être lié, on l'a vu, à une motivation rattachée à l'individu, à sa biographie et sa façon d'être au métier et à soi, mais aussi, nous allons l'aborder, à une motivation extrinsèque, associée à des facteurs environnementaux.

I.2.1.4 Le caractère formateur de l'environnement de travail

Dans ce qui suit, nous allons voir que le sentiment d'appartenance, au collectif, a été étudié pour mesurer son incidence, déjà sur la conception des individus, et, éventuellement, par rebond, sur le bon fonctionnement de la pédagogie et la propension à pouvoir et vouloir prendre de l'essor.

Ria (2019) affirme que, quel que soit le secteur professionnel, le développement professionnel s'envisage au premier chef dans le lieu d'exercice du métier. Concernant l'enseignement, force est de constater que nombre d'auteurs avancent le contexte de travail comme contributaire ou non au développement professionnel. Gather Thurler (2000), par exemple, assure que tous les pays accordent une importance croissante à l'établissement en tant que cadre privilégié de développement professionnel continu. Certains chercheurs postulent toutefois que, si celui-ci l'est, c'est sans aucune influence ni maîtrise par l'institution scolaire.

I.2.1.4.1 Climat et variables locales

Devos et al. (2015), s'appuyant sur l'étude quantitative détaillée précédemment, démontrent que les variables relatives à l'environnement de travail joueraient un rôle plus important dans le développement que les variables individuelles. Ils citent le climat encourageant et rassurant, le soutien du directeur et des collègues comme déterminants. Ils affirment que l'environnement organisationnel peut avoir un impact majeur sur la façon dont les enseignants perçoivent leur développement et s'engagent dans les dispositifs le favorisant. Selon l'enquête TALIS (2013), les commentaires positifs que les enseignants ont pu avoir au sein de leur établissement ont entraîné un changement modéré ou important concernant leur confiance en soi, leur motivation et satisfaction professionnelle. Le climat de confiance et de soutien est cité par Bourassa et al. (2014) comme incitateur à l'adhésion à de nouvelles croyances et à l'essai de nouvelles pratiques. D'autres auteurs défendent le fait qu'un climat orienté vers des buts d'apprentissage et de progression favorise discussions et échanges formatifs. Muller (2018) par exemple cite

comme élément contrariant pour se développer le fait de s'enfermer en ne parlant pas de ses doutes et de s'isoler. Il avance par contre le partenariat, la concertation et l'informalité des relations interpersonnelles comme porteurs de développement. La participation à la vie de l'établissement et les interactions avec tous les partenaires enrichit l'activité enseignante. Les rôles et responsabilités au sein de l'établissement (de coordination, de tutorat...) sont cités également, tout comme le fait de pouvoir fédérer par la convivialité. Le développement reposerait ainsi sur un processus collaboratif. Alors qu'au contraire, un établissement où la formation est dénigrée, avec un climat orienté vers la comparaison et la compétence, où la performance est cherchée à tout prix, ferait obstacle à l'engagement de l'individu dans un processus de développement. Dans la même perspective, des études dont Crahay et al. (2010) ont rendu compte, portant sur l'évolution des croyances et connaissances des enseignants débutants, tendent à démontrer que quand bien même des efforts pour agir sur leurs représentations sont consentis, ceux-ci peuvent être réduits à néant lors du passage sur le terrain, si les normes ambiantes et la « loi du milieu » font que l'on privilégie une conception innéiste de l'intelligence des élèves et que l'on trouve des coupables extérieurs, expliquant difficultés et échecs, évitant ainsi une remise en cause de sa propre efficacité. D'autres enquêtes qualitatives insistent sur les variabilités locales des conditions de mises en œuvre des pratiques. Lang (2004) par exemple s'appuie sur celles qui portent sur le secondaire et s'intéressent notamment à l'exercice du métier de professeur dans les établissements difficiles dont certains sont fléchés Zones d'Education Prioritaire (Rochex, 1995, Kherroubi, 1997, Van Zanten, 1999) pour affirmer que les enseignants s'investissent et développent localement des stratégies pour s'adapter à leur public. D'après ces recherches, lorsque les contextes de travail sont difficiles, un travail de ré-élaboration de ce qui paraît naturel aux enseignants se fait ; ils réinterrogent le sens de la culture scolaire pour les élèves et pour eux-mêmes. Il s'avérerait donc que l'établissement est un élément essentiel de la mobilisation et de l'identité professionnelle des enseignants, susceptible de développer une éthique de l'honnêteté, de l'implication personnelle et de la gestion collective des difficultés. Il conclut que l'établissement est un élément essentiel de la mobilisation des professionnels et de leur identité. Les résultats de l'enquête TALIS 2018 sont plutôt rassurants à ce propos, la plupart des enseignants français, tout comme en 2013 déjà, font état de relations plutôt bonnes dans leur collège entre les élèves et entre les enseignants (9 sur 10). Ce bien-être serait en lien avec le sentiment de congruence de la personne avec son environnement, signe qu'elle partage les mêmes valeurs, croyances et

idées que celles de son milieu, qui peut également affecter sa motivation à s'investir dans un apprentissage.

1.2.1.4.2 Supervision de l'établissement et implication de ses membres

Le chef d'établissement est souvent cité comme ayant un rôle clé dans les dynamiques de développement professionnel, mais davantage toutefois, d'après certaines études, au niveau de l'enseignement primaire, où les degrés d'interaction entre celui-ci et les enseignants sont plus étroits que dans l'enseignement secondaire. En tout cas, le style de management, personnifié par la direction de l'établissement, aurait des retombées sur la manière dont les personnels envisagent leur métier. La définition d'un leadership de qualité semble faire consensus ; l'impulsion d'un projet collectif, la valorisation des compétences de chacun, l'instauration d'un climat collégial et de confiance ainsi qu'une ouverture sur l'extérieur et des collaborations externes favoriseraient la motivation des agents à se développer.

Des enseignants peuvent s'impliquer dans l'organisation et la direction ; il s'agit du leadership partagé, très en vogue aux Etats-Unis, avec des enseignants engagés dans ces tâches et exerçant une influence sur les membres de la communauté scolaire, ce qui serait à même de transformer positivement les dynamiques éducatives. Le centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (2014) définit ce leadership partagé comme s'appuyant sur l'influence positive de la direction d'école, qui amène chaque membre du personnel à développer un sentiment de pouvoir et d'appartenance à l'égard de l'organisation et à s'investir dans sa réussite. Entre autres, celui-ci donne aux enseignants une certaine latitude dans la prise de décision, ce qui leur permet de contribuer pleinement à l'amélioration des résultats de l'école. Il encourage les initiatives qui mettent à profit les talents de chaque personne afin de soutenir les efforts vers l'atteinte des objectifs. Ainsi, la possibilité offerte aux professionnels de participer aux règles de fonctionnement impacterait favorablement le développement de chacun. Par ailleurs, les échanges sur la pratique professionnelle avec les pairs concourraient à acquérir des habiletés chez les enseignants, qui du coup se perçoivent comme des expérimentateurs, voire des leaders dans leur milieu de travail.

I.2.1.5 La dimension socioculturelle du développement professionnel

I.2.1.5.1 Importance du collectif et de la collaboration

Les modèles du développement professionnel ont longtemps considéré celui-ci comme solitaire. Progressivement, il sera envisagé sous un mode social, l'enseignant agissant au sein d'un réseau humain, dans le cadre de sa communauté professionnelle. Au sein de cette communauté, il y a des échanges et interactions informelles et d'autres plus formelles, notamment dans le cadre de travaux conjoints permettant d'élaborer un projet ou du matériel pédagogique.

Le volontariat dans la démarche collective d'apprentissage est souvent cité comme une attitude favorable pour évoluer. Et pourtant, selon l'enquête internationale TALIS (2013), les pratiques collaboratives entre collègues et les relations avec le reste de la communauté éducative sont moins fréquentes en France qu'ailleurs ; les enseignants, dans notre pays, auraient tendance à exercer leur activité essentiellement de manière individuelle. Par exemple, très peu d'enseignants observent des cours d'autres collègues et reçoivent des commentaires sur leur travail de la part de ceux-ci, les interventions en classe à plusieurs sont également relativement rares. L'enquête de la DARES (2013) estime à 83,6 % les professeurs du second degré qui travaillent seuls et fait le constat qu'enseigner est un métier solitaire où le rapport social est peu sollicité en dehors des élèves, même sur le plan du partage et de la transmission de son expérience. L'étude note que l'ambiance et le relationnel entre collègues tend à se dégrader avec l'âge. Or, l'enquête TALIS (2013) démontre que plus la fréquence d'enseignement en équipe, d'observation d'autres enseignants et d'activités conjointes entre classes est importante, plus le sentiment d'efficacité des professionnels est élevé. Or, cette SEP, on l'a vu, est primordiale dans le processus d'apprentissage et de perfectionnement. Le Conseil supérieur de l'éducation (2014, p.133) souligne que « les travaux de recherche mettent en avant l'efficacité des activités de développement professionnel réalisées collectivement plutôt qu'individuellement. Il part du postulat selon lequel l'apprentissage professionnel est essentiellement une activité collaborative et, par conséquent, que les enseignants, tout comme les enfants, apprennent davantage lorsqu'ils échangent avec des collègues qui sont aux prises avec les mêmes problèmes qu'eux. » La collaboration serait, par le partage de son expérience et de ses réflexions, propice à l'évolution. Garcia et Marcel (2010), partant d'une approche sociocognitive du développement professionnel des enseignants, ont mené une enquête au sein de cinq écoles primaires françaises à partir du dispositif

obligatoire dit des évaluations CE2. Ils ont opté pour une démarche de type ethnographique, basée sur une immersion durant toute une année scolaire et ont ciblé leurs prises d'informations sur deux catégories de pratiques enseignantes : celles interindividuelles et collectives d'une part (observation et tenu d'un carnet de bord), celles se réalisant au sein de la classe d'autre part (observation à l'aide d'une grille de cent séances de français et de mathématiques). Les observations ont été prolongées par des entretiens permettant d'accéder aux théorisations des acteurs, tant à un niveau individuel que collectif. L'hypothèse que ces chercheurs souhaitent développer est que le travail partagé (selon des modalités interindividuelles ou collectives), en fonction de son intensité, favorise les apprentissages professionnels. Ils ciblent ainsi une dimension sociale du métier d'enseignant pour explorer comment l'enseignant apprend des autres enseignants et avec les autres. Il en ressort que le travail partagé choisi, avec des espaces-temps d'échanges informels et des situations de travail collectif, est intense et diversifié, et a une forte influence sur les pratiques de classe, car il génère des situations d'apprentissage professionnel à rapprocher des processus de conflit sociocognitif ou de l'imitation active. Pour eux, le travail partagé consiste à « faire ensemble pour réussir ensemble » et est propice à la construction de savoirs professionnels. Le travail partagé subi, circonscrit aux dispositifs obligatoires, n'est, par contre, pas reconnu comme pouvant influencer les pratiques d'enseignement ; il ne constitue pas un contexte favorable aux apprentissages professionnels. Marcel (2006) avait par ailleurs au préalable étudié le développement professionnel de l'enseignant du primaire en France à partir des transformations du travail de l'enseignant consécutives à la loi d'orientation de 1989. Pour sa recherche, il a recouru à des entretiens semi-directifs qui privilégiaient une comparaison de type avant-après la loi d'orientation afin de mesurer les modifications qui ont découlé de celle-ci. L'échantillon se composait de 47 enseignants, avec tous une ancienneté supérieure à 15 ans, volontairement diversifiés au niveau géographique. Après avoir synthétisé les entretiens, les chercheurs ont dégagé les idées-forces ; il apparaît que le collectif joue un rôle prépondérant dans le développement professionnel. En effet, ce qui ressort comme levier du changement serait l'instauration d'une heure libérée de concertation, qui permet de revoir ses représentations, de développer des processus d'apprentissage et par là même de transformer ses pratiques.

Les chercheuses canadiennes Mukamurera et al. (2005) citent également comme stratégie efficace de développement professionnel le travail en équipe et le fonctionnement coopératif. La collaboration, mise déjà en évidence par les auteurs s'inscrivant dans une

perspective professionnalisante, est suggérée comme prometteuse par d'autres recherches. Deschênes (2014) par exemple, rend compte de deux études qui font également état de l'importance du contexte social dans le développement professionnel. La première, réalisée par St-Pierre et Lison (2009) par un questionnaire en ligne, comprenant 145 items, auprès de 334 enseignants de collèges francophones au Canada, avait pour objectif de mesurer les différents indicateurs relatifs à l'individu, au contexte de l'exercice, à son rapport au métier ainsi qu'à ses points de vue concernant la formation continue. La deuxième, menée par Lauzon (2002), s'est intéressée à la façon dont les interrogés ont appris leur profession. Elle repose sur des données recueillies auprès de 19 enseignants qui témoignent de l'interaction comme étant le moyen privilégié pour progresser. La majorité des répondants estiment avoir appris à enseigner en premier lieu grâce aux interactions avec les collègues et avec les autres étudiants.

Ainsi, l'apprentissage social favorise la construction de savoirs professionnels qui concernent le « cœur du métier », et une culture de coopération entre collègues serait un atout favorisant le développement professionnel. Il peut engendrer un sentiment de confiance et d'efficacité personnelle, ressource essentielle, nous l'avons vu, pour se perfectionner. Il y a toutefois des conditions à émettre ; les facteurs relevés comme engageants sont la stabilité du groupe, avec une bonne interconnaissance et inscription de l'action dans la durée, et la conviction, rationnelle et symbolique, de l'enseignant en l'apport du travail partagé. Dans d'autres études concluant que le processus de changement peut être facilité par le dialogue au sein de la communauté, une autre condition est pointée, qui est la confiance en l'autre. Il serait essentiel que la discussion se fasse avec un ami critique, sans quoi le professeur risque de ne pas se sentir prêt à discuter des dysfonctionnements ni à admettre sa part de responsabilité dans ceux-ci, ce qui pourrait l'empêcher de s'ouvrir à de nouvelles perspectives de réflexion sur sa pratique. Deschênes (2014) ajoute que le travail partagé, facteur de développement, s'émancipe de toute forme de prescription et se déploie même de manière privilégiée en marge de l'institution.

A l'inverse, une recherche-action dont rend compte Dionne (2010) n'arrive pas aux mêmes conclusions que les précédentes enquêtes. Les résultats sont, une nouvelle fois, à prendre avec précaution, étant donné qu'ils sont cherchés en fonction d'une problématique propre au cadre scolaire canadien. Cette étude porte sur l'implantation d'une communauté d'apprentissage dans une école élémentaire franco-ontarienne qui regroupe environ 500 élèves pluriethniques et vise à éclairer et à comprendre le parcours

et les caractéristiques nécessaires pour qu'une communauté de pratique accompagne des enseignants dans leur développement professionnel en sciences et technologie. La communauté d'apprentissage réunissait au départ trois enseignantes, auxquelles se sont ajoutés trois autres, l'expérience des six s'échelonnait de 2 à 30 ans d'exercice professionnel. Une entrevue a été organisée avant l'engagement de la CA, puis neuf rencontres se sont échelonnées sur deux années consécutives. A la fin de cette démarche, un forum de discussion et un questionnaire individuel étaient proposés pour discuter de pistes d'amélioration. Les échanges ont été enregistrés et analysés, et, ajoutés aux avis finaux des participantes, pour dégager les caractéristiques de la CA. Même si celle-ci a eu l'avantage d'apporter un soutien affectif, propice au partage, sous le signe du respect et de la franchise, les besoins de chaque participante divergeaient, selon le stage où elles en étaient de leur cheminement, et toutes ne s'investissaient pas de la même manière dans la démarche de développement professionnel. Une des conditions à mettre en place serait une vision commune, en termes idéologiques, de valeurs et d'objectifs pédagogiques, pour rendre le processus de collaboration efficace. Il en ressort que la communauté d'apprentissage n'a pas satisfait la dimension didactique recherchée. La chercheuse en conclut que les dispositifs de travail de collaboration, même s'ils sont de qualité, avec toutes les conditions identifiées comme utiles réunies, ne suffisent pas toujours à produire de l'apprentissage, pourtant au cœur du développement professionnel.

Malgré certains bémols émis par des chercheurs, il semblerait que la majorité s'accorde sur l'expérience partagée entre enseignants sur le lieu de travail et au-delà (collaboration interne et externe) comme levier puissant de développement professionnel.

1.2.1.5.2 Communautés de pratiques, communautés apprenantes

Wittorski (2007), qui a mené des travaux portant sur les modalités de professionnalisation à l'œuvre dans les dispositifs proposés aux individus et des processus de développement professionnel des sujets dans les situations de travail-formation, analyse notamment ce qui est propice à l'innovation et le transfère au développement professionnel, la construction des processus serait, semble-t-il, similaire dans ces deux cas. Ainsi il cherche à caractériser la diversité de voies de développement professionnel à partir de régularités observées sur ses terrains de recherche. Il condamne le fait de dissocier espaces de développement et espaces de mise en œuvre et conforte les dispositifs qui articulent travail et formation dans le même espace-temps. Partant du principe que l'activité réflexive collective peut participer au développement de capacités nouvelles, il

préconise, parmi d'autres formes d'apprentissage possibles, une formation intégrative dans des établissements qui deviendraient ainsi formateurs, à même de « susciter, favoriser, soutenir des apprentissages en continue dans l'établissement et au fil des activités professionnelles. » (p.12). Le principe de l'établissement comme organisation apprenante, déjà introduit par Argyris et Schön dans les années 1970, semble s'imposer comme modèle managérial innovant ces dernières années. Aussi, les Formations d'Initiative Locale se développent-elles, à partir d'une analyse des besoins émanant des établissements eux-mêmes pour des groupes professionnels particuliers, qui assument collectivement la responsabilité de renouveler leurs dispositifs d'enseignement-apprentissage afin de les rendre plus efficaces. Le rapport des inspections générales sur la formation continue des enseignants du second degré (2019) préconise d'ailleurs d'inciter la création de collectifs enseignants dans un objectif de professionnalisation, de parier sur ce mode de travail et de tendre vers « un établissement formateur apprenant ». Les détracteurs de cette vision de la formation y voient une contradiction avec la liberté pédagogique et le perfectionnement individuel.

La notion d'organisation apprenante apparaît notamment dans les travaux abordant l'implantation de réformes ou d'innovations. Paradigme d'amélioration développé par Bryk, considéré par les organisations internationales telles l'OCDE, l'UNESCO et la Commission européenne, et dans un grand nombre de recherches, la communauté de pratique est définie comme un regroupement de personnes qui interagissent ensemble pour apprendre les unes des autres en mettant en commun, de façon formelle et informelle, des savoirs, des croyances et des valeurs, de façon à créer une compréhension commune sur un domaine d'intérêts ou sur leur pratique professionnelle (Bourassa et al., 2014). Elle regroupe ainsi des personnes dont le but est d'acquérir de nouveaux savoirs et de développer des pratiques novatrices dans une démarche de collaboration, en recherchant le soutien entre elles dans une visée d'émancipation. L'idée de la communauté de pratique comme enclencheur de développement professionnel repose sur la perspective socioconstructive de ce développement selon laquelle celui-ci est pris en charge de manière collective.

1.2.1.5.3 Coopération entre acteurs praticiens et chercheurs dans une perspective de développement

D'autre part, les dispositifs de recherches-action, visés dans de nombreuses études concernant l'apport des ingénieries coopératives, associant chercheurs et enseignants,

apporteraient un enrichissement considérable. Ria (2019) va dans ce sens en défendant l'idée d'une coopération chercheur-professionnel comme levier incontournable de transformation du travail enseignant. Déjà, ils placent les uns et les autres dans une démarche de questionnement par rapport à leurs propres pratiques en vue d'un ajustement et d'une tentative de recherche de solution(s) face à un problème analysé conjointement, ce qui est, semble-t-il, un préalable dans toute visée de perfectionnement. Mukamurera et al. (2005) mettent également en avant la recherche collaborative ou recherche-action dans une perspective de professionnalisation ; par l'engagement mutuel et la volonté de croissance personnelle et collective qu'il suscite, il peut contribuer au développement personnel et professionnel. Cette démarche de co-construction (de savoirs, d'analyses et d'outils) favoriserait d'une part le développement de modélisation des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage. Elle permettrait d'autre part une intelligibilité de compréhensions renouvelées des logiques d'action des enseignants, ainsi qu'une amélioration des pratiques par la création de ressources utiles. Guillemette et Savoie-Zajc (2012) ont analysé une démarche de recherche-action, dans laquelle le chercheur s'est engagé au sein de deux commissions scolaires distinctes, tant par le nombre d'élèves que par la situation sociogéographique, pour tenter de comprendre comment la dynamique de la recherche-action peut devenir un moteur de réflexion et d'ajustement de pratiques au sein des communautés éducatives. Un travail conjoint est réalisé avec les directions d'établissement, des rencontres sont programmées sur une période de quinze mois, toutes suivies d'une analyse de contenu par thématisation, qui permet d'identifier les prises de recul ou les apprentissages plus personnels. Un groupe de discussion se tient à la fin de la première année et des entrevues semi-dirigées au terme de la démarche. Il se dégage que les quatre axes de la démarche de recherche-actions rappelés par les auteurs, à savoir observation, réflexion, planification et action, sont à même de favoriser une co-construction et de susciter l'émergence d'un rapport de collaboration entre praticiens et chercheurs. Par ailleurs, les résultats de l'étude démontrent que la dynamique réflexive au sein du collectif, à même de susciter un conflit cognitif, ainsi que le partage d'expertises, soutenant à la fois les rétroactions ainsi que la réflexion sur sa pratique et son développement professionnel, apportent un nouvel éclairage menant vers des apprentissages et un ajustement du réalisé. Toutefois, des conditions, qui rejoignent celles émises par d'autres auteurs, sont à apporter ; les rôles doivent être clarifiés, les préoccupations partagées avec un but commun de travail et de réflexion. L'importance

du climat de confiance et de partage au sein du groupe sont également cités, tout comme la dynamique d'implication et de distanciation, nécessaires au développement.

Il semblerait que les dispositifs collaboratifs instaurent une distanciation favorable à l'engagement dans les boucles d'apprentissage et de réflexivité décrites par Kolb. Ils confèrent aux membres du groupe une meilleure maîtrise de leur démarche de changement, les menant ainsi vers un agir compétent. En définitive, parmi les interventions favorisant le développement professionnel mises à l'essai dans les recherches, la collaboration constitue la dimension qui apparaît de façon la plus récurrente comme essentielle. De nombreuses recherches ont montré l'importance stratégique du capital social pour la professionnalisation des acteurs de l'éducation et comme une voie de développement.

I.2.2 Ce que disent les études des moyens formels de développement proposés par l'organisation

I.2.2.1 Impacts de la reconnaissance institutionnelle et de la démarche évaluative dans le développement professionnel

Les évaluations institutionnelles quantitatives, réalisées à grandes échelles, qui cherchent à déterminer et classer le niveau des élèves par pays et la qualité des enseignements, pouvant être perçues comme faites en vue d'un pilotage standardisé, sont souvent mal vécues par les enseignants car il se sentent ainsi dépossédés de ce qu'ils ont construit au fil de leur expérience et de leur marge d'action (Bailleul & al., 2012). Ces procédures de logique gestionnaire, dénoncées également par Perrenoud, font que la singularité des publics disparaît au profit de l'acteur collectif, abstrait, et permet un pilotage plus aisé et moins coûteux. Ces dispositifs de tests, d'après ces auteurs, n'apportent pas les étayages escomptés sur le développement professionnel en provoquant au contraire un sentiment d'insécurité et de malaise croissant chez les enseignants.

Concernant l'évaluation individuelle des enseignants, des études font l'état du poids de la reconnaissance de l'organisation aux yeux des professionnels. Or, il s'avère que l'enquête TALIS (2013) déplore un impact des dispositifs d'évaluation sur la pratique des enseignants très inférieur à la moyenne des autres pays de l'OCDE. Beaucoup d'enseignants français estiment en effet que les dispositifs d'évaluation servent

essentiellement à respecter des obligations administratives et n'ont que peu d'incidence sur leur travail. Jorro et al. (2012) vont dans le même sens que ces données, quand elles soulignent et regrettent le manque de reconnaissance professionnelle des enseignants au travail, donc ceux-ci, selon elles, souffrent. D'après la recherche exploratoire qu'elles ont menée, détaillée précédemment, le processus conjoint d'accompagnement et de reconnaissance professionnelle, relié par un processus intermédiaire d'évaluation, est favorable à une décentration de l'acteur sur sa pratique et à une régulation à même de favoriser une dynamique de développement professionnel. Elles précisent que l'accompagnement au développement suppose que le conseiller adopte un positionnement d'« ami critique », sans prise de pouvoir et avec une valorisation du projet de l'autre. La démarche évaluative, qui certes a un effet déstabilisateur mais nécessaire, doit être respectueuse de l'expérience des enseignants, donnant, dans l'instauration d'un véritable échange, de la valeur au positionnement de ceux-ci. Les effets de celle-ci sont donc soumis à conditions. Ainsi, elle pourrait avoir un rôle majeur si elle offre des situations d'apprentissages et des pauses réflexives ; elle ne doit pas représenter un contrôle mais constituer un véritable savoir professionnel. Il ne doit pas s'agir d'une vérification par rapport à une norme qui aurait été fixée, mais plutôt d'assurer la promotion d'une activité qui soit en correspondance avec une compétence visée. Cette reconnaissance, pour porter ses fruits, doit relever d'une démarche évaluative multifocalisée portant sur « les valeurs, le rapport au métier et à la communauté, l'incorporation des compétences et des gestes professionnels, la gestion des imprévus [qui] constituent des marqueurs du développement professionnel. » (p.4). La reconnaissance professionnelle, selon Anne Jorro, ne peut se suffire d'une évaluation de conformité ; elle appelle une démarche qui englobe et dépasse l'évaluation en portant un intérêt à l'engagement professionnel et à l'investissement.

Jorro a déjà approfondi en 2007 la question de l'évaluation dans les processus et démarches de professionnalisation. Selon elle, la mise en œuvre de l'évaluation, qui implique un croisement de regards, fait que l'acteur va plus loin que la seule évocation de l'action, en envisageant un futur de celle-ci à travers la détermination d'améliorations. L'évaluation correspond à un haut degré de réflexivité visant l'action régulée par anticipation. Non seulement elle interroge les gestes professionnels et la progression dans l'appropriation de compétences, mais fait revoir également les positionnements identitaires. En cela elle structure et amplifie le processus de développement

professionnel, dont elle peut être un levier, en jouant un rôle de reconnaissance des acteurs.

La fonction de certification de l'évaluation en tant que reconnaissance institutionnelle est souvent citée comme incitatrice à l'essor de compétences professionnelles dans un objectif d'avancement. Les possibilités de progression dans la carrière peuvent aussi jouer un rôle dans l'envie d'étendre, d'amplifier son soi professionnel. Or, l'enquête TALIS de 2018 rapporte que sont peu nombreux (seuls 6% contre une moyenne européenne de 18%) les professeurs qui considèrent que leur participation à une activité de formation continue puisse avoir une incidence positive sur le déroulement de leur carrière, et se plaignent de ce manque de valorisation par l'institution. Jorro (2012) reconnaît que l'évaluateur est contraint par les faibles possibilités de promotion et de valorisation offertes par l'institution. L'enquête réalisée par la DARES (2013) faisait déjà état du manque de reconnaissance que dénonçaient les enseignants (les instituteurs davantage que les professeurs du second degré, qui s'élèvent toutefois à 36%) ; un certain nombre pensent ne pas recevoir le respect ni l'estime que mérite leur travail. Et les enseignants français restent peu nombreux (7% seulement) à considérer que leur profession est peu considérée par ailleurs par la société en général (TALIS, 2018).

I.2.2.2 Impacts de la formation continue sur le développement professionnel

Les dispositifs de formation dont bénéficient un professeur durant sa carrière apparaissent, d'après les enquêtes, comme peu nombreux et d'une qualité qui est bien souvent remise en cause. L'étude de la DARES (2013) par exemple révèle que les enseignants regrettent globalement une formation continue qu'ils jugent insuffisante et inadaptée, les professeurs du secondaire représentant tout de même une part moins importante (63,8% toutefois) que les instituteurs. Les résultats de la récente enquête proposée en 2018 aux enseignants à l'occasion des Assises de la formation continue qui s'est tenue en 2019 aboutissent au même constat ; ils révèlent en effet que l'offre de formation est perçue insuffisante, voire très insuffisante en quantité (pour 75% des interrogés) et aussi en qualité (pour 65 % des interrogés). Le rapport d'information du Sénat (2018) rend compte également d'un sentiment dominant négatif des enseignants interrogés sur la perception de la formation continue, qu'ils n'estiment pas suffisamment qualitative. Et il faut dire que les enseignants ne s'y engagent pas volontiers, comme le démontrent les données issues de l'enquête TALIS 2013, qui dévoile un taux de recours

à la formation continue bas. Même dans le premier degré, où pourtant il s'agit d'une obligation statutaire, la participation est marquée par un absentéisme remarquablement élevé. L'inadéquation de ce qui est proposé avec les besoins réels de formation est évoquée comme une raison de ce manque d'implication. Cette étude rapporte également que, parmi les enseignants de collèges, 43% indiquent qu'ils ne prennent pas part à la formation continue car il n'y a pas d'offre intéressante. On peut dès lors se demander ce qu'ils évaluent comme étant intéressant et sur quelles critères ils se basent. Il semblerait, et là aussi, chiffres à l'appui, que ce qui est déploré soit le manque de prise en compte des préoccupations du terrain. En effet, un rapport établi par des inspecteurs généraux en 2018, ayant pour vocation de nourrir la réflexion nationale sur l'efficacité de la politique de formation continue, basé sur des questionnaires et des entretiens, fait état d'une formation hors-sol. Il déplore un modèle dominant qui ne donne plus satisfaction pour l'ensemble des acteurs, et qui ne s'appuie pas sur les pratiques enseignantes dans des contextes situés. Il préconise une évolution de la conception de la formation et de ses contenus ; l'organisation des formations gagnerait à être moins descendante et l'offre à prendre davantage en compte la diversité des attentes et les problématiques spécifiques, sans quoi les sessions risquent de continuer à être jugées décevantes car peu opérationnelles. Car il est à noter, comme le prouve l'enquête TALIS 2018, que les enseignants français ayant bénéficié d'activités de formation continue reconnues centrées sur l'élève, comme celles portant sur l'enseignement aux EBEP par exemple, sont plus nombreux à considérer que celles-ci ont eu un impact positif sur leur manière d'enseigner. Ainsi, la formation acquiert davantage d'adhésion si elle est considérée comme étant en prise avec le réel du terrain.

Un autre point qui est regretté, semble-t-il, par les professeurs, est le manque d'incidence des dispositifs suivis sur le cours de la carrière. Le Rapport d'information du Sénat (2018) souligne que le sentiment négatif des enseignants vis-à-vis de la formation est aussi lié à son absence de valorisation. L'enquête réalisée en vue des Assises de la formation continue (2019) révèle que les trois quarts des enseignants déploreraient le fait que les conséquences de la formation sur le déroulement de carrière demeurent limitées. L'essentiel des formations réalisées dans une optique de développement personnel et professionnel n'étant pas pris en compte dans le déroulement de carrière ou l'affectation, on peut imaginer qu'elle n'engendre du coup que peu de motivation de la part des personnels à se former. Elles sont donc perçues comme peu impactantes au niveau de la promotion individuelle, comme l'indiquaient déjà en 2010 les inspections générales, qui

soulignaient que la politique de formation continue avait abandonné deux de ses objectifs originels, à savoir l'amélioration des compétences professionnelles et la promotion individuelle, au profit du seul accompagnement des réformes ou à la volonté d'apporter une réponse à des priorités nationales. Le manque d'apport au niveau des compétences professionnelles ressort aussi de l'enquête TALIS 2013 ; 73% des sondés indiquaient n'être pas satisfaits du point de vue de l'amélioration de celles-ci suite au suivi d'une formation. Ainsi, même les retombées sur l'accroissement des capacités professionnelles sont remises en cause.

On peut dès lors se demander si la formation a réellement une visée de développement professionnel. Le Rapport d'information du Sénat (2018) semble répondre à ce questionnement par la négative. En effet, il déplore que les actions de formation, majoritairement tournées vers l'accompagnement des politiques éducatives ou vers le renforcement d'une expertise thématique ou transversale, laissent du coup peu de place aux dispositifs directement liés au développement professionnel et personnel, qui seraient pourtant fortement demandés par les intéressés. La mission menée par les inspecteurs généraux la même année, malgré le diagnostic qu'elle fait de l'ampleur accordée au Plan National de Formation, en termes de moyens et de richesse d'offres, appelle à une transformation profonde de la conception de celui-ci, notamment en articulant mieux la formation tout au long de la vie et le développement professionnel. Les inspecteurs déplorent que « les actions de formation soient souvent pensées autour d'un objectif unique d'information, là où les cadres auraient besoin de construire explicitement leur professionnalité sur la conduite du changement. » (p.26). Les dispositifs, pour donner la possibilité aux formés d'acquérir une posture de praticien réflexif et de s'engager dans leur propre développement professionnel, doivent déjà permettre à ceux-ci d'en devenir pleinement acteurs, et s'inscrire dans la durée, avec des temps de formation réguliers et progressifs. Il devrait par ailleurs être évident, selon eux, de croiser le contenu d'une formation avec son effet sur la montée en compétences des participants. Sur le site Eduscol du Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, dans l'annonce faite des Assises de la formation continue des enseignants qui s'est tenue en mars 2019, il est rappelé que la plupart des pays de l'OCDE ont mis la question de la formation professionnelle au cœur de leurs préoccupations, mais que la France peine à satisfaire les attentes des enseignants, comme à les engager dans une démarche systématique de développement professionnel. Aussi, suite à la tenue de ces Assises, des changements de modalités au plan institutionnel ont été annoncés, notamment par l'élaboration d'un

nouveau schéma directeur de la formation continue qui vaut de cahier des charges stratégique des plans nationaux de formation sur trois années (2019). Dans l'introduction de celui-ci, il est rappelé que les personnels, pour exercer pleinement leurs missions, doivent faire évoluer leurs pratiques professionnelles en tenant compte des évolutions scientifiques, techniques et sociales, et que le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse doit le leur permettre. « Tout personnel [...] doit pouvoir bénéficier d'une formation continue qui lui permette d'approfondir certains aspects de ses pratiques professionnelles, d'actualiser ses connaissances, de se perfectionner, de renforcer son sentiment d'efficacité professionnelle ou plus généralement de faire évoluer ses pratiques professionnelles. » Parmi les trois axes du PNF choisis pour l'année scolaire 2019-2020, figurent « se perfectionner et adapter ses pratiques professionnelles » et « être accompagné dans son évolution professionnelle et valoriser ses compétences », ce qui semble aller dans le sens de l'accompagnement du développement professionnel, avec un accent mis sur une meilleure prise en compte des souhaits d'évolutions professionnelles. Il semblerait ainsi qu'une priorité soit désormais mise sur le développement professionnel continu des enseignants. Seul l'avenir permettra de vérifier si ces objectifs ont pu être atteints.

Pour conclure sur ce qui manque peut-être à la formation continue en France pour qu'elle ait plus d'incidence sur le développement professionnel des professeurs, on peut s'appuyer sur l'OCDE (2018). Celle-ci liste trois éléments qui apparaissent comme communs aux politiques de développement professionnel des enseignants des pays les plus performants que la France, mais que cette dernière ne partage pas. Il s'agit de l'obligation et de l'étendue de la période de formation, de l'organisation d'ateliers organisés au sein des établissements répondant aux besoins des enseignants, et enfin des mécanismes d'évaluation de ceux-ci fortement connectés à leur formation continue.

En définitive, auteurs, enseignants et même inspecteurs relèvent des points critiques concernant la formation, qui apparaît comme éparse, voire anecdotique sur l'ensemble d'une carrière. Certains remettent en question sa quantité et/ou sa qualité, d'autres dénoncent une inadéquation entre les attentes des enseignants et ce qui est proposé. Pour bien des raisons, son impact serait donc marginal et globalement inefficace, que ce soit sur les pratiques et sur le front du développement professionnel des professeurs, ce dernier étant complexe et nécessitant la mise en œuvre de réels processus de transformation, que la formation, jusque-là en tout cas, a peine à provoquer.

I.2.3 Poids et qualité des formes intentionnelles et non intentionnelles du développement professionnel

On l'a vu, le bilan de la formation continue française est bien souvent sévère et, à la lumière des rapports des diverses instances nationales et internationales, la voie du développement professionnel par la formation continue a du mal à atteindre ses objectifs. L'évaluation et la reconnaissance par l'institution peuvent avoir une incidence positive sur le développement professionnel mais les conditions retenues par les chercheurs ne semblent pas réunies actuellement en France, tant les rendez-vous de carrière, dans le secondaire, sont rares et peu accompagnés en aval. Ceux-ci sont limités, de plus, en termes de retombées sur l'avancement des carrières et de perspectives d'évolution.

Pour assurer leur adaptation aux nouveaux enjeux du métier, il reste aux enseignants les apprentissages informels, qui semblent bien prégnants d'après beaucoup d'études. L'enquête TALIS (2013) montre en effet que les enseignants français, qui font partie de ceux qui participent le moins aux activités de formation continue, appartiennent par contre à ceux qui mobilisent le plus les apprentissages informels, notamment par l'activité de recherche d'informations utiles à leur profession. Crahay et al. (2010) évoquent des études qui mesurent les effets des programmes de formation des enseignants débutants ; il en ressort que ceux-ci accordent une importance bien plus importante à l'apprentissage sur le tas et aux stages professionnels qu'à la formation. Deschênes (2014) le rejoint, lorsqu'il cite une étude dans laquelle les enseignants ont été amenés à indiquer comment ils estiment avoir appris à enseigner. D'après les réponses récoltées, ce serait l'apprentissage par la formation formelle (cours et recherche) qui auraient le moins contribué à leur apprentissage de l'enseignement. Il semblerait d'ailleurs que le contact avec le monde de l'enseignement lors des stages supplanterait l'effet des cours dispensés en formation initiale en termes de changement de croyances. L'étude menée par Lauzon détaillée précédemment, citée par Deschênes (2014), démontre également que les apprentissages de la profession d'enseignant empruntent avant tout des modalités informelles, par le biais de la pratique d'une part et de l'interaction d'autre part. Marcel (2006) fait écho à ces deux modalités en déclarant que le développement professionnel gagne à être envisagé à travers une double interface, celle de l'individu et du collectif d'une part, de l'expérience et de la socialisation professionnelle d'autre part. Toutes les possibilités existent sur la gamme du développement, en fonction de ces données et de la façon dont des facteurs, à la fois endogènes et exogènes, interagissent pour les uns et les

autres. Aussi, l'auteur néerlandais Vonk (1988) rend-il compte d'un programme expérimental de formation continue, basé à la fois sur une étude des problèmes que rencontrent les enseignants lors de leur première année en fonction et sur une autre portant sur l'évolution des enseignants ayant entre deux et quatre ans d'ancienneté. Ces deux études, dont les résultats sont à prendre avec précaution puisqu'elles n'ont pas été réalisées en France et ne prétendent pas forcément à une généralisation, interrogent plus précisément la nature de l'évolution professionnelle des enseignants débutants et les facteurs qui y contribuent. L'approche privilégie l'aide à l'individu, l'environnement scolaire étant pris en considération, mais l'évolution de l'enseignant lui-même demeurant le point essentiel. Vonk se fonde sur les résultats des deux premières années pour affirmer que l'évolution professionnelle est déterminée en premier lieu massivement par les traits de caractères, les dispositions et les attitudes de l'individu. Il désigne cette tendance par l'expression « paradigme évolutif personnel. » Le deuxième aspect évoqué, intitulé « paradigme, évolutif normatif », poserait comme déterminant les facteurs institutionnels (parcours scolaire et de formation, exigences de l'environnement professionnel) et prendrait en compte la socialisation de l'enseignant. Selon lui, ces points de vue ne s'excluent pas et la nature de l'évolution se situerait au centre d'une action réciproque entre l'enracinement dans un environnement personnel d'un côté et un environnement professionnel de l'autre.

Concernant la qualité des moyens informels et les retombées effectives sur ce qui serait un réel développement professionnel, il est compliqué de se prononcer. En effet, la nature même de l'apprentissage informel rend difficile la mesure de sa capitalisation. Dirigé par l'apprenant, souvent socialisé, il est d'autant plus compliqué à mesurer et valider. Talérien (2018), lui, prend parti et dévoile que les activités d'apprentissage informelles individuelles et collectives auxquelles les enseignants se livrent sur leur lieu de travail présentent plusieurs limites ; les travaux scientifiques sur lesquels il s'appuie révèlent que les apprentissages qui en découlent seraient qualitativement moindres que ceux réalisés au sein des dispositifs de développement professionnel. Ils seraient de moins bonne qualité que les apprentissages en environnement organisé car superficiels et fortuits, comme le démontrent les résultats d'une étude qu'il cite, menée par Bell et Dale (1999), dont la conclusion est que l'apprentissage informel peut même s'avérer contre-productif. Selon d'autres recherches sur lesquelles il se base (non trouvables en langue française), la réflexion au sein des établissements scolaires est trop superficielle et la lecture professionnelle, quant à elle, reste rare et peu approfondie. La réflexion sur les pratiques

d'enseignement apparaîtrait pour les enseignants comme chronophage, voire néfaste. Par contre, les apprentissages en environnement organisé, comme les apprentissages formels sur le lieu de travail, susciteraient qualitativement de meilleures activités dont découleraient de meilleurs résultats que l'apprentissage informel. Dionne (2010) en arrive aux mêmes conclusions avec sa recherche concernant une communauté d'apprentissage. Malgré les aspects positifs qu'elle concède à un tel dispositif, il s'avère que celui-ci n'a pas satisfait l'enrichissement des connaissances scientifiques des professionnels qui y ont participé. Sur un plan didactique, il semble qu'il manquait un pilotage assuré par une personne-ressource, l'émergence d'un leadership professionnel serait important pour pouvoir dégager un bénéfice en termes de développement professionnel à ce genre de dispositif non institué. Elle insiste sur l'importance de déterminer des objectifs et priorités à atteindre qui soient fermes pour être à même de faciliter le perfectionnement, sur un plan didactique tout du moins.

Charlier et al. (2010) listent les conditions qui seraient, d'après leurs recherches, favorables au développement professionnel. Ils citent un climat de travail alliant sécurité et ouverture au changement, des lieux d'essai de nouvelles pratiques en autonomie et responsabilité, des réseaux d'échange et d'analyse de pratiques entre pairs, internes et externes à l'établissement. Concernant les dispositifs formels, ils précisent que la politique de gestion des ressources humaines, s'inscrivant dans des projets institutionnels, devrait combiner formation formelle et informelle, incluant des dispositifs et des intentions de reconnaissance de l'investissement dans le travail.

Ainsi, les moyens de progresser, qu'ils soient formels ou informels, n'apportent pas l'adhésion de tous. Il apparaît donc que le développement professionnel des professeurs soit tout sauf aisé.

I.3 CADRE THEORIQUE

On a vu précédemment que le sujet du développement professionnel enseignant est présent à la fois dans les textes provenant des instances décisionnelles préoccupées par la formation à l'enseignement ainsi que dans les recherches scientifiques. De nombreux auteurs se sont également penchés sur cette question et ont tenté de rendre compte de sa complexité. Plusieurs axes théoriques ont été développés pour le décrire et le conceptualiser.

La question du développement professionnel puise dans les travaux issus de la psychologie des apprentissages, notamment dans les recherches de Piaget en 1979 et sur celles de Vygotsky en 1985 qui ont tous deux, en tant que grandes figures de la psychologie évolutive, étudié, d'un point de vue constructiviste, les processus d'apprentissage et de développement, deux concepts essentiels pour en saisir leurs liens et spécificités. Piaget a réalisé des recherches sur les bébés et les jeunes enfants et a démontré que l'activité, maladroite et exploratoire dans les premières tentatives, prend une bonne forme par l'adaptation, qui permet d'assimiler de nouveaux objets et de s'accommoder aux propriétés nouvelles de ceux-ci par rapport à ce qui a été assimilé antérieurement. Il met l'accent sur le sujet apprenant et met en avant le sens donné par l'individu au travail ou à la formation là où Vygotsky insiste sur la culture transmise et le poids de celle-ci dans l'apprentissage. Ainsi, leurs théories se distinguent, et ce sur plusieurs points. Déjà, là où Piaget considère les dispositifs comme disjoints avec un développement qui préexiste à l'apprentissage, Vygotsky voit en l'apprentissage un moyen de développement co-existant, qui lui donne consistance, forme et direction, le pilote en quelque sorte. Piaget défend donc l'idée qu'il faut apprendre pour se développer, alors que, pour Vygotsky, on apprend en se développant, ce qui laisse entendre que le développement serait en grande partie non intentionnel. En effet, selon lui, le développement de l'adulte s'effectue en direction d'un rapport de plus en plus conscient et volontaire que le sujet entretient tant avec le monde extérieur qu'avec son monde intérieur ; une intellectualisation des fonctions psychiques fait que plus on grandit plus on tend vers une pleine connaissance de causes ou une conscientisation de ce qui détermine ses conduites. Pour Vygotsky également, la pensée se réalise de façon dialogique par le langage, qui est la base de la subjectivité et de la pensée des sujets professionnels. Par ailleurs, selon Piaget, la principale source de connaissance est l'action individuelle ; le développement est le fruit de réorganisations internes de l'individu, sans nécessité d'aide de la part d'une source externe. Pour Vygotsky par contre, la principale source de connaissance découle de l'interaction avec l'environnement social ; l'apprentissage humain est en grande partie un processus social et sa théorie socioculturelle du développement cognitif met l'accent sur les contributions importantes de la société au développement individuel. Alors que l'unité d'analyse de Piaget est l'individu, le facteur social n'étant qu'une variable influant dans les processus de ce dernier, celui de Vygotsky est l'environnement socio-culturel dans lequel la personne est plongée, les aspects individuels n'ayant, pour lui, qu'une incidence dans un contexte

social. Selon celui-ci, le développement est contingent et contextualisé, la connaissance se trouverait hors de l'individu, de manière sociale, et c'est à travers l'interaction avec le contexte et un processus d'internalisation des moyens et ressources cognitivo-culturels, que celui-ci se les approprie. Par contre, l'apprentissage doit respecter ce qu'il a nommé la « Zone de proche développement », qui définit la zone de situations et d'activités la plus opportune, la marge en quelque sorte dans laquelle le sujet peut apprendre avec l'appui d'un autre ; d'après Vygotsky, en effet, un développement qui ne soit qu'informel ne suffit pas, une personne qui ne se développe que par elle-même, de façon naturelle, serait forcément limité et y perdrait quelque chose. Un médiateur doit intervenir, et à bon escient, au moment le plus propice et en apportant l'aide juste nécessaire. Chez Piaget, le mouvement est inverse ; l'individu va de l'internalisme à une conception sociale de la réalité. Le développement progresse de la sorte dans le sens d'une plus grande décentralisation et socialisation. Par ailleurs, Vygotsky considère que les fonctions cognitives sont affectées par les croyances, valeurs et outils d'adaptation intellectuelle de la culture dans laquelle une personne se développe. Par conséquent, elles sont déterminées socioculturellement, d'où l'idée que ces outils peuvent varier d'une culture à l'autre. Pour lui, le cours et le contenu du développement intellectuel ne sont donc pas aussi universels que le croyait Piaget et les croyances et attitudes culturelles influenceraient l'enseignement et l'apprentissage.

Le contexte du travail et la clinique de l'activité ont apporté un autre éclairage sur le développement qui, d'après Clot (1999), cité par Jorro (2014), consiste à « mettre le monde social à son service, à en faire un monde pour soi afin de s'y intégrer, c'est-à-dire de le reformuler en participant à l'élaboration de nouvelles significations. » Il y aurait donc, selon cet auteur, une alternance fonctionnelle entre développement et apprentissage, le premier englobant le second. L'individu s'appuierait sur l'environnement afin d'intérioriser un savoir hétérogène à son champ de connaissance (apprentissage) par un processus d'internalisation et d'acculturation professionnelle (développement) qui lui permet de manifester un savoir agir et interagir en contexte et de trouver une réponse adaptée à celui-ci, par un processus d'externalisation (le développement est devenu un moyen d'apprentissage). Le développement professionnel, est, en ce sens, une transformation personnelle des composantes de l'agir professionnel ; il englobe donc l'apprentissage dans une configuration créée par l'acteur. Et ainsi, il est dépendant des interactions avec autrui ou de la confrontation avec des situations.

De façon générale et entendue, nous l'avons vu précédemment avec le concours de différents auteurs à la définition de développement professionnel, celui-ci renvoie à une évolution au cours de la carrière, impliquant des modifications plus ou moins importantes chez celui qui le vit, visant un accroissement de son expertise, et permettant de faire face efficacement à des situations professionnelles. Il s'agit, comme le notent Paquay et al. (2010), d'un processus du sujet qui apprend par le travail et pour son travail. Même si cette finalité semble faire l'unanimité, il apparaît que ce concept, complexe, n'est pas stabilisé pour autant et plusieurs dimensions des processus qui lui sont inhérents restent à clarifier.

Le flou conceptuel dont témoigne tous les écrits à son propos tient déjà à son caractère polysémique. En effet, une confusion, signalée dans bien des écrits, s'opère entre le sens du concept lui-même et les moyens par lesquels celui-ci peut se réaliser. Ainsi, comme le notent Brodeur et al. (2005), « développement professionnel » et « formation continue » sont parfois employés pour renvoyer à la même réalité, le développement professionnel renvoyant à la fois au résultat et au processus qui l'amène. Ce constat tient peut-être du fait que dans le monde anglo-saxon, le concept « professional development » est souvent utilisé pour désigner les activités qui accroissent les connaissances, habiletés et attitudes des acteurs professionnels. L'accent est donc mis sur les dispositifs et interventions favorisant ce développement plutôt que sur le processus lui-même. Dans ce cas, le développement professionnel est tourné vers les mécanismes et acteurs qui soutiennent ce perfectionnement. Une autre acception de l'expression de développement professionnel fonde celui-ci sur les changements vécus par les acteurs, dans un contexte de vie, d'expérience ou éducationnel.

Par ailleurs, des glissements conceptuels peuvent être observés, le développement professionnel pouvant prendre des sens divers suivant les théories en présence, comme l'expliquent Mukamurera et al. (2005). Ces chercheuses canadiennes précisent lesquels et citent les auteurs qui utilisent des expressions équivalentes ; perfectionnement ou développement pédagogique (Lafortune, Deaudelin, Doudin et Martin), développement de carrière ou évolution professionnelle (Huberman), apprentissage continue (Gouvernement du Québec), croissance professionnelle (Glatthorn, Kagan). Jorro (2014) ajoute que le concept de développement professionnel peut être entendu par les acteurs de l'éducation et de la formation comme une dynamique engageant, de manière individuelle ou collective, des savoirs, compétences et gestes professionnels, ainsi que des composantes identitaires susceptibles d'être mobilisés dans des situations

professionnelles. Selon elle, le développement professionnel sollicite des éléments constitutifs (expériences, activités, habiletés, valeurs, images de soi...) à partir d'opérations d'analyse, de révision et de régulation.

Wittorski (2007) distingue ce qui relève de la logique de professionnalisation de ce qui relève d'une logique de développement professionnel. Selon lui, la première aurait à voir avec une intention sociale émanant d'une institution ou d'une organisation, qui se traduit par la proposition de dispositifs institutionnalisés de travail et de formation. Alors que la seconde, revenant au sujet, concernerait un mouvement conjoint de développement d'une activité, de stratégies et de dynamiques identitaires accompagnant la construction-transformation d'une professionnalité chez les individus agissant. Aussi, il semblerait que la professionnalisation puisse concourir au développement professionnel en accompagnant celui-ci.

Par ailleurs, différentes théories et modèles coexistent à son propos, qui présentent chacun des apports et limites. Deux grandes perspectives se dessinent concernant le développement professionnel qui sont la perspective développementale et la perspective professionnalisante.

I.3.1 La perspective développementale

Cette perspective définit le développement professionnel comme un processus d'apprentissage linéaire résultant du cheminement de l'acteur, sur lequel la focale est mise, à travers des phases successives qui ont chacune leur particularité. Ce modèle s'appuie sur la référence des travaux piagétiens relatifs au développement psychologique de l'enfant, qui part du présupposé que les savoirs et les pratiques de l'individu évoluent de manière chronologique dans un champ donné, à travers des stades d'acquisition de connaissances, ceux-ci étant plus complexes à chaque nouveau stade par rapport à celui qui lui est antérieur. Chez Piaget on retrouve l'idée que l'individu acquiert les possibilités d'analyser et de comprendre autrement les événements qui lui arrivent. Dans le domaine de l'éducation et pour l'enseignant en particulier, il s'agit d'une configuration du déroulement de sa carrière considéré comme structural, dans un processus dynamique des pratiques, avec l'apport de nouvelles ressources cognitives et/ou affectives à chaque étape, propices à des changements au niveau de ses comportements et pensées. Cette évolution corrélative de l'acculturation professionnelle se fait par l'observation et l'expérience acquise. Ainsi des modifications, voire des transformations peuvent se

réaliser au niveau de ses pensées et comportements. Des changements peuvent être provoqués quant aux attitudes, habiletés et performances, valeurs et croyances, rapport au métier et perception des élèves. L'enseignant acquiert, par un mouvement progressif, la capacité à analyser et à comprendre autrement les événements qui lui arrive. Mukamurera et al. (2005), proposent dans leur écrit un tableau synthétique (p.138) reprenant les étapes du développement professionnel en enseignement, décrites par différents auteurs qui ont adopté cette perspective développementale, parmi lesquels Huberman notamment, dont l'étude sur la vie des enseignants est bien connue. Ils succèdent tous à Super, qui, dès 1953, avait proposé cinq stades, allant du choix de carrière (fantaisiste dans l'enfance, puis provisoire et concret dans un deuxième temps) au retrait de la sphère occupationnelle, en passant par une période de stabilisation, d'avancement puis de maintien. Selon lui, l'individu progresse selon les talents qu'il développe. Mais, dans les années 1960, le contexte économique fait que l'on ne peut plus penser le développement professionnel en termes de stabilité et d'évolution linéaire. D'autres auteurs (Nault, Zeichner et Gore, Vonk, Huberman, Barone *et al.*), cités par les chercheuses canadiennes, qui se sont penchés plus particulièrement sur le développement professionnel en enseignement, ont aussi identifié des stades de la carrière des professeurs. Malgré des différences entre les uns et les autres, il est possible d'identifier des étapes similaires de formation initiale et d'entrée dans le métier (caractérisée pour la 1^{ère} par de l'idéalisme et pour la 2^e d'un choc par rapport à la réalité qui n'est pas conforme aux idéaux initiaux d'où un désenchantement, pour d'autres encore par de l'incertitude et un sentiment d'insécurité), puis d'une phase d'expérimentation (mise en œuvre de nouveaux outils), suivie d'une phase d'appropriation et de consolidation des acquis qui stabilise choix effectués, décisions et renoncements (avec la mise en œuvre de routines), suivie d'après certains d'entre eux d'une socialisation, d'une complexification des situations auxquelles l'enseignant doit faire face et/ou d'une phase de remise en question ou de réorientations, propice parfois à des expérimentations et à l'atteinte d'un niveau d'expertise. Pour d'autres, comme pour Super avant eux, le point de départ du développement professionnel se situerait même avant la formation initiale et se terminerai pas un déclin, correspondant à la période de retrait graduel de la sphère occupationnelle. L'ensemble de ces travaux met en évidence le mouvement par lequel l'acteur passe d'une socialisation professionnelle à la construction d'une professionnalité. La temporalité joue ici un rôle structurant pour l'acteur, qui se développe, progresse tout au long de sa carrière pour, selon certains qui se différencient de la théorie de Super,

atteindre le paroxysme de son expertise à la fin de celle-ci avec l'atteinte d'une phase de socialisation de rayonnement.

D'après Garcia et al. (2009), la perspective développementale présente l'avantage de proposer des modèles généraux de l'évolution professionnelle des acteurs. En cela, elle peut servir de repère pour comprendre et expliquer les processus de socialisation professionnelle ainsi que les crises et ruptures identitaires associées à ces processus.

Par contre, cette perspective est par ailleurs critiquée ; en effet, son application généralisante lui est reprochée car elle ne tient pas compte de l'évolution singulière et particulière des acteurs ; chacun a ses propres besoins et démarches et on peut imaginer que chaque personne ne passe pas en même temps par des phases identiques. Considérer un développement identique pour tous serait trop généralisateur. Par ailleurs, de mettre la focale uniquement sur les changements survenus chez l'individu minore la contribution des éléments de son contexte et l'apport de son milieu, qui peuvent être sociaux, relationnels, organisationnels et/ou institutionnels et expliquer également les évolutions dans l'exercice du métier. Le fait de présenter le professionnel comme se développant indépendamment de la collectivité qui l'entoure et des évolutions de son environnement peut être perçu comme réducteur. Les détracteurs de cette approche avancent que le développement professionnel est un phénomène dynamique qui résulte d'une influence mutuelle entre le vécu personnel, professionnel et l'organisation de l'institution. Ces éléments seraient interdépendants. Par ailleurs, la perspective développementale propose une vision idéale du développement, avec un rayonnement ultime d'expertise et d'épanouissement de l'enseignant en fin de carrière. Or, on peut imaginer que tous les professeurs ne l'atteignent pas et ne finissent pas forcément leur carrière en apothéose.

I.3.2 La perspective professionnalisante

I.3.2.1 Présentation de cette perspective

Cette perspective articule les processus de professionnalisation et le développement personnel des acteurs dans le sens où elle considère que ce sont les situations professionnalisantes qui favorisent le développement professionnel. Ce dernier serait un processus d'apprentissage provoqué par des situations de mise en œuvre, de travail ou de formation. Le professionnel est ainsi considéré comme un apprenant qui, dans une dimension constructiviste, acquiert des ressources cognitives et des savoirs professionnels

par l'expérience, qui influenceraient à leur tour ses pratiques et modes de pensée (Marcel, 2005). Cette construction de savoirs peut se faire de manière plus ou moins conscientisée dans le cadre de dispositifs de formation ou par l'actualisation des pratiques professionnelles dans le but de mieux maîtriser et d'améliorer le travail. Day (2001) stipule qu'il s'agit d'un « processus par lequel, individuellement ou collectivement, les enseignants révisent, renouvellent et augmentent leur engagement en tant qu'agents du changement, aux fins morales de l'éducation. Grâce à ce processus, ils acquièrent et développent de façon critique le savoir, les habiletés et l'intelligence émotionnelle qui sont essentiels à une pensée, à une planification et à une pratique de qualité, tout au long de la vie professionnelle. » L'acteur joue donc un rôle prépondérant dans son développement professionnel selon cette théorie qui repose, d'après Perrenoud, sur l'autonomie et la place que l'enseignant occupe par rapport aux responsabilités et décisions se rapportant à son métier ; il maîtrise à la fois savoirs de référence et savoirs d'expérience et il est capable de construire de manière responsable de nouvelles ressources, de manière individuelle ou collective. Celles-ci seraient susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles dans un processus de transformation des compétences et composantes identitaires, parfois pour résoudre des problèmes complexes. Deschênes (2014), s'inspirant de différents auteurs, retient une définition du développement professionnel qui serait, selon elle, « un processus social et dynamique d'apprentissage menant à l'acquisition, au développement ou à l'amélioration de connaissances, d'habiletés ou de compétences liées aux tâches professionnelles de l'enseignant et visant l'amélioration de sa pratique ou le développement de nouvelles pratiques dans le but d'améliorer l'expérience d'apprentissage des étudiants. » Nous pouvons entendre élèves à la place d'étudiants, cette définition s'appliquant aux enseignants du collégial canadien mais pouvant tout aussi bien valoir pour les professeurs français de collège ou lycée.

On l'a vu, cette perspective, contrairement à la première, prend en compte les dimensions collective et organisationnelle du développement professionnel puisque l'acteur est considéré comme évoluant dans un contexte. Les travaux à son propos s'efforcent donc de décrire les savoirs professionnels en jeu et produisent des dispositifs de recherche ou de formation visant une augmentation d'efficacité.

I.3.2.2 Les deux logiques de professionnalisation

Deux logiques de la professionnalisation, qui partagent le présupposé selon lequel l'acteur professionnel peut évoluer dans les situations d'activité vécues ou provoquées, sont toutefois à distinguer. Une première, développée par Day (2001) notamment, considère cette orientation du développement professionnel comme un processus d'apprentissage naturel au sein du milieu professionnel, dans lequel l'enseignant est considéré comme un apprenant acquérant des savoirs impliqués dans un processus à la fois individuel et collectif provoquant des changements. Des savoirs seraient construits « dans » et « par » les pratiques. Cette théorie, qui interroge du coup ce que sont les savoirs enseignants, se retrouve également dans certains écrits de recherches se rapportant à la psychologie professionnelle, à l'ergonomie collective et à la didactique professionnelle.

Une seconde considère la professionnalisation comme un processus de recherche ou de réflexion, dans lequel l'enseignant, selon Schön, mène une réflexion « dans » et « sur » l'action. Elle s'appuie ainsi sur la capacité réflexive des praticiens pour analyser et faire évoluer leurs pratiques professionnelles. Ces changements de pensée et/ou de comportement peuvent là aussi se faire seul ou par le biais des échanges avec des collègues. Les travaux prenant cette direction ont pour finalité de concevoir des dispositifs de recherche ou de formation continue et s'orientent vers l'analyse et l'évaluation des effets de ceux-ci. Des interventions intentionnelles et planifiées seraient donc susceptibles de transformer les représentations des acteurs professionnels, et par là même, leurs pratiques. Seulement, les résultats produits sont critiqués du fait qu'ils n'envisagent pas de consensus sur les relations entre pratiques et pensées des acteurs (Brodeur et al., 2005). Et là aussi, deux conceptions s'opposent ; celle selon laquelle le changement sur le plan de la pensée précède un changement de pratique et celle selon laquelle c'est la transformation de la pratique qui influe la pensée.

Certaines théories de référence, détaillées par Garcia et al. (2009) sont davantage centrées sur les processus individuels, donc sur le sujet et son activité, d'autres plutôt sur les processus collectifs et organisationnels.

D'autres écrits sur le développement professionnel introduisent le thème de la gestion de carrière et l'idée du professionnalisme de l'agent. Mais des travaux critiques montrent comment ce professionnalisme, comme incorporation de normes organisationnelles, vise

au final la flexibilisation des acteurs aux impératifs socio-économiques et aux normes de gestion.

I.3.2.3 Un consensus possible entre deux perspectives

Jorro (2014) pense que ces deux distinctions, développementale et professionnalisante sont trop tranchées. Selon elle, « il est possible de combiner une double lecture du développement professionnel permettant alors de considérer les éléments structurants d'un cheminement professionnel avec la complexification du développement suscitée par l'interaction avec le milieu professionnel. » Au lieu d'être scindée, elle pense que l'analyse du développement professionnel gagnerait dans l'articulation de ces deux approches à même d'apporter des éclairages complémentaires. La focale sur l'acteur permet d'identifier comment il s'organise dans l'activité, la structure et comment cette activité le structure en retour. La focale sur les dimensions professionnalisantes met en lumière les tensions vécues sur le plan professionnel et les positionnements renouvelés des acteurs dans les différents contextes.

En définitive, le développement professionnel intègre une double perspective ; celle de l'acteur faisant l'expérience du processus de changements dans son rapport à lui-même, à autrui et au monde. De la sorte, il gagne en élargissement et en flexibilité. Et celle qui le considère comme agissant dans une institution ou une organisation, perçue comme une ressource humaine. Le développement personnel peut survenir en réponse à des enjeux et objectifs institutionnels ou, à l'initiative du sujet lui-même, pour se perfectionner en vue d'accomplir son projet professionnel. Cette dernière approche, qui met l'accent sur la gestion de carrière, étudie les stratégies des acteurs du point de vue de leur développement professionnel. Et elle permet d'analyser comment les organisations prennent ou non en compte le facteur humain.

Il est effectivement à noter que les injonctions et exigences de professionnalisme qui circulent dans les institutions et organisations peuvent constituer des opportunités ou des contraintes de développement professionnel. Wittorski (2007) va dans ce sens en rappelant que, dans un contexte de professionnalisation, le dispositif proposé constitue une offre identitaire en tant qu'injonction à devenir conforme à des attentes de l'organisation, qui peut entrer en congruence ou en conflit avec le projet que poursuit le sujet lui-même. Il peut donc déboucher sur des conflits entre les différents espaces du développement professionnel, qui sont l'espace micro de la reconnaissance identitaire,

l'espace méso de la négociation identitaire et enfin l'espace macro de l'offre et de la reconnaissance identitaire.

En définitive, on peut voir un handicap, rejoignant ainsi Mukamurera et al. (2005) qui s'orientent elles vers la logique de professionnalisation, dans le flou entourant le concept de développement professionnel en éducation, à la compréhension et à la maîtrise de certaines facettes du métier d'enseignant, ainsi qu'à l'élaboration de stratégies solides de développement de carrière. Toutefois, malgré des approches et conceptions théoriques divergentes concernant ce sujet dans les écrits, les auteurs s'accordent globalement sur les enjeux du développement professionnel, d'une part en tant que processus de transformation identitaire, affective, cognitive et opératoire et d'autre part sur ses finalités évolutives de croissance, expansion, progrès, essor, déploiement, voire d'épanouissement.

I.3.3 La perspective historico-culturelle

L'enseignant est immergé dans une culture professionnelle pré-existante qui véhicule ses savoirs et outils permettant d'agir professionnellement et d'intérioriser de nouveaux savoirs conformément aux attentes de l'organisation. Il s'agit d'une approche défendue par Vygotski qui replace l'individu dans son contexte social, historique et culturel pour appréhender son développement. La culture a une influence dans la construction de la connaissance et le développement de la pensée enseignante. Notre manière de penser le monde et donc notre profession reflèterait, selon cet auteur, l'époque et la culture au sein de laquelle on évolue. Aussi, les finalités et régulations de l'activité vont-elles de pair avec les contextes de son déploiement.

I.3.4 La perspective constructiviste ou socioconstructiviste

D'après cette perspective, le développement professionnel serait un processus rattaché à la personne, et non seulement à la pratique, qui gère les situations professionnelles auxquelles elle est confrontée. Les savoirs et compétences développées sont donc déterminés à partir des préoccupations et intérêts de la personne, et évoluent en fonction du vécu de celle-ci. Les connaissances antérieures, déjà là, susceptibles d'être remobilisées, sont à prendre en compte pour éclairer la réflexion sur la pratique, sur laquelle doit reposer toute stratégie de développement professionnel. La personne est

ainsi considérée comme maîtresse de son développement par sa réflexivité et ses intentions d'apprentissage. Guillon et Mohib (2018) définissent l'implication professionnelle comme un rapport particulier que le professionnel entretient à son environnement d'exercice. Les composantes qui entrent en jeu, d'après ces auteurs, dans l'activation ou non d'une implication seraient le sens donné par les professionnels au contexte dans lequel ils sont immergés, lui-même porteur de valeurs et de logiques, mais aussi les représentations partagées dans ce cadre normatif, et enfin le sentiment de contrôle et d'influence sur le contexte. L'amélioration des compétences serait donc le fruit des ressources personnelles, mais aussi environnementales, le terrain donnant du sens aux actions, y apportant des repères.

Le paradigme socioconstructiviste défend l'idée que le développement professionnel naîtrait des débats d'idées divergentes, par un conflit sociocognitif (idée défendue par les néopiagéticiens comme Perret-Clermont, 1996 ou Doise et Mugney, 1997). La controverse sociale serait à même de jouer un rôle dans les perturbations des schèmes existants et dans leur nécessaire adaptation. La contrainte, génératrice de conflits et de mise en cause, est également susceptible de produire du développement. Ce mode d'apprentissage se repère dans des situations collectives de travail partagé. Les actions qui consistent à conceptualiser sa pratique relèveraient avant tout du collectif, et l'activité interpsychique est alors vue comme essentielle. La qualité des contextes et des interactions a toute son importance. De nombreux auteurs considèrent les communautés de pratique comme un tremplin au développement. Wittorski (2014) par exemple considère l'apprentissage coopératif et l'interaction entre pairs comme un moyen efficace de développer des compétences et stratégies afin de devenir plus compétent.

Les dispositifs qui soutiennent le développement dans cette perspective favorisent l'essor de compétences et de savoirs en cherchant à les adapter à la fois aux personnes et aux contextes de façon continue.

De cette partie théorique il ressort que l'individu est au centre de son développement, mais il agit dans une institution et dans un environnement de travail, des paramètres à prendre en compte également.

I.4 PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

I.4.1 La problématique

I.4.1.1 La complexité du développement professionnel enseignant

En définitive, il ressort de ce qui précède que le développement professionnel est un processus de construction lent, complexe et non linéaire, qui s'étale et évolue dans le temps. La co-présence des acteurs individuels et institutionnels et l'impact de l'environnement tendent à transformer le développement professionnel en un processus complexe. La définition du concept de développement professionnel déjà est évasive et discutée. De plus, la montée en compétences est multifactorielle, elle dépend de variables multiples qui elles-mêmes sont composites et peuvent être enchevêtrées, ce qui fait qu'elle est particulièrement difficile à saisir. Des dimensions tant objectives, subjectives, situationnelles, individuelles que collectives sont impliquées dans le développement professionnel enseignant et font figure de conditions. Celui-ci dépend donc d'une intrication dynamique de facteurs multiples ; en effet, les professeurs se développent dans un contexte, en fonction de leurs expériences et cultures. Ce développement s'ancre dans un engagement, qui nécessite à la fois un travail d'intériorité qui mobilise leurs sentiments, leur raison, leur subjectivité, leurs valeurs et aussi un travail d'altérité par leur investissement socioéducatif visible et public.

Par ailleurs, tout au long de la carrière des enseignants survient un ensemble de changements, sociétaux, éducatifs, mais qui peuvent aussi être personnels, susceptibles d'amener des changements à la fois dans la réflexion sur sa profession et dans la manière d'exercer celle-ci. Les processus cognitifs mobilisés par les enseignants doivent donc leur permettre de faire face à un environnement lui aussi complexe, caractérisé par la multidimensionnalité, la simultanéité, la réciprocité, l'immédiateté et l'imprévisibilité. L'enseignement est par ailleurs un domaine où les connaissances assurément valides sont rares. Il n'y a pas d'unanimité de croyances non plus, donc pas véritablement de normes valables pour tous.

I.4.1.2 Un attendu ambivalent, une injonction paradoxale

Le développement professionnel enseignant ne fait historiquement pas partie de la culture enseignante. La culture façonnant la perception que les professionnels ont de leur métier et influençant l'interprétation que ceux-ci font des normes, fait que, malgré l'émergence depuis une vingtaine d'années de ce concept dans ce milieu professionnel, celui-ci soit encore compliqué à appréhender et à assimiler. D'autant plus qu'il apparaît que cet attendu institutionnel, qui figure pourtant désormais dans les textes officiels et est l'objet de nombreuses recherches, soit avant tout introduit de l'extérieur et que les enseignants n'y aient pas été associés. Déjà, cette notion, non stabilisée, qui renvoie à des réalités difficiles à identifier, qui ne font d'ailleurs pas l'unanimité, est sans doute aussi auréolée de contours flous par ceux qui prescrivent ce développement et par ceux qui sont censés le porter. Il s'avère que l'expression même de développement professionnel n'est que très peu usitée dans le milieu de l'enseignement ; il en est rarement question, il semble presque passé sous silence. Il faut dire qu'il n'est pas explicité, aucune grille de compréhension ou cahier des charges n'est proposé à ceux qui doivent suivre ce processus, pour préciser ce qu'il recouvre et suppose. Ce manque de visibilité et d'explications peut faire figure d'obstacle dans la compréhension des attendus et du coup dans l'élaboration de stratégies pour l'atteindre. Bien des zones d'ombre l'entourent donc. Or, Perrenoud (2015) part du principe que lorsque c'est l'organisation qui pilote les transformations au travail, elle est censée prendre en charge la définition des tâches et responsabilités nouvelles, mais aussi le développement des compétences correspondantes (en les explicitant, en aidant à les acquérir par de la formation ou un accompagnement, en allégeant la charge de travail pour dégager du temps et de l'énergie pour se former...). Dans cette perspective, le développement est précédé de l'énoncé des compétences à construire et il revient au professionnel d'intérioriser la redéfinition de son travail et de se mobiliser pour construire les compétences attendues.

De plus, il y a une ambivalence entre la part de responsabilité de l'institution dans cette question du déploiement et l'autonomie que l'on exige des enseignants (dont l'apprentissage doit être autorégulé) et que, semble-t-il, ces professionnels revendiquent, ce qui est également paradoxal. En effet, il ressort de ce qui précède que certains professeurs déplorent un manque d'accompagnement et de soutien dans cette extension de leurs compétences, dont le poids de la responsabilité semble leur revenir en grande partie, mais ils peuvent se montrer rétifs aux normes imposées et résistants à ce qu'ils ne

peuvent choisir et sur quoi ils ont le sentiment de ne pas avoir de prise. Ils revendiquent, comme le montrent les recherches dont ils font l'objet, autonomie et liberté, et ne se mobilisent qu'à certaines conditions.

Enfin, les ressources formelles proposées par l'institution, qui pourraient fournir des moyens d'atteindre ce prescrit et de se perfectionner, apparaissent comme inconséquentes. Très peu de programmes de soutien au développement sont proposés et les dispositifs chargés de guider l'évolution des professeurs sont bien souvent discutés, contestés, voire ignorés. Ainsi le développement professionnel n'est que peu facilité et il se trouve que l'accompagnement offert, s'avérant déjà anecdotique, n'obtient pas, de plus, l'adhésion de ceux à qui il pourrait bénéficier.

Au final, peu d'espaces et de temps institutionnalisés sont dédiés pour penser le développement, le construire, l'accompagner, le soutenir. Il en ressort donc que celui-ci fait figure d'impensé dans la profession. En plus, les moyens fortuits d'évoluer, par la pratique, ne semblent pas toujours conscientisés par le sujet. Il est du coup légitime de se demander si, dans ce cas, ce sujet est en mesure d'atteindre le même accroissement que s'il a pleine conscience des ressources dont il dispose et qu'il sollicite. Par ailleurs, les moyens informels d'accroître ses compétences ne sont pas toujours satisfaisants qualitativement sur le plan didactique. Ils sont en tout cas très dépendants des individus et de l'environnement dans lequel ceux-ci évoluent. Le développement professionnel n'est donc pas réellement construit au sein de la profession elle-même.

Perrenoud (2015) précise que le développement des connaissances des professeurs, se fait « à partir de croyances et expériences personnelles et collectives, immergées de la culture et de l'organisation d'un métier, d'un établissement, et en fonction du type de relations professionnelles entretenues entre collègues » (p.12). Il n'est donc pas systématique ni homogène.

I.4.1.3 Un décalage entre le prescrit, la réalité et le réalisé ?

Tout professionnel, quoi qu'il en soit, évolue normalement au cours de la carrière. Mais il est légitime de se demander si cette évolution produit réellement quelque chose sur le front du développement professionnel. Et si celle-ci va dans le sens imaginé par l'institution. On l'a vu, les attendus provenant des instances organisationnelles ressortent comme imprécisés, dès lors, les enseignants peuvent-ils s'en emparer tout de même et les envisager à leur manière ? Bien qu'il ne soit pas évoqué ni formulé en ces termes par les

professeurs eux-mêmes, le processus peut-il être opérant ? On peut imaginer qu'une prescription puisse, au-delà de ce qui est imaginé au départ, enclencher un processus chez les professionnels qui se l'approprient à leur manière. Marcel (2006) souligne qu'une injonction officielle peut s'émanciper. Toutefois il précise que c'est à la condition qu'elle finisse par gagner l'adhésion des personnes à qui elle s'adresse, adhésion liée semble-t-il à l'utilité que celles-ci en perçoivent pour elles et/ou pour les élèves. Il serait donc intéressant de vérifier si les enseignants voient un intérêt à accroître et déployer de nouvelles compétences dans un objectif d'amélioration, afin de mesurer ce qu'ils font de ce prescrit. Bien que dans le système éducatif français, la structure, l'organisation formelle par la vie institutionnelle soient davantage mises en avant que les situations particulières, il n'en reste pas moins que chaque individu a sa propre interprétation des normes. Les professeurs, même s'ils sont fonctionnaires, bénéficient d'une certaine marge de manœuvre ; ils ne sont pas seulement des agents de l'institution scolaire mais aussi des acteurs potentiellement impliqués dans un espace individuel et collectif d'autonomie et de responsabilité.

Il s'agit, par ce travail de recherche, de mettre en lumière cet écart entre le projet de l'institution visible dans les textes et les pratiques locales et individuelles. En effet, l'incitation à se développer peut être perçue comme une opportunité ou une contrainte. Il est donc question de comprendre le sens de cet écart et les conditions de sa production. Bru va plus loin (2002) en affirmant qu'une contrainte peut devenir une ressource, tout comme une ressource peut devenir une contrainte. En effet, il est possible qu'elle entre en congruence ou en conflit avec l'identité professionnelle de l'enseignant ou avec les environnements de travail qui sont tous deux singuliers. Il est donc envisageable que des tensions découlent entre le discours formel et les expériences vécues par les enseignants sur le terrain. Il s'agit des tensions entre le chemin à suivre et le chemin suivi dont parlent Bailleul et al. (2012) dans leur ouvrage. Que disent ces tensions des négociations que chaque partie concède ? Qu'est-ce que ce décalage révèle des réalités locales ?

I.4.1.4 Une norme réinterprétée : importance de la subjectivité des individus et des réalités locales

Partant du présupposé qu'il y a un décalage entre ce que l'institution imagine impulser et ce que les acteurs en font, il semble intéressant d'aller voir du côté des acteurs eux-mêmes pour comprendre ce qui se passe effectivement sur le front du développement.

Qu'est-ce que les acteurs comprennent, perçoivent et font de cet attendu institutionnel ? Quel sens lui donnent-ils et comment se l'approprient-ils ? Comment est-il vécu et négocié ? Quels échos cette prescription trouve-t-elle sur le plan des pratiques enseignantes ? Que produit-elle effectivement ?

Le développement ne peut être considéré comme une action indépendante de déterminations particulières. Il est situé dans un contexte institutionnel et individuel et, en ce sens, renvoie à celui-ci. Les choix des professionnels dépendent en bonne partie de leur construction identitaire, elle-même déterminée par de nombreux facteurs, qui pèsent sur les valeurs et conceptions. Ainsi, l'itinéraire professionnel, le cheminement vécu, l'expérience construite et les aspirations, sont bien à articuler avec le développement professionnel pour vérifier ce que celui-ci produit. Et dans la mesure où les professeurs sont désignés comme responsables de leur développement, on imagine bien que ceux-ci transforment, voire subliment leur besoins, problèmes, nostalgies et objectifs personnels en formulant ou pas des objectifs de développement dans lesquels ils s'investissent plus ou moins.

La prise en charge par l'enseignant de son propre développement nécessite qu'il le veuille et le puisse. En effet, il faut déjà qu'il y adhère et cela ne se fait pas, on l'a vu, sans conditions ; pour accepter d'ébranler ses convictions, encore faut-il que le professionnel soit convaincu des bénéfices de le faire et voie un intérêt à accroître et déployer de nouvelles compétences. La possibilité du développement, qui peut également être assujéti à une prise de conscience de son importance et à une attention particulière qui lui serait portée, est donc proportionnelle à l'intentionnalité et à la motivation que l'individu y met. Celui-ci doit également être en mesure d'identifier les aspects à améliorer, mais aussi les dimensions et points d'appui susceptibles de participer à sa progression. Les ressources personnelles à disposition de chaque professionnel, à même de lui permettre de se perfectionner, ne sont pas les mêmes pour tous. Son tempérament, ses qualités et capacités intrinsèques jouent sur la capacité de chacun à se remettre en question, à adopter une posture réflexive et à prendre des initiatives pour se mettre en mouvement.

Le contexte dans lequel le professionnel évolue peut également peser sur le vouloir et le pouvoir des professionnels qui y progressent. Et il faut dire que les réalités locales présentes bien des variétés ; il existe en effet une autonomie, certes relative, des établissements, et leurs particularités (implantation géographique, tradition, population accueillie, style de management) font qu'une direction est donnée aux normes imposées

par l'institution. Il s'avère donc important de s'intéresser à ce que produisent les modèles locaux et contextualisés des pratiques enseignantes et si les valeurs collectives des organisations en présence sont en accord avec ce principe de développement. Car, comme le rappellent Bailleul et al. (2012), une injonction peut produire des effets différents chez des sujets qui sont eux-mêmes plongés dans des contextes humains pas toujours congruents avec le discours institutionnel. Il y a une non-permanence des situations et des contextes à prendre en compte, l'échelle individuelle, pouvant, selon ces auteurs, concorder ou discorder avec les indications diffusées par la profession. Il ressort de la partie qui précède que l'ambiance qui règne dans un collège ou lycée, le rapport que le professeur entretient avec ses collègues, les élèves et la direction - s'il se sent en confiance, soutenu et valorisé - entrent en compte dans sa façon de vivre son métier. Un climat favorable, avec un leadership tourné vers une dynamique de développement, où la collaboration est pratique courante, sont aussi propices à la montée en compétences. Au contraire, certains critères font que l'environnement local peut représenter un frein s'il ne stimule pas cet essor ; si l'ambiance qui y règne est tournée vers la compétition, que la recherche de coupables extérieurs est préférée à la remise en question lorsqu'il y a des problèmes de fonctionnement, il ressortira un climat négatif, susceptible de provoquer de l'isolement et d'annihiler la motivation et la mobilisation des individus à progresser. Il est à noter que l'individu participe également à engendrer le climat dans lequel il évolue et peut s'escrimer à le rendre conforme à sa propre vision. Il peut y parvenir et l'influencer, la pratique donnant une signification au contexte et pouvant contribuer à sa transformation (Bru, 2002). Si, par contre, il n'entre toujours pas en congruence avec ce milieu, il arrive qu'il développe une certaine résistance par rapport à la perception ambiante, se marginalise et se dérobe.

Ainsi, le vouloir et le pouvoir du professionnel, qui sont bien liés à sa subjectivité, son parcours et à ce que l'environnement local lui permet et lui donne envie de faire, sont les acteurs réels et symboliques du développement professionnel. Les dispositions de chacun, combinées au contexte d'exercice, pèsent énormément sur la représentation et conception du métier. Et cette conception est au cœur de la construction du sens donné à cette norme de développement et définit l'intention et l'implication de chacun dans le processus de perfectionnement. Et, comme le rappelle Timpeley (2011), l'impact du développement professionnel est accéléré par l'engagement des enseignants dans ce processus.

En définitive, le rapport au métier, lié à des dimensions personnelles et aux conditions d'exercice de celui-ci, ont un impact direct sur la mobilisation des professionnels vis-à-

vis de leur progression, qu'ils envisagent et réalisent différemment. Cette dialectique entre ces deux variables me paraît intéressante et valoir la peine d'être explorée. Cette étude interrogera la conscience que les enseignants ont de leur propre évolution ; parviennent-ils à rationaliser les changements qui s'opèrent au cours de leur carrière ? A qui et à quoi les attribuent-ils ? Par ailleurs, investissent-ils leur propre développement ? Comment s'organisent-ils, individuellement et/ou collectivement pour se former, se transformer ou résister ?

I.4.2 Hypothèses

La démonstration qui précède en arrive à la conclusion d'une tension et d'un possible décalage entre la norme institutionnelle de développement professionnel proposée par l'institution et l'interprétation - jouant sur la mobilisation - forcément singulière, qui en est faite et qui est corrélée à la conception de leur profession par les enseignants. Celle-ci est elle-même fortement influencée par deux facteurs déterminants : l'intentionnalité que le professeur y met et le contexte dans lequel il évolue.

Aussi, formulerais-je ainsi les hypothèses qui vont sous-tendre l'enquête qui suivra :

-les prises de responsabilités, dans l'établissement et/ou en dehors de celui-ci, en lien avec l'ambition personnelle, l'individu et les possibilités qui lui sont données, jouent un rôle considérable sur son engagement dans le développement professionnel.

-pour se développer, un environnement local perçu comme porteur est un facteur important.

II L'ENQUETE

II.1 SUR MON DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL OU LORSQUE LE CHERCHEUR SE PREND COMME OBJET DE SON PROPRE TRAVAIL

Professeure-documentaliste certifiée titulaire depuis 17 ans, je me sens forcément concernée par la question du développement professionnel enseignant. Travailler sur ce sujet m'a amené à réfléchir à mon propre parcours : à quelles occasions et comment me suis-je mise en mouvement ? Quelles stratégies ai-je déployées pour m'adapter, accroître mes compétences, progresser, enrichir ma pratique ? Qu'est-ce qui m'a poussée à me perfectionner ? Dans quel sens a évolué mon identité professionnelle ?

II.1.1 Parcours initial

Le projet de devenir professeur-documentaliste m'est apparu dès le lycée et, lorsque je suis entrée à la faculté en DEUG de lettres modernes, c'était déjà dans l'optique de préparer le concours pour accéder à cette profession. En licence de lettres, j'ai choisi une option documentation. Lors de la préparation du CAPES externe, nous étions des étudiants venant d'horizons différents, toute personne titulaire d'une licence quelle qu'elle soit pouvait prétendre à préparer ce concours. Cela faisait la richesse de ce groupe hétéroclite, très motivé par ailleurs. Les enseignants qui nous formaient à l'IUFM étaient, pour la plupart, des professeurs-documentalistes encore en poste en collège ou lycée. Leur connaissance du terrain était, à mon sens, un atout majeur dans ce qu'ils pouvaient nous apporter, notamment concernant les difficultés du métier et ce qu'il fallait revendiquer pour se faire sa place, être reconnu en tant que professeur à part entière. On a porté à notre connaissance des dispositifs pédagogiques existants, ainsi que le fonctionnement du système éducatif en général, là où mes amis qui préparaient un CAPES disciplinaire se plaignaient beaucoup d'une formation portant exclusivement sur des savoirs savants et pas du tout sur la manière de les transmettre. Les épreuves du CAPES de documentation d'ailleurs, étaient très orientées sur la pédagogie, avec des mises en situation concrètes, nous demandant de nous positionner déjà en futurs professionnels. En revanche, nous n'avons pas du tout bénéficié de cours sur le fonctionnement cognitif, le développement biologique ni la psychologie de l'enfant. On ne nous a pas donné de clés de décryptage à ce niveau ; mieux connaître le rythme des adolescents aurait pu me permettre, par exemple, d'avoir une meilleure idée des exigences et attentes que je pouvais avoir vis-à-vis d'eux. Mais globalement, j'estime que ma formation initiale m'a plutôt bien préparée au métier même si, dans les situations réelles, une fois face aux élèves, il faut être capable de faire preuve d'adaptabilité et être en mesure, par moments, d'improviser ; on ne peut donc être préparé à tout ce qu'il va advenir. Cette aptitude à ajuster sa pratique s'améliore certes avec le temps, au fil de l'expérience, mais je pense qu'on est plus ou moins prédisposé à le faire, selon ses traits de caractère et ressources propres. La formation a effectivement sa part à jouer pour nous préparer à ce qui nous attend, elle peut nous donner des méthodes, apporter des connaissances et faire travailler des compétences, mais chacun ne pourra les recevoir également ni n'évoluera forcément de la même façon, selon son trajet personnel et professionnel.

On peut considérer que ma formation initiale s'est un peu étendue au-delà de l'année pré et post CAPES. En effet, l'IUFM à l'époque proposait des stages aux néo-titulaires également, notamment de l'analyse de pratiques et des jeux de rôle. Ces formations auxquelles participaient des professeurs, toute discipline confondue, m'ont marquée. Certes, on en riait un peu, les considérant quelque part comme une thérapie de groupe, mais malgré tout, c'était bien la seule occasion que l'on avait de parler de notre expérience de terrain, un sas en dehors de notre établissement, où l'on avait l'opportunité de faire part des difficultés rencontrées. La parole était plutôt libérée étant donné, qu'en tant que débutants, nous étions tous confrontés aux mêmes genres de problèmes ; nos questions portaient donc sur des thématiques identiques (autorité, tenue des classes, rapport aux collègues, à la hiérarchie), qui n'avaient pas été beaucoup abordées lors de la formation initiale, mais étaient là de réelles préoccupations liées à nos balbutiements sur le terrain. J'y ai souvent repensé par la suite, me disant que même une fois plus expérimentée, il ne serait pas inutile de bénéficier encore de ce genre d'atelier qui permet de prendre le temps de s'interroger sur sa pratique, de la confronter à celle des autres, de l'analyser, et de chercher des solutions de manière collégiale. Cela pourrait sans doute aider nombre de professionnels aussi je pense de pouvoir partager sa façon de vivre le métier, de parler de ses difficultés avec des personnes autres que celles de son établissement. En effet, tous les professeurs n'osent peut-être pas évoquer ce qui se passe dans leur classe, notamment aux personnels qui évoluent dans le même établissement qu'eux, d'autant plus si le climat qui y règne n'est pas bienveillant. Pour les enseignants en particulier, souvent anciens bons élèves et censés s'ériger en modèle, on préfère parfois rester dans l'illusion de la maîtrise, et il n'est pas aisé d'avouer ses failles et manquements. De plus, dans l'exercice quotidien de notre métier, nous ne prenons pas toujours ce temps et n'avons pas d'espace dédié pour cette prise de recul. Tout se réalise dans l'urgence et parfois sans qu'on y réfléchisse vraiment. On prend des décisions, on s'adapte aux situations, mais sans réellement conscientiser tout ce qui se joue.

II.1.2 L'entrée dans le métier

Pour l'année de stage, j'ai été nommée dans un lycée d'enseignement général et technologique en Moselle. Je n'avais que 22 ans, et, si je m'estimais plutôt bien préparée, j'avais la sensation de plonger pour la première fois dans le grand bain, ce qui suscite forcément une certaine appréhension, d'autant plus que le quartier où se situait ce lycée

était plutôt défavorisé. Moi-même ayant été élève dans un collège classé ZEP, je craignais un peu les débordements de comportements. Par ailleurs, le peu de différence d'âge que j'avais avec les lycéens me faisait appréhender que mon statut de stagiaire ne me desserve auprès de ceux-ci et que j'ai du mal à me faire respecter. Allais-je avoir de la légitimité à leurs yeux ? Finalement, je peux dire que la situation dont j'ai bénéficié était idéale. En effet, j'ai été très bien accompagnée par ma tutrice de terrain qui était la professeur-documentaliste titulaire de l'établissement. Aujourd'hui, les stagiaires sont, la plupart du temps, nommés dans un autre établissement que leur tuteur, ils sont donc seuls pour gérer le quotidien du métier, ce qui ne facilite vraiment pas l'entrée dans celui-ci. Elle m'a appris les rouages de la profession en quelque sorte : la mise en œuvre de séances pédagogiques, la construction de projets, mais aussi l'accueil des élèves durant leurs heures d'étude, ainsi que la gestion plus spécifique du Centre de documentation. J'ai pu observer comment elle s'y prenait avec les élèves, ses façons de faire, la relation pédagogique qu'elle avait instaurée avec eux. J'ai « pioché » en quelque sorte ce qui me convenait ou plutôt me correspondait, pour me l'approprier à ma façon et créer mon propre style professionnel, qui s'est affiné par la suite. Celui-ci est d'ailleurs toujours en perpétuelle évolution, même s'il se stabilise avec le temps, ce qui offre tout de même, il faut l'avouer, une assise confortable, qui confère à la fois une certaine assurance en soi et également une légitimité aux yeux de la communauté éducative. Aussi la place du professeur-documentaliste dans cet établissement, par ce qu'elle avait instauré, était-elle reconnue, les projets et partenariats nombreux, le CDI très prisé par les élèves, les règles bien établies et respectées. L'équipe de professeurs était relativement jeune, aussi, bien que je l'étais encore plus qu'eux, ne me suis-je pas estimée en total décalage, bien que je fusse tout de même impressionnée et me sentais pas moment complètement inexpérimentée sur tous les plans, moins cultivée également, mes centres d'intérêt étant différents des leurs. En tout cas, les collègues m'ont fait un bon accueil, je me suis sentie aidée et reconnue à la fois. Par ailleurs, il fallait donner le change face à ces « grands » élèves et je me rappelle tenter de cacher mon stress lors des séances pédagogiques menées. Là aussi, certains professeurs aguerris m'ont servi en quelque sorte de modèle, j'ai pu calquer certaines façons de faire, des méthodes par exemple qui m'apparaissaient efficaces. Ma tutrice a su m'épauler tout en me poussant à prendre des initiatives et mon envol, ce que j'ai tâché de faire, en menant notamment, avec un collègue de SES, un projet de grande ampleur ; il s'agissait d'un concours de plaidoiries auquel nous avons préparé, ensemble, les élèves. Nous avons même organisé une soirée à laquelle nous

avons invité des avocats pour constituer un auditoire aux performances orales de nos élèves. Malgré le stress généré face à ce grand événement, alors que je n'étais que très peu expérimentée, le sentiment que j'en ai retiré, notamment de fierté face au résultat obtenu, a sans doute eu un impact dans la suite de mon cheminement professionnel. J'ai continué, à partir de cet exemple, à me dire qu'il fallait avoir de l'ambition pour nos jeunes ; leur donner confiance et les valoriser les poussait à performer. Et c'est ainsi aussi que je vois le développement professionnel enseignant, dans lequel le sentiment de compétence est, à mon sens, une composante majeure.

Le choc est plutôt advenu l'année suivante ; une fois titularisée, j'ai été nommée dans un lycée professionnel des Vosges, dans lequel n'avait jamais exercé de documentaliste titulaire du concours auparavant. Le CDI était très peu fréquenté par les élèves, les projets interdisciplinaires existants n'incluaient pas forcément ce professionnel dont le rôle était assez méconnu. J'ai eu à faire ma place, à nouer des partenariats avec mes collègues de disciplines variées (pour certains de matières professionnelles que je ne connaissais pas jusque-là), à faire exister le CDI. Pour cela, j'ai été amenée à acquérir des compétences en termes de communication, que j'ai eu à déployer aussi bien auprès de l'équipe pédagogique, administrative que des apprenants, et à faire preuve d'énergie, d'autant plus que la communauté était plutôt démotivée dans l'ensemble, beaucoup d'enseignants étant en fin de carrière et désabusés par le comportement des élèves. Il y avait en effet beaucoup de problèmes de discipline et je me suis sentie à plusieurs reprises démunie face à des réponses insolentes ou au manque de motivation de la part de jeunes face au travail demandé. J'ai dû déployer des efforts pour tenir le cap et imposer mon autorité, ce qui a été loin d'être évident et par moment le découragement m'a gagnée. J'y ai passé deux années durant lesquelles j'ai réussi à mettre en place des habitudes de travail pour les élèves et avec les professeurs, mais parfois au prix d'accepter beaucoup de compromis ; lorsqu'on est dans cette position d'attente, et qui plus est novice, il n'est vraiment pas évident d'avoir la force de dire non.

II.1.3 Ma pratique professionnelle

II.1.3.1 Pédagogie de projets et collaborations

Les professeures-documentalistes ne sont pas soumis à un programme d'enseignement disciplinaire à faire passer aux élèves. Cette marge de manœuvre offre

une liberté, propice à la créativité. Aussi, la pédagogie de projet est-elle au cœur de ma pratique et je la promeus au quotidien, convaincue qu'elle donne du sens aux apprentissages, auxquels elle associe pleinement les élèves en tant qu'acteurs engagés, qui accèdent ainsi progressivement à l'autonomie. Elle leur offre la possibilité de prendre des initiatives, de collaborer avec leurs pairs et de développer de la sorte leur raisonnement et créativité. Et c'est de cette manière aussi que je suis convaincue qu'il est le plus efficace de travailler en tant qu'enseignant pour s'accroître et prendre de l'essor. Pour ma titularisation, j'ai eu à réaliser un petit mémoire, que j'ai décidé de faire porter sur le travail en partenariat. La collaboration était déjà pour moi, dès l'entrée dans le métier, essentielle à la réalisation de celui-ci et porteur d'une richesse professionnelle évidente, en termes d'apprentissages sur le métier, sur les autres et sur soi ; ses apports prennent toujours, à mes yeux, le pas sur les éventuelles tensions que la coopération peut générer par ailleurs. Peut-être est-ce parce que j'ai eu la chance d'évoluer au sein d'équipes avec lesquelles il était agréable de travailler, ou, ne pouvant m'associer à tous les collègues, j'ai pu le faire avant tout avec ceux qui étaient favorables au partenariat. J'ai la chance de travailler en collaboration avec des professeurs de toutes disciplines, ce qui forcément m'ouvre à de multiples champs de connaissances et aux divers programmes d'enseignement. Je pense que la coopération apporte une ouverture d'esprit et est propice, par le contact avec d'autres professionnels, à étendre ses propres compétences ; on apprend des autres, à leur contact, en interagissant pour trouver la meilleure solution, celle-ci étant plus accessible en y réfléchissant à plusieurs plutôt que de manière solitaire. Elle permet en effet de se frotter à d'autres points de vue et styles professionnels. Elle demande de respecter, en toute humilité, les idées qui émanent d'autrui et de composer avec en lui octroyant certaines concessions. Elle amène aussi à s'affirmer par ailleurs, en se montrant force de proposition, et, pourquoi pas, fédérateur. On se construit de la sorte soi-même. Le croisement des regards enrichit par ailleurs la créativité et ainsi les productions finales mutualisées. Le raisonnement qui précède cette co-construction nous fait avancer également.

La plupart des séances pédagogiques que je mène sont animées conjointement ; j'ai donc toujours eu l'habitude du regard d'un autre adulte sur la façon dont j'exerce mon métier. Déjà, ce regard enjoint à se surpasser, et il est propice également à porter un regard réflexif sur sa propre pratique. Être, par ailleurs, le témoin de la façon dont d'autres professionnels déploient leur autorité, font passer les apprentissages, s'adressent aux élèves, comme d'autant d'exemples, que l'on a le loisir de choisir ou pas de suivre, en tout cas de modèles

de stratégies susceptibles d'être déployées face à des situations similaires rencontrées, permet d'accroître son répertoire d'actions. En plus de ces interventions conjointes auprès des élèves, la collaboration en amont, pour planifier celle-ci et préparer des outils pédagogiques, ainsi qu'en aval, pour évaluer ensemble, permettent de s'élever également. On ne voit plus que par son propre spectre. Cela est d'autant plus vrai concernant les échanges et la collaboration avec des personnels non-enseignants. J'ai été amenée à travailler avec des infirmières scolaires et des conseillers principaux d'éducation par exemple, qui ont une autre vision, ce qui est propice à des prises de conscience.

Le travail en équipe, source d'émulations, permet bien d'aiguiser sa pensée et son esprit critique sur ce qui est réalisé et est ainsi susceptible d'apporter un perfectionnement. La confrontation à l'altérité peut déclencher une évolution dans ses pratiques et une modification de sa posture professionnelle ; il s'agit donc bien d'une source possible de développement.

II.1.3.2 L'établissement d'exercice

II.1.3.2.1 Appréciation subjective du contexte professionnel

Je n'ai pas connu beaucoup d'établissements scolaires. Une fois titulaire, j'ai enseigné dans le lycée professionnel dont je parlais précédemment. Pour toutes les raisons décrites, je ne m'y épanouissais pas autant que j'aurais voulu. Aussi, dès que j'ai eu l'opportunité de changer d'établissement, ai-je demandé ma mutation, quitte à faire un peu plus de route pour aller travailler. J'ai été cette fois nommée en collège, là les élèves se battaient presque pour avoir une place au CDI, ils me remerciaient après y avoir passé une heure ; je m'y sentais donc utile. Le plaisir d'exercer ma profession, que j'ai retrouvé tel que je l'avais connu lors de mon année de stage, mais là avec plus d'expérience et donc d'assurance en moi, m'a aussi encouragé à entreprendre davantage et autrement. D'autant plus que j'avais du répondant en face de moi, des élèves plus impliqués, qui participaient beaucoup, et étaient prêts pour certains à s'engager dans des clubs ou ateliers sur la base du volontariat. Les collègues étaient partants aussi pour coopérer à de multiples projets. Ainsi l'environnement dans lequel on exerce joue, d'après moi, un rôle important dans la manière dont on vit notre profession ; s'il est positif et tourné vers l'apprentissage, il nous fait nous sentir heureux dans notre travail et participe à notre amélioration. L'épanouissement, ainsi apporté, nous rend à même de rayonner autour de soi et ainsi à

contribuer à ce climat formateur, climat qui, dans une boucle positive, nous incite à nous déployer encore davantage.

Cela fait maintenant quinze années que j'exerce dans ce petit collège rural, composé aujourd'hui de 340 élèves et de 26 professeurs. Mais celui-ci a connu des modifications, avec des établissements alentours qui ont fermé, aussi a-t-il accueilli à plusieurs reprises de nouveaux apprenants et enseignants. J'ai également eu l'opportunité de restructurer complètement le Centre de Documentation dans lequel je travaille. Ces nouveautés, changements organisationnels et structurels me semblent nécessaires pour ne pas se scléroser. J'estime par ailleurs avoir la chance d'exercer dans un établissement très porteur ; ses performances positives et son dynamisme sont soulignés dans le texte de référence qu'est le Contrat d'objectifs, avec des jeunes qui s'impliquent dans la vie de l'établissement et une équipe très investie dans une multitude d'initiatives qui ont été particulièrement valorisées ces dernières années par l'équipe de direction et portées à la connaissance des personnes extérieures, par la voie de la presse notamment. Une mise en valeur et une reconnaissance qui donnent envie de continuer d'exercer au mieux sa profession. La plupart des enseignants qui y travaillent ont une grande conscience professionnelle et se démènent pour améliorer leur enseignement en faveur des élèves. Je pense que nous avons le sentiment d'œuvrer tous ensemble, dans une démarche collective, aux apprentissages et à l'épanouissement des apprenants, et par là-même en faveur de leur réussite. Ce mouvement collégial est porteur. La majeure partie d'entre nous n'est pas revendicative ni opposée d'emblée à ce qui lui est proposé, mais tâchent de composer pour tendre vers ce qu'on lui demande et des attendus en constante évolution. Le climat est donc tourné vers la progression, et c'est une des raisons pour laquelle je n'ai pas ressenti l'envie de muter.

II.1.3.2.2 Implication et prises de responsabilité

Un autre élément qui fait que je n'ai pas le sentiment d'avoir fait le tour des possibles dans ce collège est que j'ai eu le loisir de piloter et de coordonner certaines activités, ce qui m'a donné par moments le sentiment d'être au carrefour de celles-ci. Déjà, étant donné que je suis davantage sur place que mes collègues de disciplines (mon quota horaire de présence est plus important que le leur), je suis l'interlocutrice privilégiée à qui l'on s'adresse par exemple lors de projets menés à plusieurs enseignants ; je relaye ainsi les informations entre les professeurs qui sont moins amenés à se voir, je centralise en quelque sorte ce qui est décidé et cela me confère ainsi une position stratégique qui me

vaut d'avoir une grande visibilité de ce qui se passe et de ce qui se décide. Par ailleurs, j'occupe depuis quelques années la mission de référente culture. Dans ce cadre, je réalise un état des lieux de tout ce qui se fait dans le domaine artistique et culturel pour une mise en cohérence et une optimisation ; cela me demande des compétences communicationnelles pour être tenue informée et avoir une vision globale des initiatives dans ce champ, mais aussi pour relayer les propositions des partenaires externes. En tant que facilitatrice, il me revient d'une part de conforter les projets existants, et d'autre part, d'encourager l'émergence de nouveaux. Ce genre de fonction un peu particulière qui octroie une responsabilité au sein de son environnement de travail est, d'après moi, moteur également de développement. Enfin, j'ai eu l'opportunité d'être associée par mes chefs d'établissements successifs à la rédaction du Contrat d'objectifs et à la présentation de sa version auprès de l'Inspection Académique, ce qui m'a permis d'en entrevoir les ressorts. Aussi ai-je pu prendre part au diagnostic, à la définition d'objectifs, d'actions prioritaires et d'indicateurs à même d'évaluer les évolutions de notre collège. En cernant mieux les problématiques de l'établissement et la politique choisie pour accompagner la réussite des élèves, on est plus à même de s'y inscrire et d'agir selon les mêmes priorités. On peut d'autant mieux œuvrer dans le même sens que la ligne de conduite réfléchie et décidée par l'équipe de direction, si déjà on en a une pleine conscience et compréhension, toutes deux étant facilitées par le fait d'avoir pu participer à en esquisser les contours.

II.1.3.2.3 Confiance et reconnaissance au sein de l'établissement

Acquérir de la reconnaissance au sein de son établissement d'exercice peut, à mon sens, inciter aussi à montrer ce dont on est capable. Le besoin que l'on a, en tant que professeur-documentaliste, de nouer des partenariats pour pouvoir déployer le volet pédagogique de son métier, demande de faire valoir ce que peut apporter, en termes de plus-value pédagogique, le fait de travailler ensemble au CDI plutôt que seul dans sa salle de classe. J'ai eu ainsi à promouvoir mes propositions éducatives, pédagogiques et culturelles, que, du coup, j'ai été amenée à parfaire pour avoir des arguments à apporter. Par exemple, j'ai exposé aux professeurs de disciplines qui étaient le moins enclins à collaborer (des matières scientifiques notamment), ce que l'on pourrait imaginer de mener ensemble, ce que cela apporterait aux élèves, tout en argumentant sur le fait que cela ne ferait rien perdre pour autant dans l'avancée dans leur progression. Par ailleurs, dans le cadre de la semaine de la presse par exemple, je soumetts des idées de séances qui pourraient relever de différentes matières, avec des objectifs visés correspondant aux

programmes. Je montre également le résultat de certains projets, des productions d'élèves, que je valorise, pour donner envie aux collègues de se lancer. Je présente aux professeurs de français les nouveaux Concours de lecture et d'écriture organisés au niveau national et je m'escrime à leur donner envie d'y participer. J'ai ainsi toujours eu à cœur d'obtenir une reconnaissance de mon travail de la part de mes collègues et de retirer du travail que l'on mène ensemble un sentiment de compétences, qui vient en partie de l'apport qu'ils expriment retirer de ce partenariat. Par ailleurs, l'estime et la reconnaissance que j'ai pu obtenir des Principaux avec lesquels j'ai travaillé m'ont encouragée à me maintenir au niveau d'exigences atteint, voire à aller plus loin encore, que ce soit sur le plan pédagogique mais aussi dans mon investissement dans l'établissement (présence dans les différentes instances par exemple), afin de ne pas décevoir et d'être à la hauteur de leurs attendus. Ainsi, la valorisation et la reconnaissance institutionnelle du travail entrepris et réalisé par les équipes me semblent constituer un ressort dans le travail.

II.1.3.2.4 Management

J'ai vu se succéder plusieurs chefs d'établissement. Certains impulsent plus que d'autres l'envie de se dépasser, en encourageant les initiatives et en apportant leur confiance. Il est important également je pense qu'ils montrent eux-mêmes la voie en donnant le meilleur dans le travail qu'ils accomplissent. En effet, je peux donner l'exemple d'un chef d'établissement que j'ai connu qui ne semblait pas motivé par son travail ; il ne s'en cachait pas vraiment, se plaignait de la charge que celui-ci lui causait et communiquait davantage sur ses loisirs que sur le travail en lui-même et la vie de l'établissement avec son équipe ; celle-ci s'en plaignait et une sorte de démotivation a semblé gagner tout le monde petit à petit. Les efforts et initiatives n'étaient déjà pas encouragés, mais quand ils subsistaient tout de même, ils n'étaient ni soutenues ni valorisés. Alors que j'ai actuellement affaire à une principale bien plus dynamique, qui donne réellement de sa personne et de son temps, est très consciencieuse pour faire au mieux son travail afin que le cadre organisationnel serve de manière optimale l'aspect pédagogique. L'impact sur l'équipe est flagrant : chacun se sent porté, et, gagné par cet entrain, souhaite se conduire de la même manière. Se montrer ainsi exigeant avec soi-même donne l'autorité et la légitimité pour l'être avec les autres. Ces attentes, combinées à une humanité et une compréhension des difficultés de chacun (des obligations et

problèmes familiaux par exemple), sont d'après moi la clé d'un management susceptible d'obtenir le meilleur de chacun.

II.1.4 Les dispositifs institutionnels

II.1.4.1 Les rendez-vous de carrière

En plus des inspections de titularisation, j'ai eu droit jusque-là à cinq rendez-vous de carrière, que je n'avais pas demandés, ce qui représente une moyenne élevée par rapport à la majorité de mes collègues. On a beau être un professionnel expérimenté, ces rencontres sont génératrices de stress pour la plupart des professeurs que je côtoie. Celui-ci n'est pas forcément négatif, mais cette perspective met une certaine pression sur les épaules des enseignants. Le fait d'être évalué sur son travail, qu'un regard critique aiguisé juge de notre professionnalité n'est pas perçu comme agréable. D'autant plus que, du fait de la rareté de ces rencontres, celles-ci apparaissent comme des événements clés au cours de la carrière, et en renforce quelque part le caractère solennel et par là-même stressant. Ainsi, il apparaît que l'étendue de notre travail soit jugée de manière très occasionnelle (trois à quatre fois au cours d'une carrière désormais) et sur un laps de temps très court (une heure d'observation et une heure d'entretien), durant lequel on doit montrer ce que l'on vaut, ce qui semble aléatoire, et est estimé, par certains professeurs, comme assez injuste. Il semblerait, pour avoir échangé avec eux, que les enseignants du premier degré, qui étaient jusque-là inspectés de façon beaucoup plus régulières que les professeurs du second degré, et qui entretiennent un rapport moins distant avec leurs inspecteurs, qu'ils côtoient plus et dont la fonction semble davantage s'apparenter à celle de conseiller, ne vivent pas ces moments de la même manière. Dans le secondaire, la fonction d'inspecteur est plutôt perçue comme évaluative, mais je réalise que les missions de ces professionnels sont sans doute très peu connues. Il est souvent reproché ce côté infantilisant du contrôle, qui, de plus, n'a au final que très peu d'impact en termes d'évolution de carrière. Toutefois, la plainte de ne pas bénéficier d'un suivi plus régulier peut sembler entrer en contradiction avec le fait d'évoquer ces inspections comme de mauvais moments à passer. Pour ma part, ce n'est pas tant l'espoir d'une évolution de carrière plus rapide, celle-ci n'étant effectivement jamais très significative, les retombées s'avérant relativement restreintes sur le plan financier et en termes de mobilité, qu'une envie de montrer le meilleur de moi-même et de recevoir un rapport d'inspection positif, dont je puisse être fière, qui m'a toujours poussée à préparer au mieux ces séances d'inspection. Pour se

faire, j'ai à chaque fois tâché, par une auto-réflexion et une évaluation de ce que j'avais réalisé auparavant, de proposer un dispositif un peu novateur, qui retienne l'attention et sorte du déjà-vu. Les séances que j'ai présentées étaient co-animées. Je pouvais du coup bénéficier d'un regard extérieur sur ce que j'avais préparé, ce dont je ne me privais pas, mais j'ai toujours souhaité que, dans ces cas-là, le choix de ce que j'allais proposer me revienne.

Je réalise à quel point, en tant que professeur, souvent ancien bon élève, on attend cette gratification ; on veut être récompensé par un bon rapport, comme on attendait un bon bulletin au cours de notre scolarité. Aussi, le temps passé à construire ces séances, mais aussi pour mes deux dernières inspections le document préparatoire à l'entretien (qui n'existait pas avant la mise en place du protocole PPCR), a-t-il été considérable (pour quatre de mes inspections, j'ai été prévenue en moyenne deux mois auparavant). Lorsque j'ai préparé l'avant-dernière, en 2017, alors que ce nouveau protocole venait d'être mis en place, j'ai été quelque peu déroutée par l'axe à renseigner concernant la démarche individuelle et collective de développement professionnel. En effet, cette expression de développement professionnel ne m'était pas familière et je n'avais en quelque sorte jamais réfléchi à ce qu'elle pouvait recouvrir. Il a fallu que je fasse des recherches et que je me pose pour la première fois la question de ce que je mettais en œuvre dans cette perspective. Et ce document semble poser problème à nombre de mes collègues. Comme j'étais dans les premières à « tester » ce protocole, certains par la suite se sont adressés à moi et m'ont demandé des conseils pour compléter ce formulaire. J'ai pu constater déjà à quel point la plupart des professeurs ont bien du mal à mettre en avant ce qu'ils font et leurs atouts ; contrairement aux salariés du privé qui ont un entretien d'évaluation annuel, nous ne sommes pas habitués à rendre compte des objectifs que nous nous sommes fixés, que nous avons ou pas réalisés, ni à formuler nos besoins en termes de formation (ce qui supposerait déjà d'être en mesure de faire cette auto-évaluation et diagnostic) et/ou nos souhaits de mobilité. J'ai même entendu certains professeurs, à propos du paragraphe à compléter concernant les souhaits d'évolution professionnelle et de diversification des fonctions, y voir une tentative de libérer des postes, surtout dans certaines disciplines excédentaires. Certains se désolent du fait que, de toute façon, très peu de perspectives existent, quand d'autres évoquent le fait que ce document laisse entendre que l'on serait mal vu si notre seule ambition était de rester enseignant toute sa carrière. En zone rurale, certains se réfugient derrière le fait qu'encore moins d'opportunités s'offrent à eux, étant

loin des grandes villes et des INSPE, il serait moins évident de devenir tuteur ou de s'investir dans la formation.

L'aspect prémédité de ces rendez-vous de carrière dont il était question plus haut peut faire s'interroger sur l'authenticité de cette rencontre. En proposant une séance qui se veut (mais n'est pas pour autant) irréprochable, est-ce que je montre réellement quel professionnel je suis ? Si cette séance avait eu lieu à l'improviste, l'inspecteur aurait-il perçu mon travail de la même manière ? Beaucoup de mes collègues se sont déjà fait la même réflexion ; ce serait plus juste si les inspecteurs venaient sans que l'on soit prévenu, ils verraient ainsi comment nous agissons dans nos classes au quotidien, sans artifice. Mais en réalité, personne ne semble le souhaiter vraiment ; il s'agit d'un nouveau paradoxe dans les critiques et attentes émises par les enseignants (l'autre portant sur la rareté du dispositif au cours d'une carrière). Mais il faut bien admettre que le caractère évaluatif n'incite pas non plus à dévoiler ses incertitudes ou difficultés rencontrées, dont il peut être question lors de l'entretien qui suit l'observation de la séance pédagogique. Un manque d'efficacité ou une perte de maîtrise pourrait s'apparenter à un échec, les avouer ferait craindre d'être jugé incompetent. Aussi, se montre-t-on sous son meilleur jour. Jeu de dupes, peut-être, toujours est-il que dans mon cas, ces rencontres m'ont, quoi qu'il en soit, amenée à me surpasser. D'une fois à l'autre je pense avoir évolué dans ce que j'ai proposé, cherchant à varier là aussi les modalités et à faire preuve d'inventivité bien au-delà de ces seules séances pédagogiques. En effet, en inscrivant ces séances dans des séquences ou projets plus larges, en cherchant à tester pour trouver ce qui fonctionnait le mieux avec les élèves (dimension mesurable par exemple par l'effet que la proposition a eu sur les élèves, leur adhésion et participation), j'ai été amenée à bouleverser mes habitudes, à remettre en question des pratiques ancrées et à accroître mes compétences. Et c'est à l'une de ces inspections que je dois d'être entrée dans le champ de la formation. Au final, il semblerait que, contrairement à l'idée que je m'en faisais moi aussi, ces rendez-vous de carrière puissent déboucher sur une reconnaissance institutionnelle, mais pour cela, il est indispensable de déployer tous les atouts possibles.

En définitif, il m'apparaît, d'après mon vécu ainsi que l'écoute et l'observation de mes collègues, que les attendus de l'inspection ne sont peut-être pas toujours bien saisis par les enseignants ; la nouvelle mouture de l'entretien semble être calquée sur ce qui se fait dans le privé. Or, auprès de fonctionnaires qui baignent dans une culture professionnelle toute autre, la perception n'en est pas la même. Il y a sans doute une incompréhension de ce protocole qui n'est pas explicité. Pourtant, malgré ce flou, il semble pouvoir produire

ce qui est visiblement recherché ou au-delà même des objectifs qu'il se fixe, mais parfois par des moyens détournés.

II.1.4.2 La formation continue

En revanche, en réfléchissant à mon propre développement, je me rends compte que la formation continue, que pourtant je préconise, en tant que formatrice moi-même, auprès de mes collègues, est une des dernières ressources qui me vienne à l'esprit comme point d'appui à mon essor professionnel. En effet, les dispositifs dont j'ai bénéficié, n'étaient déjà pas nombreux, très épars sur l'ensemble de ma carrière, sans lien les uns avec les autres et au final très peu impactants. Que je les ai demandés ou qu'ils m'aient été imposés n'a pas changé grand-chose en termes d'incidence ; parfois il arrive que l'on soit agréablement surpris par une formation pour laquelle on n'était pas très enthousiaste au départ, alors qu'au contraire, une formation prometteuse, de par son intitulé ou descriptif, peut s'avérer décevante si son contenu est pauvre et qu'on ne fait que survoler superficiellement le sujet. Il faut dire que la plupart des dispositifs ne se résument qu'à une, voire à deux journées, assortie(s), ces dernières années, d'un travail sur écran en asynchrone. Alors effectivement, ces formations m'ont parfois fait réaliser mes manquements ou lacunes, ce que je ne pratiquais pas qui l'était ailleurs, et m'ont occasionné des idées et souhaits de mises en œuvre. Et, pour avoir échangé à ce propos avec d'autres professeurs, mais aussi pour avoir pris connaissance, en tant que formatrice, des résultats des questionnaires et évaluations soumis aux formés, je réalise que c'est souvent l'objectif poursuivi ; trouver des exemples et des ressources « clés en mains » pour se renouveler. Par contre, l'aspect réflexif ne semble pas être l'attendu premier, la remise en question n'étant pas forcément évidente. Concernant l'impact dans les pratiques, il faut dire que, bien souvent, je ne me suis pas lancée pour tester ce qui nous a été présenté tout de suite après la formation suivie, et avec le temps, la motivation s'étiole et je ne peux pas dire qu'elles aient eu un quelconque retentissement sur mes performances professionnelles ni du coup sur celles, scolaires, des élèves. Le réinvestissement dans les pratiques n'est pas toujours réfléchi ; il n'est pas inclus dans le dispositif ni accompagné, alors que le contexte d'exercice fait que celui-ci est plus ou moins aisé.

Par ailleurs, les professeurs-documentalistes peuvent participer une fois par an à la journée des documentalistes ; la thématique change à chaque fois et un conférencier

intervient le matin. Alors, même si certains se plaignent du fait que le contenu est parfois bien loin de notre pratique sur le terrain, la plupart trouve que cela fait du bien intellectuellement de se replonger dans une réflexion plus complexe que celle que l'on continue à avoir dans l'exercice de notre métier. Le fait d'être tiré vers le haut intellectuellement parlant peut manquer. Pourtant je ne pense pas trop me tromper en disant que très peu doivent être les professeurs qui continuent, au-delà de la formation initiale, à lire des ouvrages pédagogiques ou à se tenir au courant des avancées de la recherche en sciences de l'éducation. Moi-même, je dois avouer ne m'y remettre que cette année, alors que je prépare un Master. Nous réalisons bien que cela permettrait de prendre de la hauteur et très certainement un recul critique sur son travail quotidien, mais il semblerait que l'on se donne la peine de faire avant tout des démarches dont on tire un bénéfice immédiat. N'ayant de plus pas de compte à rendre, n'étant pas poussé par ailleurs à le faire, cet engagement dans un enrichissement intellectuel est vraiment laissé à la liberté et au bon vouloir de chacun, et je ne suis pas certaine que beaucoup d'efforts y soient consentis.

II.1.4.3 L'implication dans un réseau professionnel

Il y a trois ans, j'ai participé au groupe de Travaux Académiques Mutualisés (TraAM) dont l'objectif est de construire une expertise autour des thèmes émergents du numérique éducatif, en s'appuyant sur des expérimentations dans les classes, et de contribuer ainsi aux actions de formation et d'accompagnement des enseignants. Je connaissais quelqu'un qui faisait partie de ce groupe de travail et je lui ai fait part de ma curiosité concernant ce dispositif et de mon envie d'y participer. A cette occasion, j'ai bénéficié de ce que l'on pourrait appeler une culture du travail collaboratif, à la fois au sein du groupe académique que nous composions avec les autres membres, mais aussi avec des partenaires d'autres académies avec qui j'échangeais régulièrement concernant les essais et pratiques que nous menions avec nos élèves sur la thématique imposée pour l'année en cours. Les professionnels impliqués dans ces groupes m'ont semblé avoir tous atteint un haut niveau de réflexion concernant leur enseignement. Engagés, dynamiques, ces individus foisonnaient d'idées et étaient pour la plupart impliqués dans des missions variées. Aussi, ai-je été dans un premier temps très impressionnée et pas certaine d'y être à ma place. Mais ces interactions, très stimulantes, ont eu une fonction émulative. J'ai appris beaucoup au cours de ces échanges et acquis de nouveaux savoirs, j'ai été amenée

également à employer de nouvelles terminologies. Elles ont donné lieu à des innovations pédagogiques sur mon terrain d'exercice auxquelles j'ai pleinement associé les élèves, et ont abouti à des formalisations collaboratives parues sur le site académique de la documentation. Je ressens ce même élan stimulateur lors des réunions du réseau de formateurs documentalistes auquel j'appartiens depuis quelques années, au contact et au gré des échanges avec les collègues qui y participent.

II.1.5 La dimension individuelle

II.1.5.1 Essor professionnel et diversification des missions

II.1.5.1.1 Formation d'adultes

Si je devais remonter à un événement qui m'a marqué comme m'ayant demandé de me dépasser, cela aura été à l'occasion d'une intervention en dehors de mon cadre habituel. J'ai eu effectivement l'opportunité de donner un cours, alors que je travaillais dans l'Education Nationale depuis une dizaine d'années, à l'Institut de Formation en Soins Infirmiers dans le cadre d'une UE « Méthodes de travail ». Je crois qu'à ce moment, alors que j'étais installée depuis un moment déjà dans mon métier, mon travail reconnu dans mon établissement d'exercice, maman de jeunes enfants auxquels je consacrais beaucoup de mon temps, ce nouveau défi, bien que quelque peu inconfortable (flou quant aux attendus, méconnaissance des lieux et des conditions d'accueil, public plus âgé que celui auquel j'étais habituée...) - et peut-être justement parce qu'il était inconfortable - m'a donné envie de redoubler d'efforts. J'ai eu à puiser dans mes ressources pour affronter l'inconnu, la nouveauté, préparer mes cours au mieux pour percevoir dans le regard de mes interlocuteurs (dont j'imaginai plus d'exigences dans leurs attentes que dans celles des collégiens) de la légitimité. J'ai beaucoup travaillé, pris du temps pour préparer, seule, ces cours. Cette expérience a eu une résonance sur ma pratique quotidienne ; en effet, de sortir de ce quotidien, en quelque sorte de s'élever, peut faire pousser des ailes et donner la confiance qui ouvre bien des possibles et la voie de l'innovation. Puis, pendant quelques années encore, je n'ai pas cherché à étendre davantage mes champs d'intervention, je m'investissais beaucoup dans mon établissement, mais aussi dans ma vie de famille qui me demandait une certaine disponibilité.

C'est assez récemment que j'ai commencé à chercher à diversifier mes missions. J'ai certes saisi des opportunités qui m'ont été proposées, mais j'ai provoqué la plupart d'entre elles. Ce moment coïncide avec celui où mes filles étaient un peu plus autonomes, donc où mon contexte individuel était plus favorable à mon développement professionnel. Ainsi, la façon dont on habite son métier, le temps qu'on est prêt à lui consacrer, dépend aussi des obligations personnelles que nous avons à assumer.

J'ai écrit précédemment de mes débuts en tant que formatrice à une de mes inspections. En effet, alors que tous les professeurs devaient être formés, dans le cadre du Plan numérique pour l'éducation, à diversifier leurs pratiques numériques, j'ai été proposée par mon inspecteur, qui m'avait repérée comme ayant des compétences dans ce domaine au moment de sa visite, pour assurer l'une d'entre elle. Cette première formation, qui a eu lieu durant l'année scolaire 2016/2017, a fait l'objet de deux sessions d'une journée. Nous sommes intervenus en binôme, avec quelqu'un que je ne connaissais pas jusque-là, et ces co-préparation et animation ont été très enrichissantes ; nous avons deux façons très différentes de travailler et deux styles professionnels différents, de sorte que nous nous complétions bien. Cette formation a eu lieu sur mon temps de travail, dans un autre établissement que le mien ; c'était à nous formateurs qu'il revenait de trouver un lieu susceptible de pouvoir nous accueillir et de nous assurer de l'aspect organisationnel et matériel. Cette première formation en a amené une autre, l'année suivante, une Journée 2, dont le thème était cette fois « le numérique au service des élèves à Besoins Educatifs Particuliers ». Je ne me considérais nullement comme une spécialiste de ces deux sujets, ce qui me questionnait, éthiquement parlant, mais cela m'a poussé, là aussi, à déployer beaucoup d'énergie pour me montrer à la hauteur de la tâche. J'ai testé des outils avec mes élèves que j'ai présentés en formation ensuite. J'ai eu un autre regard sur les élèves en difficulté et tâché de mettre en place de nouvelles stratégies pour leur venir en aide, proposer de la remédiation et une pédagogie différenciée, concept que je connaissais mais pour lequel je n'avais jusque-là pas concrètement œuvré. De même, lorsque je me suis lancée dans la formation continue en proposant, à mon initiative cette fois, un dispositif sur les projets lectures innovants avec une collègue de français, nous avons mené moult expériences avec nos élèves, leur demandant par exemple des productions originales que l'on pourrait montrer aux stagiaires de la formation en question. Si j'ai proposé cette thématique de formation, c'est que je le faisais déjà, mais je suis allée plus loin du coup pour ne pas rester sur mes acquis et fais preuve de créativité. J'ai lu des ouvrages théoriques sur le sujet et les échanges avec ma collègue à ce propos m'ont fait me

requestionner sur l'enseignement de la lecture tel que nous le pratiquons en France, ainsi que sur les usages des élèves dans ce domaine, les processus de lecture et les difficultés qui peuvent être rencontrées par les apprenants. Cela m'a permis de prendre un peu de hauteur dans ce que je ne requestionnais plus. Être formatrice pousse à aller vers une sorte de « perfection » ; on a le sentiment de devoir s'ériger en quelque sorte en modèle, de s'approcher de cette sorte d'idéal que l'on imagine être un attendu, ce qui exige forcément d'améliorer ses propres pratiques d'enseignant.

II.1.5.1.2 Tutorat

Par ailleurs, après avoir fait connaître mon envie de devenir tutrice à mon inspecteur, l'occasion s'est présentée, grâce, surtout, à un concours de circonstances ; en effet, une collègue et amie qui avait été sollicitée pour cette prise de responsabilité qu'elle ne pouvait assumer l'année en question, s'est désistée, et, sachant que j'étais intéressée, a suggéré mon nom. Aussi ai-je eu l'occasion d'accompagner une stagiaire durant une année scolaire. Cette expérience incite à faire preuve d'une distance et à porter un regard critique sur sa propre pratique de professeur : qu'est-ce que je déploie avec mes élèves qui mérite d'être montré, proposé à un débutant ? De là découle une remise en question, et, par une réflexivité professionnelle, une envie de moderniser ces activités. Par ailleurs, le fait d'aider cette jeune professeure à cadrer et à formaliser ses préparations de cours m'a ramenée à une pratique que je ne prenais plus trop la peine de réaliser. J'ai ainsi renoué avec des usages que j'avais un peu délaissés mais en réalisant qu'ils avaient tout de même du bon. J'ai eu aussi à trouver un positionnement nouveau, le rôle essentiel du tuteur étant d'aider l'enseignant débutant à acquérir sa professionnalité, à créer son identité et sa posture professionnelles, puis à commencer à les déployer. J'ai ainsi dû trouver des stratégies pour faciliter le développement de compétences professionnelles chez l'enseignant en formation, mais aussi pour faciliter le mien, en tant qu'accompagnatrice, essentiellement par moi-même. En effet, je n'ai bénéficié dans ce cadre que de deux demi-journées de réunion ou de stage, je ne sais pas trop comment les nommer, où il a été question notamment de l'entretien. Il a donc fallu que je m'improvise tutrice et que je trouve des ressources par moi-même.

II.1.5.2 Ambition

II.1.5.2.1 Liée à ma conception du métier et à mes traits de caractère

La conception que l'on a de notre métier joue forcément sur la façon dont on le pratique. Pour moi, le renouvellement, que ce soit des contenus de cours ou de la façon de mener ceux-ci, m'apparaît comme inhérent à notre profession. Aussi, ai-je toujours agi pour ne pas mener des séances pédagogiques à l'identique, pour varier les modalités de travail, et faire participer chaque année les élèves à d'autres projets, concours, défis-lectures et sujets d'exposés. Finalement, je réalise, que même si les changements sociétaux, mais aussi ceux de notre public, les réformes successives et nouveaux programmes (bien que je ne dépende pas trop de ceux-ci), les nouveaux outils numériques (qui eux en revanche m'ont demandé apprentissages et adaptations) obligent à un moment donné à évoluer, ce qui pousse à le faire de façon plus systématique, c'est le refus de tomber soi-même dans une routine. De « resservir » à de nouveaux élèves une séance pédagogique telle que je l'avais menée l'année précédente n'aurait pas forcément été négatif pour eux, mais c'est le besoin que je ressens de ne pas me répéter, au risque de m'ennuyer et du coup de ne plus prendre de plaisir, qui me pousse à me renouveler sans cesse. C'est la clé en mon sens pour conserver son élan et dynamisme et pour les insuffler aux élèves. Ainsi, le fait que je n'aime pas tourner en rond, mon besoin de mouvement, de ne pas rester sur mes acquis et d'aller de l'avant jouent un rôle prépondérant dans mon engagement dans mon propre développement. Celui-ci dépendrait donc largement, en mon sens, de qui nous sommes, de nos valeurs, de comment nous nous sommes construits et avons envie d'évoluer. Quelqu'un de perfectionniste par exemple ne se complaira pas dans ce qu'il fait déjà et cherchera à déployer de nouvelles stratégies pour enseigner au mieux. Cela tient également à notre rapport à l'apprentissage et aux savoirs. En effet, faire preuve de curiosité intellectuelle, considérer l'apprentissage comme bénéfique, n'avoir pas peur de l'inconnu ni de se lancer dans ce qu'on ne maîtrise pas encore, importe dans le rapport que l'on a au perfectionnement. Et je pense que ses aspirations, l'ambition personnelle que l'on peut avoir, l'envie d'évoluer dans sa carrière, entrent aussi en compte. Ce n'est sans doute pas un hasard si ce besoin de me réinventer quelque part dans le domaine professionnel est intervenu à l'orée de mes 40 ans, au mi-temps de ma vie et de ma carrière. Je pense avoir ressenti un certain essoufflement dans mon travail de professeur-documentaliste, lié à une impression d'avoir fait le tour de la question. J'avais

certes encore envie de réaliser de nouveaux projets, en rupture parfois même avec ce que je faisais avant, mais je ressentais une sorte de lassitude face au quotidien du métier et à mes pratiques habituelles, que je ne parvenais plus à reconduire avec grand entrain. J'ai en fait l'impression d'avoir atteint un certain paroxysme, aussi relatif et modeste soit-il, dans l'exercice de ma profession, avec la sensation que celui-ci ne peut désormais que décliner si je ne l'assortis pas à d'autres visées et projets pour enrichir ma carrière. L'envie d'apprendre et de me développer m'apparaissait donc comme une nécessité pour mon travail et pour moi-même. Portant une importance particulière au fait d'être heureuse dans mon travail, je n'avais pas envie de me lasser davantage au risque de devenir aigrie, préférant rester sur une note positive avec le bilan d'avoir choisi un métier dans lequel je m'étais totalement épanouie jusque-là. Le besoin de prendre une nouvelle direction et de me développer, autrement, s'est donc fait de plus en plus pressant.

II.1.5.2.2 Perspectives professionnelles pour l'avenir et moyens mobilisés

L'envie de me renouveler et les diverses prises de responsabilité et missions qui ont été évoquées (référente, formatrice, tutrice ...) ont conforté mon souhait d'évolution et de prise de responsabilités dans le domaine de l'accompagnement et de la formation auprès d'un public adulte.

Je pouvais, comme m'incitait mon inspecteur et des personnels du Rectorat, passer le Certification d'Aptitude aux Fonctions de Formateur Académique, qui aurait pu m'ouvrir d'autres portes dans le domaine de la formation. Mais cette certification se prépare majoritairement seul, en auto-formation, très peu de cours étant dispensés dans ce cadre. Moi qui m'étais improvisée formatrice déjà sans avoir été formée du tout à cette fonction, en « bricolant » des dispositifs comme il me paraissait bon de le faire, je ressentais le besoin de développer des compétences solides en ingénierie de la formation. J'estimais, comme je l'écrivais dans la lettre de motivation pour être admise au Master Ingénierie de la Formation de Formateurs, avoir encore beaucoup à apprendre afin d'acquérir une pratique de formateur plus distanciée. Mon objectif était d'asseoir une certaine légitimité avant même de prétendre passer le CAFFA par la suite et postuler à une prise de responsabilité dans le domaine de la formation ou à un poste de chargé de missions. Cette décision de me former venait donc de moi seule, personne ne m'a soumis cette idée ni m'y a poussé. On a même plutôt tenté de m'en dissuader, l'institution reconnaissant visiblement davantage le Certificat aux fonctions de formateurs que les diplômes

universitaires de type Master. Toujours est-il qu'il fallait que je sois convaincue de mon choix pour m'y accrocher comme je l'ai fait. J'ai demandé un congé de formation que je n'ai finalement pas obtenu après avoir figuré sur liste complémentaire. J'ai choisi de réduire mon temps de travail à 80% pour être en mesure de tout pouvoir mener de front. J'ai pris un rendez-vous avec une personne qui s'occupe des ressources humaines au Rectorat afin d'avoir des renseignements sur le Compte Personnel de Formation et en bénéficier. Et là j'ai eu l'impression de mener ce que l'on appelle le parcours du combattant pour obtenir des informations qui me venaient de façon parcellaire et au compte-goutte, pour monter un dossier et obtenir au final une somme assez dérisoire, que je ne toucherai qu'à la fin de l'année, qui permettrait tout juste de couvrir mes frais d'inscription. La dimension bureaucratique de l'institution peut donc bien figurer d'obstacle si l'on n'est pas hyper motivé par son projet. Ainsi, pour me former, j'ai accepté de perdre une partie de mon salaire et d'assumer en plus les frais de déplacement pour me rendre à Nancy toutes les semaines. M'engager dans cette formation a demandé par ailleurs des sacrifices de la part des membres de ma famille, étant donné que j'étais beaucoup moins disponible, ce qui a pu occasionner aussi une certaine culpabilité chez moi. Il n'est pas toujours simple de combiner vie familiale et ambition professionnelle. Cette expérience m'a vraiment fait réaliser que si on a l'ambition de monter en compétences et de prendre de nouvelles responsabilités lorsque l'on est professeur, il ne faut pas compter sur une aide ou un accompagnement dans les démarches à réaliser. Rien déjà ne pousse à le faire et il ne faut pas se décourager tant les conditions ne sont pas facilitantes. Il faut donc être très motivé dans son souhait de développement pour le mener jusqu'au bout.

II.1.5.2.3 Le Master IFF

Cette formation, conséquente du fait de sa durée, de son volume horaire et de ses exigences, a forcément plus de retentissement pour moi que toutes celles que j'ai pu suivre depuis que je travaille. Elle m'a permis de prendre un recul critique quant à ma pratique de formatrice, tant par le biais des cours que par la richesse à la fois des apports des professeurs et des échanges avec des formés venant d'horizons professionnels différents. En effet, je suis ainsi sortie en quelque sorte du cercle du monde enseignant. Ces rencontres avec des professionnels issus d'autres branches m'ont permis de considérer certaines des situations que je vis dans le cadre de mon métier sous un autre spectre. Par

ailleurs, le fait de se voir autrement dans un miroir que l'autre, très différent, met devant soi, est propre à faire bouger son soi professionnel. Les discussions que j'ai pu avoir avec l'infirmière scolaire du groupe par exemple, que j'ai prolongées avec celle de mon établissement scolaire, le tout combiné avec un cours intitulé « Déontologie et éthique de la formation », a opéré chez moi comme un déclic ; j'ai eu l'impression d'ouvrir les yeux sur mes représentations et empêchés dans les relations pédagogiques que j'avais pu instaurer avec mes élèves. Dans un écrit réflexif que j'ai eu à rendre et que j'ai choisi justement de faire porter sur ce cours, j'ai tâché de prendre du recul pour saisir de manière plus générale l'origine des difficultés et résistances des professeurs à adopter une attitude bienveillante ainsi que les vertus et bienfaits d'un tel positionnement sur le bien-être et les apprentissages des élèves. J'ai réfléchi à ces liens de causes à effets, mais aussi à la manière dont je pouvais m'y prendre pour y sensibiliser mes collègues et promouvoir cette posture en tant que formatrice de formateurs. Tout cela m'a amenée à évoluer au niveau de mes propres valeurs et à saisir mes tâches autrement ; j'ai déployé de nouvelles façons de faire avec mes élèves, m'autorisant une meilleure prise en compte et écoute des enfants et en m'adressant différemment à eux. J'ai d'ailleurs mis en place un nouveau projet dans mon établissement, qui vise à interroger les élèves quant à leur ressenti du climat scolaire d'une part et quant à leurs besoins et attentes d'autre part, avec l'objectif de faire évoluer le fonctionnement des temps et espaces hors-la-classe en fonction de ce qui aura été formulé, en rendant ainsi les élèves forces de propositions et de décisions. Les lectures de publications scientifiques dans le domaine de l'éducation et de la formation que j'ai été amenées à faire dans le cadre de la préparation du Master ainsi que les écrits réflexifs que j'ai eu à rendre m'ont demandé également de prendre de la hauteur. Ces derniers ont été des exercices très éclairants ; ils m'ont fait prendre conscience de certains de mes empêchés et des façons de pouvoir affirmer ma posture professionnelle. Un cheminement très formateur donc qui a eu des retentissements également dans ma pratique d'enseignante et en aura forcément dans ma façon de concevoir et de mener les dispositifs de formation que je serai amenée à proposer. Réaliser un mémoire de recherche pour la première fois m'a mise en difficulté. Cet exercice, exigeant, suppose de se mettre dans une toute autre posture, et d'appliquer une méthode à laquelle je n'étais pas du tout habituée. Un professionnel aguerri n'est, dans le cadre de l'exercice quotidien de sa profession, que rarement soumis à d'importants obstacles. Se confronter à nouveau à la complexité peut du coup bousculer, mais permet aussi de réaliser les résistances que l'on développe parfois, mais aussi comment on s'y

prend pour faire face. En cherchant à se développer professionnellement on en apprend aussi beaucoup sur soi et on évolue dans tout ce qui nous constitue.

II.1.6 Bilan

De ce qui précède il ressort que, pour ma part, le besoin de reconnaissance de la qualité de mon travail, que ce soit par les élèves et formés adultes, mais aussi par mes collègues et ma hiérarchie, m'incite à me surpasser.

Le fait d'être dans un environnement stimulant, de s'entourer de professionnels motivés, d'interagir avec ses collègues est aidant. Appartenir à un réseau de personnes ayant su progresser dans leur propre professionnalité permet de s'élever également.

Mais d'après moi, des facteurs individuels sont encore plus prégnants et figurent comme les moteurs principaux du développement. Pour ma part, on l'a vu, les nouveaux défis me permettent de garder la motivation et donnent un sens profond à mon travail. Aussi, les efforts que l'on fait pour se développer dépendent-ils beaucoup déjà du rapport que l'on entretient avec son métier et aussi de son caractère et de sa force intérieure. En effet, il faut être particulièrement motivé si l'on veut évoluer lorsqu'on est professeur tant les aspirations ne sont pas impulsées, et pugnaces si celles-ci persistent malgré tout, car elles ne sont pas soutenues par ailleurs. Il faut se battre quelque part pour gagner la possibilité d'étendre ses champs d'intervention et d'accroître ses missions, en s'impliquant énormément dans sa démarche de développement professionnel. Les ressources personnelles sont donc essentielles et déterminantes.

Les prises de responsabilités et la diversification des fonctions, promptes à apporter de l'estime de la part des autres, poussent également à persévérer afin de se montrer au niveau de la perception que les autres ont de soi. Cette image positive que l'on nous renvoie a forcément un impact sur notre propre perception de nos compétences. Le sentiment d'efficacité que l'on en retire ouvre bien des possibles.

Enfin, ce que signifie son travail aux yeux du professionnel, l'importance qu'il occupe dans sa vie et la place qu'il lui octroie, le rendront plus ou moins enclin à y consacrer du temps et de l'énergie, et déterminera aussi son envie ou pas de se perfectionner. Il y a fort à parier que ceux pour qui l'épanouissement personnel passe, en partie du moins, par l'épanouissement professionnel, seront plus disposés et aptes à se développer.

II.2 METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Dans mon enquête, je tiens à privilégier le point de vue des professeurs. Elle vise, en ayant accès à leurs pratiques effectives et à leurs délibérations à propos de celles-ci, à vérifier ce qu'ils perçoivent et comment ils envisagent le développement professionnel qui a eu cours tout au long de leur carrière ; ce que celui-ci signifie et recouvre pour eux. Ainsi, il sera intéressant de cerner quelle conscience ils ont de cet attendu et s'ils sont ou non habités par cette question. Comment ils se le représentent et s'en préoccupent, quelle idée ils ont de l'amélioration de leurs pratiques : par quoi elle passe, en quoi elle est ou non nécessaire pour eux, et enfin comment elle peut être rendue possible.

C'est bien ici l'étude de la singularité qui peut faire sens, la démarche qui me semble donc la plus appropriée est celle qualitative, reposant sur des entretiens exploratoires semi-directifs, permettant de recueillir des données déclarées oralement.

Ces entretiens devraient donner aux professeurs une occasion de porter un regard sur leur propre développement et de les faire verbaliser à propos de celui-ci. Ainsi seront-ils encouragés à s'exprimer, d'une manière sensible et authentique, sur la façon dont ils vivent leur profession. Il sera également question de ce qu'ils mettent en œuvre face aux changements pour trouver des solutions, à quelles occasions et comment ils procèdent pour enrichir leurs pratiques, les stratégies auxquelles ils ont recours pour s'accroître, celles qu'ils jugent efficaces et inefficaces, et ce qu'ils identifient de manière plus générale comme favorisant ou peu favorisant parmi les processus mobilisables dans une perspective d'évolution.

De la partie théorique, il ressort que l'essor professionnel est complexe et en partie inintentionnel. En accédant au point de vue des acteurs, je pourrai donc investir à la fois la sphère visible et la sphère non conscientisée de leur développement. Par l'analyse de leurs discours, je tâcherai de mieux cerner ce qui influe le degré d'implication et la possibilité de la réalisation du développement professionnel ; ce qui se cache derrière ce processus et éventuellement éclairer des zones d'ombre qui entourent celui-ci, sans toutefois prétendre à une quelconque généralisation. D'autant plus que les problèmes sanitaires qui se sont posés au cours de l'année ont imposé un confinement et eu un retentissement sur le déroulé de la formation universitaire. Aussi, les entretiens, qui devaient initialement s'élever à huit, ont-ils dû être revus à la baisse. Trois ont pu être menés, en visioconférence, à l'aide de l'application Skype, ce qui a posé, pour deux d'entre eux, des problèmes de son, qui ont rendu l'exercice de concentration puis de

retranscription plus difficile. Pour donner davantage d'ampleur à cette démarche qui n'a pas pu être aussi ambitieuse qu'elle le mériterait, et étant moi-même, en tant que professeur, l'objet de mon travail de recherche, j'ai opté pour rédiger un texte détaillé décrivant mon propre parcours. Ce travail d'écriture a joué un rôle important dans ma propre prise de distance et compréhension de la théorie sur le sujet, et m'a aidé, en dégagant des points saillants du développement, à construire ma grille d'entretien (*annexe A*). En effet, il m'a semblé primordial, au vu de ma propre expérience et de la problématique qui précède, de me concentrer sur trois axes qui sont la dimension individuelle, le contexte d'exercice et enfin les aspects institués du développement professionnel. A l'intérieur de ces grands thèmes, j'ai dégagé des sous-thèmes : l'entrée dans le métier, le parcours et les expériences vécues, le rapport au métier et aux élèves, les prises de responsabilités, les éventuelles diversifications des missions et ambitions puis le rapport au développement. Je les ai interrogés sur les moyens mobilisés pour progresser, les ressources institutionnelles, les points d'appui locaux (le chef d'établissement, les interactions avec les collègues et l'ambiance de travail). Les questions qui balayaient ces différents points revenaient à cerner l'envie et la proportion des personnes à se remettre en question et à se développer et les ressources qui interviennent, pour elles, dans ce processus ; celles qui ont une incidence en termes de déploiement et de progression, lesquelles n'en ont pas véritablement et à quoi la personne l'attribue, enfin ce qui peut même figurer comme un obstacle à l'essor professionnel et empêcher celui-ci. Je me suis intéressée aux vécus des personnes, à ce qu'elles pratiquent, de quelle manière elles le font et comment elles l'expliquent, ainsi qu'à leurs représentations et perceptions. J'ai opté pour commencer par les interroger sur les changements institutionnels auxquels elles ont eu affaire, un thème qui permettait à lui seul d'aborder déjà un nombre d'aspects considérables du sujet.

Dans un premier temps, j'ai choisi deux personnes qui, d'après ce que je savais d'elles, n'avaient pas connu, au cours de leur carrière, de changements exogènes considérables ; elles exercent depuis longtemps dans le même établissement, n'ont pas cherché à diversifier leurs fonctions et n'ont pas d'ambitions particulières. Je voulais savoir, si, indépendamment du coup de ces facteurs extérieurs, elles produisaient quelque chose sur le front du développement, avaient même conscience de ce que cela peut recouvrir, et, si oui, à quoi cela tenait et comment elles s'y prenaient, si elles se remettaient en question et comment elles évoluaient. La première personne interrogée est une femme, professeure de français, ayant 25 ans d'ancienneté. Elle a exercé dans quatre établissements différents

et elle est en poste depuis 13 ans dans le collège dans lequel elle enseigne à présent. L'interviewée 2 est une femme, professeur de français également, mais elle depuis 30 ans, qui a pris ses fonctions dans son collège actuel il y a 26 ans. Je sais qu'elle se lance dans des projets variés avec ses classes et travaille en collaboration, je trouvais intéressant de creuser également ce point pour vérifier si celui-ci est identifié par elle comme un axe d'évolution. En raison du contexte, je comptais ne mener que ces deux entretiens. Et, à l'issue de ceux-ci, j'ai trouvé qu'il me manquait encore du matériau et ressentais le besoin d'interroger quelqu'un d'un profil différent. De plus, j'avais trouvé ces échanges très intéressants, les personnes m'avaient surprise par leurs réponses, notamment par un attachement fort au métier que je ne soupçonnais pas forcément. S'entretenir avec des personnes qui parlent de leur métier s'est avéré passionnant, et j'ai senti qu'elles y avaient pris du plaisir également. J'ai à ce moment je crois enfin pris la mesure de ce qui m'avait été dit concernant l'attitude du chercheur qui se laisse surprendre par les propos d'autrui et écoute, sans jugement, mais dans une démarche de compréhension, ce qui se joue pour les uns et les autres, ayant toute considération à l'égard des particularités qui les caractérisent. Enfin, je ressentais l'envie de me frotter encore à l'exercice en vue de m'améliorer. J'avais finalement réussi plus que je ne le craignais au départ à me détacher de ma grille lors de ces deux premiers entretiens, à aborder les éléments dans un autre ordre que celui qui était prévu initialement en rebondissant sur les propos tenus. Par contre, j'ai réalisé que certaines de mes questions étaient trop fermées par moments, parfois orientées, de par leur formulation, et induisaient quelque part un type de réponse. J'en avais déjà pris conscience lorsque j'ai retranscrit le premier entretien et j'avais tâché de faire mieux lors du second, mais je sentais que j'avais encore une marge de progression. Aussi, et pour toutes ces raisons, ai-je décidé de mener un troisième entretien, et choisi de m'adresser à quelqu'un qui avait connu plus de changements au cours de sa carrière et qui semblait, a priori, avoir davantage réfléchi à son propre essor. Il s'agit d'un homme, professeur de mathématiques depuis 17 ans, enseignant désormais en lycée après avoir connu un certain nombre d'établissements du fait du son statut de Titulaire sur Zone de Remplacement qu'il a eu à endosser durant dix années. Il a pris des responsabilités au sein de ceux-ci mais aussi en dehors, notamment dans le champ de la formation. Il a des aspirations d'évolution pour la suite de sa carrière. Par ailleurs, les trois personnes interrogées n'en sont pas venues au métier de la même façon. Mon positionnement de chercheuse « participante » pourrait certes être questionnant, mais j'ai fait le pari qu'il pouvait également le servir, en apportant un témoignage

supplémentaire, avec un profil encore autre, qui pourra être croisé avec ceux des enseignants interviewés. J'ai eu constamment, lors de ce travail de recherche, à jongler quelque part sur la fameuse dialectique implication-distanciation.

La discussion se fera donc à la lumière de mon parcours et des entretiens menés individuellement, auprès de ces trois professeurs enseignant dans des établissements différents. Je ferai figure d'interviewée 4.

Ces témoignages seront confrontés au cadre théorique précédant cette enquête, comprenant un état des savoirs et une revue de littérature.

III. LES RESULTATS

III.1 OBSERVATION DES DONNEES RECUEILLIES

Les trois entretiens ont été retranscrits (*voir annexes B, C et D*).

III.1.1 Présentation de la grille d'analyse

Une grille thématique (*voir annexe E*) a été construite en partant de la problématique initiale afin d'organiser et de comparer les données recueillies. Cependant, je suis restée ouverte aux thématiques inédites pour ne pas réduire la richesse des données au cadre de la première construction théorique.

Elle est composée de quatre thèmes en face desquels je reporterai les réalisations concrètes des interrogés et leurs appréciations subjectives : la personne et sa mobilisation individuelle, les dispositifs normatifs institués, la dynamique locale et un bilan. Ces quatre axes ont été déclinés en vingt sous-thèmes dont voici la liste :

LA PERSONNE	Entrée et préparation au métier
	Vécu du métier : parcours/expériences
	Rapport actuel au métier
	Rapport aux élèves
	Implications diverses et prise(s) de responsabilité dans ou hors de l'établissement
	Essor professionnel, diversification(s) des missions
	Ambition, projection dans l'avenir
	Rapport au développement : ·sens donné, valeur ·sources de mobilisation/de démobilisation
	Moyens mobilisés pour progresser : points d'appui, stratégies, conditions requises
LES DISPOSITIFS NORMATIFS	Réception et stratégies face aux changements venant de l'institution
	Connaissance de l'attendu institutionnel concernant le développement et interprétation
	Les rendez-vous de carrière ·ressenti ·impact/manque d'impact : sur quoi/en fonction de quoi
	La formation continue ·réception ·impact/manque d'impact : sur quoi/en fonction de quoi)
	Autre(s)
LA DYNAMIQUE LOCALE	Management par la direction ·incidences
	Interactions informelles
	Interactions formelles
	Appréciation subjective de l'ambiance et du climat de travail ·incidences
BILAN	Ce qui est évoqué comme propice au développement
	Ce qui évoqué comme frein au développement

Des éléments de réponses seront à trouver dans les quatre récits pour analyser comment la géométrie de ces pôles, voire d'autres pôles non envisagés au départ, accélèrent ou ralentissent le développement personnel.

III.2 CONFRONTATION ET ANALYSE DES DONNEES

La problématique de laquelle je pars pour analyser les propos recueillis est relativement ouverte. Les données collectées vont permettre de la préciser, voire de la réajuster et de vérifier si elles valident ou pas, et cela dans quelle mesure, les hypothèses formulées, qui ne sont que des approximations provisoires.

III.2.1 Points-clés de chacun des quatre parcours

Interviewée 1

L'interviewée 1 est une femme, professeure de français, qui a 25 ans d'ancienneté dans le métier d'enseignante. Elle a débuté dans un lycée pendant 6 mois en tant que maître-auxiliaire, puis a réalisé son année de stage dans un collège avant d'exercer en tant que titulaire une année dans un autre collège. Puis elle a rejoint une cité scolaire, comprenant collège et lycée général, dans laquelle elle est restée 11 ans. Elle travaille dans son établissement actuel depuis 13 ans. Elle a toujours voulu être enseignante et aime encore beaucoup son métier et surtout le lien tissé avec les élèves, pour lesquels elle a toujours l'impression d'être utile. Mais durant ces 25 années elle n'a pas constamment vécu son métier de la même manière ; en effet, elle reconnaît avoir connu un creux au bout de 10 ans de carrière, pendant quelques années, durant lesquelles son contexte d'exercice et le public auquel elle a eu affaire se sont avérés plus difficiles. Mais elle vit mieux son métier depuis que l'ensemble de son équipe bénéficie d'un soutien plus important de la part de la direction. En effet celui-ci impose un cadre plus structurant et épaulé ses membres, ce qui facilite, selon elle, la discipline et la tenue des classes. Il ressort ainsi de son discours que la motivation est liée au rapport que l'on entretient avec son métier, fortement corrélé à l'environnement de travail, lui-même déterminé entre autres par la qualité du management et le profil des élèves. Elle n'a pas pris de responsabilités particulières au cours de sa carrière car cela ne l'intéresse pas et n'envisage pas non plus de diversifications de ses fonctions par la suite. Elle affirme que

de se remettre en question et se renouveler est important. Ce qui fait, selon elle, l'intérêt du métier d'enseignant, est justement qu'il ne soit pas routinier. Pour faire face aux changements ou aux situations nouvelles, elle compte surtout sur son instinct et son bon sens. Quand nous l'amenons à aller plus loin sur le terrain du développement, elle parle davantage d'adaptations, nécessaires notamment en fonction du public qui change et évolue, et dans le but de modifier et varier ses contenus de cours. Elle ignore que le développement professionnel figure d'attendu institutionnel et ne semble pas véritablement cerner ce que celui-ci recouvre. Sa propre progression, elle l'attribue avant tout aux discussions informelles avec ses collègues, mais qui constituent surtout des apports d'informations et de nouvelles idées ; elle aime beaucoup échanger avec d'autres professeurs, y trouve un intérêt et un probable enrichissement, mais elle n'en parle pas véritablement en termes de source de progression. Les interactions d'ordre plus formelles, de type travail collaboratif, sont, quant à elles, plus rares et servent surtout de déclencheur à un travail de préparation restant majoritairement solitaire. Les dispositifs institutionnels tels les rendez-vous de carrière ou la formation continue, perçus comme anecdotiques et superficiels, n'ont eu que des impacts très restreints, sur ses pratiques. Elle se dit en tout cas partante pour tester de nouvelles expérimentations ; selon elle, il ne faut pas être hermétique à de nouvelles pratiques possibles. Ces dernières lui sont inspirées essentiellement de ses collègues et des élèves eux-mêmes, ces derniers constituant sa principale source de motivation.

Interviewée 2

L'interviewée 2 est une femme qui enseigne le français depuis 30 ans dont 26 ans dans son collège actuel. Elle explique être entrée dans le métier complètement par hasard. Elle a été maître-auxiliaire durant trois ans avant de passer le concours d'enseignante. Elle dit toujours apprécier son métier mais trouve aujourd'hui certains de ses aspects pesants et n'est pas certaine de vouloir être enseignante jusqu'à la retraite. Si elle devait changer, ce serait pour quitter l'éducation nationale, même si elle ignore pour quel autre métier. Lorsqu'elle évoque des changements et évolutions, c'est surtout dans la construction de ses cours avec l'intérêt de les faire varier ; l'importance du renouvellement des pratiques, qu'elle reconnaît, a surtout pour finalité, pour elle, de ne pas enfermer ses élèves dans une routine. Elle attribue son envie de progresser à sa conscience professionnelle. Elle ne voit pas toujours d'un bon œil les changements venant de l'institution, perçus parfois comme contradictoires et trop descendants, se passant de

concertations préalables. Elle esquive un peu les questions relatives à son propre développement en orientant plus ses réponses sur les apprentissages et les progrès des élèves. Elle rappelle par ailleurs à plusieurs reprises que les efforts à consentir pour évoluer ainsi que les prises de responsabilité sont chronophages. Elle avoue d'ailleurs s'investir bien moins dans son établissement que par le passé. Comme point d'appui pour faire évoluer ses cours, elle évoque le travail solitaire, avec l'aide des programmes officiels et des manuels scolaires, ainsi que les échanges informels avec les collègues, qui permettent de trouver de nouvelles idées, astuces et ressources. Elle travaille beaucoup en projets avec des professeurs d'autres disciplines et trouve cela intéressant, elle aime co-animer des séances par exemple et le fait bien volontiers. Par contre, elle n'évoque pas ces expériences comme une source de développement, mais plutôt comme l'occasion de découvrir et de juxtaposer des styles différents, qui permettent la pluralité des regards et des apports pour les élèves, et de partager un moment ensemble. Concernant son établissement, elle trouve qu'il y règne actuellement une ambiance conviviale et s'y sent bien, avec une équipe partante pour se lancer dans des nouveaux projets et défis variés, et une direction sur laquelle celle-ci peut s'appuyer. Elle trouve que c'est plus agréable de travailler dans ces conditions, mais semble penser que la façon de réaliser son métier est indépendante de ces facteurs. Quant aux dispositifs institutionnels, elle les considère comme trop aléatoires pour déboucher sur une réelle transformation. Les inspecteurs, lors des rares entretiens qu'elle a pu avoir avec eux, lui ont surtout apporté quelques conseils ponctuels sur des points précis. Les formations, qu'elle estime de qualité très inégale, lui ont parfois permis, comme elle le formule, de trouver « des manières un petit peu différentes de faire ». Elle évoque l'importance de ne pas s'enfermer dans une monotonie, mais parle davantage d'adaptabilité que de réelles transformations. Elle trouve que le métier a beaucoup évolué en fonction des élèves et aussi du manque de soutien des familles aux équipes et elle semble nostalgique d'une époque où il était plus facile de faire travailler les élèves. Elle a, semble-t-il, beaucoup eu à revoir ses exigences à la baisse et se sent parfois impuissante pour aider certains élèves à progresser. Elle n'a pas cherché à avoir de responsabilités particulières ou à varier ses missions. Il ressort de ses réponses qu'elle n'a forcément réfléchi la question du développement professionnel et ne pas avoir une conscience de ce qu'elle mobilise pour évoluer. Suite à l'entretien, elle a d'ailleurs confié que celui-ci lui avait été profitable ; elle évoque le fait que l'on ne prend pas toujours le temps de se poser pour faire des feed-back sur sa pratique professionnelle ni pour analyser son évolution. Elle a trouvé que cela a été constructif pour elle de réfléchir

à sa façon d’appréhender son métier, la façon dont elle le vit, ce qu’il lui apporte et ce qu’elle peut lui apporter.

Interviewé 3

L’interviewé 3 est un homme, devenu professeur de mathématiques il y a 17 ans, après avoir été ingénieur, métier dont il a démissionné pour devenir enseignant. Il a eu pendant dix années le statut de TZR (Titulaire sur Zone de Remplacement), après avoir fait des vacances en tant que contractuel, ce qui lui a valu d’exercer dans trois lycées et sept collèges différents. Il travaille désormais dans un lycée général et technologique, dans lequel il a pris ses fonctions il y a 7 ans. Il n’hésite pas à se former encore ; il a passé l’agrégation interne en 2010, qu’il a préparé seul, et passé une certification pour enseigner sa discipline en anglais. Pour l’obtenir, il a suivi les cours d’un de ses collègues d’anglais pendant un an et demi. Il a eu par ailleurs à faire face à des changements en profondeur au cours de sa carrière, comme d’enseigner de nouvelles disciplines ou options. Il se montre force de propositions dans les établissements où il exerce, y apportant des idées innovantes et des propositions d’amélioration organisationnelle. Il y prend volontiers le rôle de chef de projet et n’hésite pas à déborder de ses missions premières pour pouvoir réaliser celles-ci dans de meilleures conditions et offrir un enseignement de qualité. Réflexif quant à ses pratiques, il cherche constamment à se perfectionner pour offrir aux élèves un enseignement optimal et utile à chacun. Mais il considère le métier de professeur comme très solitaire, ce qu’il regrette d’ailleurs. Il a souvent été nommé dans des établissements qu’il a considérés comme hostiles, où il n’a pas toujours été bien accueilli ni aidé. Il pense pourtant que de travailler de manière collégiale, tous dans la même direction, serait bien plus constructif et profitable. Aussi, pour résoudre des problèmes ou progresser, compte-t-il essentiellement sur lui-même, sa réflexion introspective et analytique, ainsi que sur son travail personnel auquel il consacre du temps, et qui lui permet de créer de nouveaux outils et de faire évoluer ses pratiques. Il déplore à la fois le manque de disposition de ses collègues à se concerter et à travailler ensemble, mais ne trouve pas forcément son compte lorsqu’il a l’occasion de le faire. Il trouve qu’il y a un tabou sur les pratiques des enseignants qui n’échangent pas volontiers sur celles-ci, surtout car ils craignent le jugement. Pourtant, il y verrait un intérêt, notamment d’assister aux cours de ses collègues, d’autant plus à ceux d’autres disciplines que la sienne, ce qu’il juge propice à la remise en question et à l’ouverture à d’autres mises en œuvre possibles. Selon lui, il faudrait que les interactions soient

institutionnalisées pour devenir porteuses d'un essor, le recours à des personnes expertes étant fondamental pour qu'il en ressorte quelque chose de l'ordre du développement. Il pense que, de manière générale, les dispositifs susceptibles d'amener les professeurs à se perfectionner, actuellement trop anarchiques et laissés au bon vouloir de chacun, devraient être rendus obligatoires et davantage formalisés pour être efficaces. Enfin, d'après lui, la propension à se développer dépend avant tout de la personne et de sa motivation à devenir un meilleur professeur. Il a par ailleurs étendu ses champs d'intervention, notamment en devenant formateur sur l'Aide Personnalisée et les nouveaux programmes de mathématiques suite à la réforme du lycée. Il n'a pas du tout été préparé ou accompagné dans cette nouvelle mission, ce qu'il dit avoir été source de stress. Il trouve néanmoins que de prendre des responsabilités peut être source de fierté, en tout cas oblige à se remettre en cause et fait ainsi progresser. Il souhaiterait préparer une thèse et enseigner à un autre niveau ou changer de discipline d'enseignement.

Interviewée 4

L'interviewée 4 est professeure-documentaliste, conformément à son projet initial. Elle a 18 ans d'ancienneté et exerce depuis 15 ans dans le même collège. Auparavant, elle a été stagiaire dans un lycée général et technologique avant d'exercer durant deux années dans un lycée professionnel. Elle s'implique dans son établissement dans lequel elle s'épanouit, notamment en y pilotant et coordonnant certaines activités. Elle a souhaité prendre des responsabilités également en dehors de celui-ci, en tant que tutrice et formatrice. Ces missions lui ont notamment été rendues possibles suite à des visites d'inspecteurs. Elle doit d'ailleurs au nouveau protocole d'inspection sa conscientisation et réflexion autour du développement professionnel. Par contre, les dispositifs de formations qu'elle a suivis jusque-là (avant le Master en ingénierie de la formation, plus conséquent et engageant), sont les dernières ressources qui lui viennent à l'esprit comme point d'appui à son essor professionnel. Elle ressent l'envie de continuer à évoluer et à poursuivre dans la voie de la formation pour adulte et/ou de devenir chargée de missions. Elle éprouve une certaine lassitude dans le quotidien de son travail, lié sans doute à son besoin de se renouveler en permanence et d'avoir à faire face à de nouveaux défis, propres à la stimuler et à la pousser à donner le meilleur d'elle-même. Ce qu'elle identifie également comme l'incitant à se surpasser est ce rapport qu'elle entretient au développement ainsi que son besoin de reconnaissance de la qualité de son travail. Elle évoque le fait que d'être dans un environnement stimulant et de s'entourer de

professionnels motivés l'amène à se renouveler, et d'interagir avec ses collègues est enrichissant ; le travail en partenariat a toujours été au cœur de ses pratiques, et elle estime que l'on apprend des autres et avec les autres, d'autant plus s'il s'agit de personnes venant d'horizons différents et ayant pris de la hauteur par rapport à leurs pratiques, ce qui enjoint à se décentrer. Elle souligne donc l'importance de la dynamique locale et des interactions comme point d'appui au développement, mais évoque comme encore plus prégnants les facteurs individuels, qui figurent d'après elle de moteurs principaux à l'accroissement ; le rapport que l'on entretient avec son métier, la place qu'il occupe dans sa vie, ainsi que son propre caractère et sa force intérieure. En effet, elle déplore le fait, qu'en tant que professeur, l'on ne soit que peu soutenu et aidé lorsque l'on souhaite se développer, aussi faut-il disposer de ressources personnelles et d'une grande motivation pour pouvoir progresser. Enfin, les prises de responsabilités et les diversifications des missions sont propices, selon elle, à la réflexivité et à même d'apporter un sentiment de compétences. Son ambition personnelle semble également lui donner de l'élan et l'inciter à s'engager dans un processus de perfectionnement.

III.2.2 Analyse des entretiens

III.2.2.1 Trajectoires professionnelles

III.2.2.1.1 Formation initiale et entrée dans le métier

a. Une préparation initiale estimée incomplète, voire défailante, à l'entrée dans le métier

Lorsque l'on débute dans le métier d'enseignant, on passe par une période de transition durant laquelle on en découvre l'aspect complexe et multidimensionnel ; de nombreuses interrogations surviennent, l'individu a à faire face à la confrontation de ses propres valeurs aux normes professionnelles et de ses représentations aux réalités du terrain. L'entrée dans le métier peut donc être un moment de tensions, parfois de doute, voire de désillusion, de découragement et même, pour certains, de renoncement. Des auteurs (Thérèse Perez-Roux, Pierre Périer) parlent à son propos d'épreuves. Il paraît donc capital que cette transition soit préparée et accompagnée.

Pour certains des interrogés, le métier apparaît comme une vocation qui s'est imposée d'emblée à eux, alors que d'autres y viennent un peu par hasard, ou plus tardivement,

pour des raisons qui leur sont apparues au fil de leur parcours. Il apparaît que trois des quatre professeurs interrogés sont entrés dans le métier dans un premier temps en tant que maître-auxiliaire ou vacataire. Ils expliquent avoir été confrontés aux réalités du terrain sans aucune préparation. L'interviewé 3 (mathématiques, lycée) rapporte « je n'ai pas eu de formation du tout [...] du jour au lendemain on m'a mis face à des élèves donc sans aucune formation, rien. » Il parle de « survie », lorsque l'interviewée 2 (français, collège) évoque une « panique à bord » qu'elle a ressentie alors qu'elle raconte avoir été prévenue le matin même de sa prise de fonction « je n'avais jamais enseigné de ma vie, je n'avais suivi aucune formation. »

Par ailleurs, la formation au concours prépare surtout à celui-ci, dont les épreuves ne semblent pas, pour les professeurs de discipline interrogés tout du moins, vérifier le savoir-être enseignant, d'où une formation qui est jugée comme éloignée des préoccupations réelles de terrain. L'interviewée 2 (français, collège) affirme qu'« il n'y avait qu'une épreuve finalement qui préparait au métier ». Ses propos sont relayés par l'interviewée 4 (documentation, collège) qui rapporte que « ses amis qui préparaient un CAPES disciplinaire se plaignaient beaucoup d'une formation portant exclusivement sur des savoirs savants et pas du tout sur la manière de les transmettre. » Elle est la seule à estimer que sa formation initiale l'a plutôt bien préparée au métier, avec des épreuves du CAPES documentation qui « étaient très orientées sur la pédagogie, avec des mises en situation concrètes, nous demandant de nous positionner déjà en futur professionnel » et une formation qui « a porté à sa connaissance des dispositifs pédagogiques existants, ainsi que le fonctionnement du système éducatif en général ». Elle déplore toutefois le manque d'apport de clés de décryptage des élèves, « de cours sur le fonctionnement cognitif, le développement biologique [...] et la psychologie de l'enfant. » L'interviewée 1 (français, collège) la rejoint lorsqu'elle dit avoir été surtout « formée sur du théorique mais pas sur du pratique » avec « des cours de psychologie par exemple » ou des cours pour savoir « comment on réagit face à un élève qui est hyper violent » qui auraient été utiles. Elle en vient à cette conclusion : « non, je trouve qu'on n'est pas bien préparé à notre métier ». Et, une fois le concours obtenu, ceux qui étaient considérés comme expérimentés parce qu'ils avaient déjà exercé comme vacataires au préalable n'ont pas forcément pu bénéficier de formation initiale, étant nommés stagiaires en responsabilité à plein temps. Aussi l'interviewé 3 (mathématiques, lycée) résume-t-il ainsi ce à quoi il a eu droit à ce moment-là : « de nouveau aucune formation à part trois jours dans l'année » et de manière générale, années de vacances comprises : « donc formation zéro ». Le peu de formation

qui a été proposée à certains de ceux qui avaient déjà de l'expérience est évoqué comme trop tardive, venant toujours après-coup.

Ainsi, la préparation au métier proposée par l'institution s'avère, dans la majorité des cas des personnes interviewées, insignifiante ou inadéquate, revêtant des manques cruciaux, avec un décalage entre les tâches auxquelles on est préparé et les tâches effectives à réaliser.

b. Une prise de fonction qui peut réserver des surprises

Certains ont été étonnés par des aspects qu'ils n'avaient pas imaginés avant d'entrer en fonction. Deux des interrogés n'ont réalisé l'importance du relationnel dans le métier qu'une fois en poste, comme l'interviewée 2 (français, collège) : « dans le métier, il y a beaucoup de relationnel finalement, c'est ça le plus important, la manière dont ça se passe avec les élèves » et l'interviewé 3 (mathématiques, lycée) : « tout ce côté humain, tu le découvres ». Lui qui ne s'était pas tourné vers le métier d'enseignant pour le contact, mais plutôt par amour des mathématiques, a déchanté concernant le niveau d'enseignement « j'aspirais à des mathématiques un peu plus fondamentales », alors qu'il dit avoir vécu comme « une révélation de voir à quel point [il] aimai[t] être face aux élèves. » Il précise que ce « contact avec les élèves, le retour des élèves, tout ça, on t'apprend pas quoi, il n'y a pas de bouquin qui te dit comment tu te comportes avec un élève ou comment un élève se comporte avec toi. » Il a réalisé aussi à quel point les apprenants n'étaient pas du tout les mêmes selon leur âge, qu'il y avait une différence fondamentale dans la relation pédagogique entretenue avec des sixièmes et avec des terminales.

Les personnes interrogées s'accordent aussi sur la tenue de classe dont ils se sont rapidement rendu compte qu'elle était cruciale. L'interviewé 3 (mathématiques, lycée) se dit avoir été « étonné de voir à quel point tenir une classe était fondamental » et, bien qu'il ne s'agisse pas, pour lui, de la partie la plus importante du métier, elle lui semble toutefois indispensable au bon déroulement pédagogique. Il regrette d'ailleurs qu'il ne puisse pas réellement y avoir de cours qui dispense comment asseoir son autorité face aux élèves. Alors qu'il se projetait comme un professeur « cool » et a essayé de l'être dans un premier temps, cela s'est avéré être « une catastrophe ». L'interviewée 4 (documentation, collège) évoque elle aussi des « problèmes de discipline », « des réponses insolentes » et le « manque de motivation », face auxquels elle s'est sentie « démunie » lors de ses débuts dans la profession. L'interviewée 1 (français, collège), déclare, elle, n'avoir pas été

surprise en arrivant sur le terrain et l'attribue au fait qu'elle a eu affaire en tant que stagiaire à « une bonne classe, un bon public » et du coup que le métier s'est avéré facile dans un premier temps.

Les représentations des professeurs viennent sans doute de la construction imaginaire qu'ils tiennent de leur propre vécu en tant qu'élèves, que la formation initiale semble ne pas avoir déjoué. Le décalage qui en résulte, entre l'idéal imaginé du métier et la réalité du terrain, tient donc surtout à la rencontre avec le public et à la relation pédagogique qui s'instaure avec celui-ci. Il peut y avoir un écart également entre la projection de son identité professionnelle, le professeur que l'on veut être, et le positionnement que l'on peut véritablement tenir. Les discours s'accordent également sur l'idée que certains aspects du métier ne peuvent se transmettre ni s'apprendre ; il s'avère compliqué du coup d'y être véritablement préparé et formé.

c. Les personnes de terrain comme points d'appui pour se construire en tant que professionnel

Les interviewés s'accordent sur ce qu'ils considèrent les avoir le plus aidé lors de leur démarrage dans le métier ; il s'agit des professionnels qui les ont entourés, occupant différents positionnements, mais qui ont tous pour point commun de bien connaître la fonction d'enseignant.

Certains ont pu les trouver en ceux qui avaient pour mission de les accompagner, comme les tuteurs. L'interviewée 4 (documentation, collègue) rapporte avoir observé sa tutrice qui par ailleurs « a su l'épauler tout en [la] poussant à prendre des initiatives et [son] envol », et avoir « pioché » en quelque sorte dans ce que celle-ci proposait ce qui lui correspondait, pour « créer son propre style professionnel ». L'interviewée 1 (français, collègue), qui a vécu une année de stage durant laquelle elle estime n'avoir été confrontée à aucun problème particulier, n'a pas fait souvent appel à la sienne, mais sait qu'elle aurait pu compter sur son aide au besoin. Celle-ci lui a toutefois « donné des petites astuces. » L'interviewée 2 (français, collègue) parle de son tuteur comme de quelqu'un d'exceptionnel et d'avant-gardiste, qui lui « a apporté une espèce d'ouverture sur la manière de progresser ». Il lui a appris à « faire travailler [les élèves] tout en essayant de faire quelque chose de ludique ». Les formateurs, quant à eux, ne sont cités comme ayant joué un rôle important dans les prises de fonction que par l'interviewée 4, les autres n'y faisant pas du tout référence. L'atout majeur de ceux qui ont préparé cette dernière au

métier étant, selon elle, leur connaissance du terrain, puisqu'ils étaient encore en poste en collège ou en lycée en plus d'intervenir à l'IUFM.

Les pairs, quant à eux, ont joué un rôle prépondérant pour la plus grande part des interrogés, par le biais d'échanges - ce qui rejoint l'étude réalisée par Lauzon (2002) qui démontre que les interactions informelles supplantent la formation initiale instituée pour apprendre la profession - ou par le travail réalisé en équipe pour les autres. L'interviewée 2 (français, collègue) reconnaît avoir été bien entourée, lorsque l'interviewée 4 affirme s'être « sentie épaulée et reconnue à la fois » avec « certains professeurs aguerris [qui lui] ont servi en quelque sorte de modèle ». L'interviewée 1 (français, collègue) évoque aussi le fait d'avoir « bien été épaulées » par des « bons collègues » qui l'avaient « pris sous leurs ailes » alors qu'elle était toute jeune à son arrivée en lycée. Les collègues figurent ainsi de soutien et d'aide. L'interviewé 3 (mathématiques, collègue) par contre se démarque lorsqu'il dit que les collègues n'ont pas forcément été de bons conseils car leurs méthodes étaient trop anciennes.

L'interviewée 4 (documentation, collègue) cite également les interactions avec les autres étudiants, lors de la préparation du concours, comme source de richesse, qu'elle attribue notamment au fait qu'il s'agissait d'un groupe hétéroclite, venant d'horizons différents, et motivé. Elle se souvient aussi d'un dispositif d'analyse de pratiques suivi alors qu'elle était néo-titulaire, qu'elle juge avoir été un sas en dehors de l'établissement d'exercice, qui avait permis d'échanger de manière libérée avec d'autres débutants qui partageaient les mêmes préoccupations et difficultés liées à l'entrée dans le métier.

Ainsi, il ressort que les personnes qui exercent le même métier, avec plus ou moins d'expériences, mais surtout qui sont exposés à des réalités et problématiques de terrain dans lesquelles il est possible de se reconnaître et de s'identifier, s'avèrent être des points d'appui majeurs dans la construction professionnelle.

III.2.2.1.2 Constructions identitaires au cours de la carrière

a. Une conception du métier ambivalente

Il est important de se pencher sur la façon dont les professeurs perçoivent leur métier, le rapport qu'ils ont pu entretenir et entretiennent actuellement avec celui-ci afin d'évaluer si la façon dont ils le voient et le vivent a pu évoluer au fil du temps. La place que celui-ci occupe dans leur vie et le plaisir qu'ils éprouvent encore ou plus de l'exercer influe forcément leur façon de l'incarner et de l'habiter, de s'y investir ou pas. C'est

l'idée que l'on retrouve dans les propos de l'interviewée 4 (documentation, collègue) qui déclare que « la conception que l'on a de notre métier joue forcément sur la façon dont on le pratique ».

Dans l'ensemble, le métier d'enseignant est décrit comme étant de plus en plus difficile et on entrevoit dans le discours de certains une nostalgie d'un avant révolu. L'interviewée 1 (français, collègue), par exemple regrette les élèves qu'elle a connus en début de carrière qui étaient « intéressés », alors qu'aujourd'hui, « on a des élèves qui n'ont plus le goût à l'effort », comme semble lui répondre en écho l'interviewée 2 (français, collègue) qui a « l'impression que c'est de pire en pire ». Le fait qu'elle ait eu à revoir ses exigences, qu'elle a dû « clairement diminuer », se trouvant de la sorte « beaucoup plus conciliante avec le temps qu'au début », est évoqué à plusieurs reprises. Le 3^e interviewé (mathématiques, lycée) estime que les élèves d'aujourd'hui ont moins de connaissances et n'ont « ni le goût de l'effort ni la capacité de l'effort ». Les problèmes de discipline et de refus de travail, ou de manque d'intérêt pour celui-ci, sont également cités par les uns et les autres. Ce constat, guère optimiste, porte également sur les conditions de travail, avec un public plus hétérogène et des classes davantage chargées.

Les représentations que les professeurs ont de la perception de leur métier par les parents d'élèves et la société en générale, ainsi que de l'image véhiculée par les médias sont très négatives également. Mais, même si cette vision peut les peser (interviewée 1, français, collègue) ou les fatiguer (interviewé 3, mathématiques, lycée), ils déclarent tout de même qu'elle n'a pas plus d'incidence que cela sur leur façon d'exercer leur métier.

Tout cela peut concourir à « l'usure de la profession » évoquée par l'interviewée 1 (français, collègue) qui, selon elle, « fait peut-être qu'on est moins motivé et qu'on a moins de courage, qu'on est moins impliqué » avec le temps.

Et pourtant, tous disent aimer leur métier encore actuellement. L'interviewé 3 (maths, lycée) déclare « c'est un métier qui m'épanouit », quand l'interviewée 1 (français, collègue) confie « j'aime vraiment bien mon métier, j'aime bien le contact avec les gamins, je suis quand même motivée ». Et elle ajoute, « si j'avais à le refaire je pense que je referais la même chose, même si c'est difficile ». Même la deuxième personne interrogée (français, collègue), qui n'est pourtant pas certaine de vouloir exercer cette profession jusqu'à la retraite, lui attribue une note entre 7 et 8 sur 10. L'interviewée 4 (documentation, collègue) confie, quant à elle, accorder « une importance particulière au fait d'être heureuse dans [son] travail ».

Et il y a fort à parier, tout comme en fait l'hypothèse l'interviewée 4 (documentation, collège), que « ce que signifie son travail aux yeux du professionnel, l'importance qu'il occupe dans sa vie et la place qu'il lui octroie, le rendront plus ou moins enclin à y consacrer du temps et de l'énergie, et déterminera aussi son envie ou pas de se perfectionner ». Selon elle, « ceux pour qui l'épanouissement personnel passe, en partie du moins, par l'épanouissement professionnel, seront plus disposés et aptes à se développer ».

b. Des façons différentes d'habiter le métier et de se projeter

Les quatre personnes interrogées semblent avoir une conscience professionnelle aiguisée, avec une vraie volonté d'œuvrer au mieux pour les élèves. Ils se montrent tous impliqués dans leur travail avec les apprenants et s'efforcent de faire évoluer et varier leurs cours afin de les moderniser et de les adapter à chacun, dans un effort de différenciation, qui ressort comme nécessaire selon leurs dires. Par contre, au-delà de la salle de classe, ils ne prennent pas tous part de la même manière à la vie de leur établissement. L'interviewée 2 (français, collège) avoue s'investir moins qu'à une époque. On sent qu'elle cherche à en justifier la raison, mais ne sait pas trop comment le faire lorsqu'elle souffle « pff, pour un tas de raisons, hein ». Puis elle avance s'effacer pour faire de la place aux autres. Quant à la fonction de professeure principale qu'elle occupe, elle raconte que ce n'était pas de son plein gré dans un premier temps, et que, lorsqu'on le lui a proposé, « ça a été panique à bord ». L'interviewée 1 (français, collège) estime qu'elle « essaye de s'investir au maximum » dans son collège, mais cite comme seuls exemples le conseil de vie collégienne, dont elle ne retrouve plus le nom, et le fait de se porter volontaire pour être professeure principale et pour accompagner les sorties lorsque les collègues ont besoin d'elle. Les deux autres professeurs interrogés, quant à eux, n'hésitent pas à assumer par moments un rôle de pilote, l'un en prenant l'initiative de proposer de nouveaux modes de fonctionnement à sa hiérarchie et à ses collègues face à des situations qui posent problème, l'autre se positionnant en facilitatrice et coordonnatrice de certaines activités, notamment en tant que référente culture, une mission qu'elle occupe au sein de son établissement, dont elle dit qu'elle lui donne « le sentiment d'être au carrefour de celles-ci ». L'interviewé 3 (mathématiques, lycée) évoque les impressions antagonistes qu'il en retire : la « pression » et la « charge mentale qui n'est pas toujours simple à vivre », mais aussi le plaisir (terme qui revient trois fois dans la même phrase). Il conclut que ce nouveau positionnement pris lui a plu et l'a amené

à progresser. L'interviewée 4 (documentation, collègue) pense, elle aussi, occuper « une position stratégique » dans son collège, qui « lui vaut une grande visibilité de ce qui s'y passe et s'y décide » et d'avoir « une pleine conscience et compréhension » de « la ligne de conduite réfléchie et décidée par l'équipe de direction ». La participation à la vie de l'établissement, les rôles et responsabilités que l'on peut y prendre ainsi que le fait de pouvoir y fédérer sont cités comme porteurs de développement par Muller (2018). L'interviewée 4 (documentation, collègue) épilogue à ce propos : « les prises de responsabilités et diversifications des fonctions, promptes à apporter de l'estime de la part des autres, poussent à persévérer afin de se montrer au niveau de la perception que les autres ont de soi. Cette image positive que l'on nous renvoie a forcément un impact sur notre propre perception de nos compétences. Et le sentiment d'efficacité que l'on en retire ouvre bien des possibles ».

Il ne semble dès lors pas surprenant que ce sont ces deux dernières personnes interrogées qui ont diversifié leurs missions alors que l'interviewée 1 déclare n'avoir « pas non plus cherché à aller plus loin dans ce domaine-là » et que l'interviewée 2 répond dans un premier temps n'avoir pas d'exemple à donner. Elle finit par évoquer le fait qu'elle s'est investie dans le comité de jumelage de sa commune, ce qui semble a priori sans rapport avec sa fonction de professeur et qui n'apparaît pas comme correspondant à une montée en compétences, surtout qu'elle relate qu'il s'agissait avant tout de « faire de la paperasse » et qu'elle reconnaît avoir rapidement arrêté car c'était « hyper chronophage ». L'interviewé 3, à propos de la mission de formateur qu'il a assuré, qui lui a certes procuré « beaucoup de stress de mal faire », y trouve aussi un « côté positif, c'est que ça [l]'oblige à clarifier encore plus [s]es pratiques pédagogiques, ça [l]'oblige à les remettre en cause ». Il conclut « ça me fait progresser [...] et après ça me crée de nouveau de la joie et de la fierté. » L'interviewée 4 estime que d'avoir été formatrice l'a poussée à redoubler d'efforts « pour [se] montrer à la hauteur de la tâche » et « pour percevoir dans le regard de [ses] interlocuteurs de la légitimité ». Elle ne voulait « pas rester sur ses acquis » et avait « le sentiment de devoir s'ériger en quelque sorte en modèle, de s'approcher de cette sorte d'idéal que l'on imagine être un attendu d'un formateur, ce qui exige forcément d'améliorer ses propres pratiques d'enseignant ». De même, elle voit dans la mission de tutrice qu'elle s'est vu confier une incitation « à faire preuve d'une distance et à porter un regard critique sur sa propre pratique de professeur », dont « découle une remise en question, et, par une réflexivité professionnelle, une envie de

moderniser ses activités. » En définitive, d'après elle, « de s'élever peut faire pousser des ailes et donner la confiance qui ouvre bien des possibles et la voie de l'innovation ».

Ainsi, les prises de responsabilité apportent un sentiment de compétences qui est propice à se déployer. Et là encore, ce sont les deux derniers interviewés qui se projettent dans l'avenir autrement ; ils ont tous deux l'ambition d'étendre encore leurs fonctions, alors que les deux premières n'envisagent pas une diversification de leurs missions. Il s'avère même que les possibilités qui s'offrent en la matière aux enseignants ne sont pas bien connues, surtout par ceux qui n'ont pas d'aspirations particulières. L'interviewée 1 (français, collègue) évoque, à propos de cette question, un projet théâtre qu'elle a mené avec ses élèves, ce qui peut apparaître comme hors de propos, avant de conclure qu'elle n'envisage pas de prise de responsabilité pour la suite de sa carrière. En termes d'évolutions professionnelles possibles pour un enseignant, seules sont évoquées par l'interviewée 2 (français, collègue) celle de devenir chef d'établissement ou de passer l'agrégation, deux perspectives qui ne l'intéressent nullement. Elle estime qu'« une fois que t'es enseignant, tu n'as que quelques possibilités de faire autre chose » et c'est pour elle une des raisons qui fait « qu'il faut qu'à l'intérieur de nos pratiques, on fasse en sorte qu'il y ait des évolutions ». Selon Bru (2002), la projection dans l'avenir, ce vers quoi on tend, fait partie des dimensions individuelles à prendre en compte lorsqu'on s'intéresse au développement. L'interviewée 4 (documentation, collègue) le rejoint lorsqu'elle avance que « ses aspirations, l'ambition personnelle que l'on peut avoir, l'envie d'évoluer dans sa carrière entrent aussi en compte » dans l'engagement dans le développement.

III.2.2.2 Un ressenti mitigé face aux discours et changements provenant de l'institution

Les changements imposés par l'institution évoqués dans le discours des personnes interrogées ont été les réformes, les changements de programme, la réduction du quota horaire d'enseignement de la matière ou encore le fait d'avoir à enseigner une nouvelle discipline. Les réactions sont variées face à ces modifications venant de l'institution. Comme l'exprimait Wittorski (2007), les injonctions, dispositifs, peuvent être conformes aux attentes des uns et pas des autres ; ils peuvent entrer en congruence ou en conflit avec le projet poursuivi par le sujet lui-même. Ainsi de nouvelles normes n'obtiennent pas l'adhésion des professeurs car ils ont l'impression d'y perdre par rapport à ce qui préexistait. C'est le cas par exemple de l'interviewée 2 (français, collègue) face à la réduction du nombre d'heures de français non assortie d'un changement de programme ;

elle dit l'avoir vécu « assez mal » et trouvé cela « frustrant » car « il y a des moments où on s'est senti lésé ». L'interviewée 1 (français, collège) confie avoir « vécu un peu difficilement au départ » la récente réforme du collège du fait qu'elle craignait qu'elle ne laisse « un certain nombre d'élèves au bord de la route. » D'autres changements venant du haut sont même jugés injustifiés et incongrus. En effet, l'interviewé 3 (mathématiques, lycée), trouve qu'« il y a des choses complètement incohérentes » dans la progression des programmes sur les différents niveaux, et ces incohérences, qu'il qualifie de « très très fortes », il les juge comme pouvant être très facilement changées, mais, selon lui, « les gens qui font les programmes n'ont pas assez de points de vue ». Son discours est donc sans appel face à ce qu'il semble percevoir comme un manque de connaissance ou de discernement face aux réalités du terrain. Les attentes institutionnelles sont ainsi perçues comme pas toujours suffisamment réfléchies au niveau des contenus préconisés, mais aussi dans l'aspect organisationnel proposé. En effet, les changements arrivent parfois de façon « simultanée », et le fait qu'il puisse y avoir « trop de changements dans trop de domaines » est considéré par l'interviewé 3 (mathématiques, lycée) comme « délicat » à gérer car cela provoque une grosse charge de travail en même temps. De même, les changements récurrents évoqués par l'interviewée 2 (français, collège) rendent, d'après elle, l'apprentissage vite obsolète et l'investissement consenti peu rentabilisé. Ils demandent donc beaucoup d'efforts au vu de ce qu'ils apportent.

Le discours institutionnel apparaît par ailleurs comme ambivalent et inconstant, avec des demandes qui semblent parfois contradictoires. C'est ce qui ressort du discours de l'interviewée 2 (français, collège), qui trouve que ce qui est gênant dans ces changements imposés « ce n'est pas tant que ce soit parfois en décalage avec ce qu'on attend, ce sont les revirements d'opinions ». Elle évoque le fait qu'à une époque la littérature jeunesse était prônée, puis il y a eu un retour aux classiques, et finalement on en est revenu au discours précédent : « ça m'énerve un peu, parce que [...] les deux discours si tu veux je peux les entendre, mais ils ne sont pas incompatibles [...], ce qui est gênant c'est ça, c'est un peu le tout ou rien du discours institutionnel. »

Enfin, le manque de concertation préalable est également évoqué, les demandes institutionnelles étant du coup considérées comme descendantes et ne semblant souffrir aucun débat. L'interviewée 2 (français, collège) utilise un vocabulaire péjoratif lorsqu'elle dit « ils nous ont pondus les programmes ». Elle se souvient avoir été consultée à propos d'un projet de réforme et que finalement « ils n'en avaient pas tenu compte. » Elle termine ainsi : « donc j'ai l'impression qu'on ne nous demande pas trop notre avis. »

Certains changements imposés emportent toutefois l'adhésion, parfois d'emblée ou avec du recul. L'interviewé 3 (mathématiques, collège), qui a eu à enseigner de nouvelles disciplines (Sciences Numérique et Technologie, Accompagnement Personnalisé), rapporte avoir pris « ça comme une opportunité ». Il poursuit à propos de la première d'entre elles : « déjà c'était un domaine que j'aimais bien donc ça me permettait de faire un peu autre chose » et « j'arrive à voir le bon dans les changements ». A propos d'une modification de programme en particulier, il dit d'ailleurs « c'est quelque chose, j'aurais voulu le faire, si on me l'avait pas imposé [...] donc je suis content qu'on me l'ait imposé » car cela permet notamment « de [m]'ouvrir à de nouveaux horizons et à des nouvelles pratiques ». L'interviewée 1 (français, collège) reconnaît, quant à elle, qu'« en [s]'y penchant un peu plus près », elle s'est « rendue compte que finalement [ses] a priori n'étaient peut-être pas si bien fondés que ça » concernant les changements de programme et que ceux-ci l'ont fait se remettre en questions, réfléchir à sa pratique et même amenée à innover. Ces propos rejoignent la conclusion de l'étude menée par Devos et Paquay (2015) selon laquelle une motivation intrinsèque peut naître d'un engagement contraint de l'extérieur.

Toutefois, l'interviewée 4 (documentation, collège), pour qui les programmes n'ont que peu d'incidences sur sa pratique, voit le fait de ne pas y être soumis comme « une marge de manœuvre [qui] offre une liberté, propice à la créativité. » L'interviewée 1 (français, collège) dit apprécier la liberté pédagogique laissée à chaque enseignant.

Le discours et les changements provenant de l'institution, imposés et perçus parfois comme incohérents, ne sont pas toujours vécus positivement. Toutefois, apparaissent en filigrane de ces jugements une méconnaissance des visées poursuivies dues au fait que ces injonctions sont livrées sans clés de compréhension ni explications. Une fois qu'ils ont testé et assimilé ce qui est proposé de nouveau, les professeurs reconnaissent parfois y percevoir un intérêt et du bon en termes de pratiques provoquées.

III.2.2.3. Attendu et expériences du développement professionnel

III.2.2.3.1 Un discours institutionnel sur le développement professionnel qui ne fait pas toujours sens

Il ressort des entretiens que les enseignants ne savent pas forcément que le développement professionnel fait figure d'attendu institutionnel. L'interviewée 1

(français, collègue), de manière générale déjà, fait des suppositions quant aux compétences enseignantes référencées, en évoquant la mise en œuvre des programmes et l'adaptabilité, avant d'avouer « honnêtement, j'en ai aucune idée, je n'ai jamais... Non je pense que... », et de conclure ainsi « non, je n'ai jamais, non, je ne sais pas du tout ce qu'on peut... ouais... ». L'interviewée 2 ignore, elle aussi, qu'il est question de développement professionnel dans les textes officiels. On peut constater une meilleure connaissance de cette norme par les deux autres personnes interrogées, attribuable, d'après leurs parcours et dires, au fait qu'elles aient toutes deux été inspectées selon le dernier protocole, ce qui n'est pas le cas des deux premières (qui avouent d'ailleurs ignorer comment cela se passe désormais, sachant qu'elles n'y seront sans doute jamais confrontées au cours de leur carrière, ce qui montre bien un désintérêt probable pour ce par quoi on ne sent pas concerné). Ce protocole exige en effet de rédiger un paragraphe sur les démarches accomplies dans une perspective de développement professionnel. Toutefois, l'interviewé 3 (mathématiques, collègue), même s'il a « trouvé bien que ça apparaisse », se dit avoir été « surpris quand [il] l'a lu », tout comme l'interviewée 4 (documentation, collègue) qui révèle avoir « été quelque peu déroutée » par cet axe à renseigner. Elle ajoute que cette expression ne lui « était pas familière » et qu'elle n'avait « en quelque sorte jamais réfléchi à ce qu'elle pouvait recouvrir. » Elle explique : « il a fallu que je fasse des recherches et que je me pose pour la première fois la question de ce que je mettais en œuvre dans cette perspective. » Selon elle, ses collègues semblent avoir bien du mal à compléter ce formulaire, certains y voyant même « une tentative de libérer des postes », ce qui est effectivement confirmé par l'interviewée 2 (français, collègue) qui suppose, en riant toutefois, alors qu'elle tente de comprendre ce que signifie cette expression, « ils veulent que l'on évolue, vers autre chose ? Ils ont trop de profs ! » Ainsi, en plus de la méconnaissance de cette injonction pour certains, il arrive même qu'ils l'assimilent à une stratégie déguisée pour les évincer. Lorsqu'on évoque les possibilités d'évolution professionnelle restreintes lorsqu'on est enseignant et ce que cela peut provoquer, l'interviewée 2 suppose « qu'on ne démissionne pas trop facilement, c'est ça ? » Il y a donc des soupçons vis-à-vis des intentions cachées de l'institution, ou du moins une défiance et un manque de confiance.

De cette méconnaissance résulte un manque de sens ; le développement professionnel ne parle pas à ceux qui n'ont jamais été confrontés à cette expression, qui ne leur évoque rien. L'interviewée 1 (français, collègue) suppose qu'il s'agit de « savoir mettre en œuvre toutes les pratiques pédagogiques qu'on nous inculque » avant d'ajouter « mais je sais

pas, ce n'est peut-être pas ça du tout. » Alors que l'interviewé 3 (mathématiques, lycée), qui a été amené à y réfléchir dans le cadre du protocole d'inspection, le cerne mieux « tu apprends de nouvelles choses, tu crées de nouvelles compétences, de nouvelles connaissances, tu tisses de nouveaux liens de savoirs. » Il dit n'avoir pas eu de mal à compléter le formulaire car il s'était « auto-formé ou formé » et avait « eu de nouvelles casquettes. » Selon lui, « c'est en fonction des personnes », « ça peut très bien être [...] juste progresser dans sa matière. » Il évoque surtout des occasions qui permettent de s'élever (stage dans un centre scientifique, assister à des conférences, rencontrer un auteur pour un professeur de français).

Il ressort tout de même, malgré la conscience que certains peuvent en avoir, que le développement professionnel ne soit pas devenu une préoccupation réelle chez les professeurs. C'est la prise de position de l'interviewée 4 (documentation, collège) pour qui les enseignants ne sont pas habitués à réfléchir ni à avoir à formuler des axes concernant ce sujet « contrairement aux salariés du privé. » Selon elle, les fonctionnaires « baignent dans une culture professionnelle toute autre », avec une perception du développement qui n'est pas la même, dont résulte une incompréhension qu'elle attribue aussi à un manque d'explicitation.

III.2.2.3.2. Des dispositifs institutionnalisés peu « producteurs » de développement

Tous les interrogés s'accordent sur la qualité inégale des dispositifs de formation proposés ; certains sont jugés intéressants, mais les qualificatifs qui reviennent le plus sont « décevants » et « inutiles », peu de crédits leur étant, globalement, attribués. De plus, il ressort des discours qu'ils ne sont que peu impactants en termes d'accroissement, ce que certains interrogés expliquent par leur caractère anecdotique, lié au fait qu'ils soient peu nombreux et non obligatoires, alors que d'autres l'attribuent à la difficulté de réinvestir ce qui a été proposé dans leurs pratiques.

Mais, si l'on s'attache aux attendus des professeurs quand ils vont en formation, c'est vraisemblablement de recevoir des éléments concrets (de nouveaux outils, ressources et idées d'après les quatre interrogés), « des réponses » et dans l'espoir que l'on ait « débroussaillé le terrain » à leur place (interviewé 3, mathématiques, lycée). Pour l'interviewée 2 (français, collège), il s'agit d'« essayer de trouver des manières un petit peu différentes de faire. » Comme elle le dit, elle « pique » des pratiques en stage, certaines sont de bonnes surprises, elle les « refignole », les met « un peu à sa sauce » et

cela lui permet de varier ses approches. C'est aussi dans le but de se rassurer quant à ce qu'ils font déjà. En effet, l'interviewée 1 (français, collègue), par exemple, dit vouloir « voir où j'en suis, est-ce que c'est toujours conforme aux attendus qu'on peut avoir. Est-ce que je ne suis pas un peu vieillotte finalement dans mes pratiques ». Ainsi, en analysant les discours, on réalise bien que ce n'est pas le côté développemental qui est recherché en formation. Il est dès lors légitime de se demander à quel point ce que les professeurs désignent comme « irréalisable » ne s'éloigne pas en fait trop de leur zone de confort pour qu'ils consentent à s'y essayer. En définitive, « l'aspect réflexif est loin d'être l'attendu premier » des stagiaires, comme l'avance l'interviewée 4 (documentation, collègue, formatrice par ailleurs). L'interviewée 2 (français, collègue) confirme ces dires lorsqu'elle critique le fait que l'on demande aux formés « de réfléchir ensemble et puis de mettre l'objet de [leur] réflexion sur une feuille ». Elle estime légitime d'attendre « qu'on nous donne quelque chose, que ce ne soit pas nous qui donnions aux formateurs » et elle ajoute que « c'est le ressenti de beaucoup de collègues en fait », alors qu'à peu de temps d'intervalles, elle avait formulé attendre d'une formation qu'elle « lui permette d'acquérir des nouvelles pratiques ». Les attentes des professeurs apparaissent donc comme contradictoires ; ils disent vouloir enrichir leurs façons de faire mais ne sont pas pour autant prêts à se remettre en question ou en réflexion. L'interviewé 3 (mathématiques, lycée) trouve également que l'on compte trop sur les formés alors que, d'après lui, « ce ne sont pas les stagiaires entre eux qui vont trouver des principes géniaux. » L'interviewée 2 (français, collègue) n'attend pas qu'on lui apporte de la théorie en formation et pense qu'un bon dispositif est celui où des manipulations d'outils sont proposées.

Ce qui est poursuivi par les formés ne semble donc pas être de l'ordre du développement lorsqu'ils suivent une formation. Par contre, lorsqu'ils espèrent y trouver un point d'appui alors qu'ils étendent leurs champs d'interventions, ils s'avèrent là aussi très déçus. Les interviewés 3 et 4 ont tous deux occupé la fonction de formateur et considèrent n'y avoir pas du tout été formés. Le premier d'entre eux (maths, lycée) déplore avoir été « complètement abandonné et lâché » et a trouvé que c'était « violent ». Il dit ne s'être pas senti « du tout épaulé ou guidé » et l'attribue au fait que l'organisation estime que « si on t'a choisi, tu as les connaissances et les capacités et tu te débrouilles avec ça ». L'interviewée 4 (documentation, collègue) déclare que « si on a l'ambition de monter en compétences et de prendre de nouvelles responsabilités lorsque l'on est professeur, il ne faut pas compter sur une aide ou un accompagnement dans les démarches à réaliser ». Elle estime, alors qu'elle a pris l'initiative de se former pour exercer au mieux cette

fonction et se sentir légitime, que personne ne l'a poussée à le faire et que l'institution a même tenté de l'en dissuader. Par ailleurs, elle qui pourtant dit préconiser la formation auprès de ses pairs, avoue se rendre compte que, lorsqu'elle réfléchit à son propre développement, « la formation continue est une des dernières ressources qui [lui] vienne à l'esprit comme point d'appui à [son] essor professionnel ».

Concernant le dispositif institutionnel du rendez-vous de carrière, qui se donne pour objectif de favoriser le développement personnel et professionnel des agents, il s'avère rare, surtout pour les personnes qui ont le plus d'ancienneté. En effet, l'interviewée 1, qui exerce le métier de professeur depuis 25 ans, n'a connu que trois inspections et l'interviewée 2, enseignante depuis 30 ans, quatre seulement. Alors que les interviewés 3 et 4 (avec, respectivement, 17 et 18 ans de carrière) en ont eu six chacun. La « rareté de ces rencontres » (interviewée 4) est soulignée, et, par certains, leur incidence superficielle. L'interviewée 1 (français, collègue) estime en effet que l'inspection lui a apporté « deux, trois petites choses » et l'interviewée 2 (français, collègue) affirme que ces inspections n'ont pas remis « fondamentalement » en question ses pratiques, mais juste « fait retravailler certains points précis. » Mais là aussi, comme pour les formations, ces deux professeurs semblent attendre surtout à être rassurées sur ce qu'elles font déjà et la manière dont elles s'y prennent. D'après la première, il s'agit avant tout de vérifier « si on est dans le bon ou dans le mauvais. Si on est dans le vrai ou dans le faux ». Et, elle conclut, à propos d'une de ces rencontres, « je me suis rendu compte que j'étais dans la bonne direction » et « ça m'a vraiment confortée dans ce que je faisais ». Il apparaît donc qu'elle est soulagée de faire ce qui correspond aux attendus, peut-être aussi de n'avoir rien à changer si elle n'est pas disposée à révolutionner ses habitudes. La seconde la rejoint complètement lorsqu'elle dit « ce qui est valorisant, c'est le fait de savoir qu'on est dans les clous de ce qu'on attend d'un enseignant, ça a un côté rassurant on va dire. » Ces dires laissent entrevoir également le fait que les professeurs ne sont pas certains de ce que l'on attend d'eux, donc, une fois encore, que la norme n'est pas suffisamment explicitée, chacun en faisant sa propre interprétation. Et, son application n'est pas accompagnée et très peu contrôlée.

Les deux autres interviewés, qui ont bénéficié, on l'a dit, de davantage de visites, leur attribuent des incidences bien plus importantes. Mises à part deux visites, le troisième (mathématiques, lycée) convient, à propos de toutes les autres : « elles m'ont fait changer mes pratiques pédagogiques [...] parfois de manière un peu plus fondamentale, mais sinon à chaque fois oui j'ai progressé, enfin j'ai changé, progressé je ne sais pas, mais j'ai

changé mes pratiques ». Ce qui fait que ce n'était pas le cas de deux d'entre elles, il l'attribue au fait que les inspecteurs avaient des « points de vue qui sont très figés », avec l'un d'eux qui n'était « pas du tout ouvert », voire « injuste », et une autre qui se positionnait « en savante » qui voulait « prodiguer la bonne parole » au lieu, selon lui, de réagir à ce que la personne lui disait et de voir comment elle pouvait la faire progresser. Alors que les échanges se sont avérés bien plus riches avec un profil d'inspecteurs que ce professeur tente de dresser : « qui te met à l'aise, qui capte tout de suite des intentions, qui s'adapte à toi, qui t'apporte énormément de choses » et qui « se dit, quand je fais une inspection, je risque d'apprendre des choses aussi ». Cette humilité est décrite comme importante par Jorro et al. (2002) ; un conseiller, même s'il évalue, s'il adopte un positionnement d'ami critique, avec une valorisation du sujet et sans prise de pouvoir, est favorable à la décentration de l'acteur et favorise ainsi une dynamique de développement professionnel. Cette valorisation semble effectivement jouer un rôle ; l'interviewée 4 (documentation, collège), qui évoque elle aussi un impact plus important de ces rendez-vous de carrière, attribue celui-ci à son besoin d'une « gratification ; on veut être récompensé par un bon rapport [...] dont [on] puisse être fier ». Et elle estime que, par le biais de ces rendez-vous, qui l'ont « amenée à [...] se surpasser », au-delà des seules séances pédagogiques observées, les effets étant durables : « j'ai été amenée à bouleverser mes habitudes, à remettre en question des pratiques ancrées et à accroître mes compétences. Elle dit d'ailleurs devoir à une inspection le fait d'être entrée dans le domaine de la formation : « j'ai été proposée par mon inspecteur, qui m'avait repérée comme ayant des compétences dans ce domaine ». Mais elle nuance : « il semblerait que, contrairement à l'idée que je m'en faisais moi aussi, ces rendez-vous de carrière puissent déboucher sur une reconnaissance institutionnelle, mais pour cela, il est indispensable de déployer tous les atouts possibles. » Il revient donc toujours à l'individu de donner le meilleur de lui-même pour progresser.

III.2.2.3.3. Les ressources mobilisées

a. Des points d'appui pas toujours conscientisés

Il ressort des discours que les professeurs n'ont pas forcément conscience des moyens qu'ils mobilisent pour évoluer ou prendre de l'essor. C'est ce que l'on peut constater avec l'interviewée 2 par exemple (français, collège), à travers ses hésitations ; à la question de comment elle a pu se familiariser avec les outils informatiques, elle

répond « ah, ça c'est une bonne question, je ne sais pas ... ». Par ailleurs, elle répond à côté quant à ce qui peut être aidant ou facilitateur pour s'adapter, en avançant de bien maîtriser son sujet. L'interviewée 1 estime que « c'est intéressant, parce qu'on ne se pose pas cette question » de ce qui aide à se perfectionner. « De plus, dans l'exercice quotidien de notre métier [...] tout se réalise dans l'urgence et parfois sans qu'on y réfléchisse vraiment. On prend des décisions, on s'adapte aux situations, mais sans réellement conscientiser tout ce qui se joue » (interviewée 4, documentation, collègue).

b. Des professeurs qui comptent avant tout sur eux-mêmes

Pour améliorer leurs cours ou continuer à apprendre eux-mêmes lorsqu'ils ont à faire face à un changement ou à une nouvelle mission, il ressort en premier lieu que les enseignants se débrouillent tous seuls. En effet, ils disent faire des recherches, dans les manuels scolaires, des brochures, sur Internet. Ils trouvent des outils par leurs propres moyens ou à l'aide de conseils apportés par leurs pairs, mais qu'ils exploitent seuls. Ils font les démarches nécessaires pour se renseigner quand ils ont besoin d'informations. L'interviewée 2 (français, collège) résume : « c'est beaucoup de recherches par soi-même », « on continue d'apprendre en lisant la documentation ». L'interviewé 3 (mathématiques, lycée) parle d'« auto-formation » et d'« introspection ». Il détaille bien sa démarche, qui consiste à faire des recherches, s'approprier les contenus, en absorbant les informations qui lui seront nécessaires, à faire des choix, puis créer des outils. Il répète trois fois d'affilée « je réfléchis » et évoque « une grande phase » de réflexion durant laquelle « ça infuse ». Puis il parvient « à clarifier, à avoir une idée, une stratégie ». Le travail solitaire peut prendre du temps « j'ai passé 30 heures dessus ». Selon lui, « c'est en toi que les solutions apparaissent ». L'interviewée 4 (documentation, collège) dit avoir eu à assurer son rôle de tutrice « essentiellement par [elle]-même ». Elle cite par ailleurs la lecture d'ouvrages théoriques pour créer ses dispositifs de formation.

Lorsque les personnes interrogées évoquent les collègues comme point d'appui, c'est avant tout en tant que ressources humaines, qui leur donnent des références et des idées. Il ressort également que, pour faire face à de nouveaux aspects du métier, il n'y a pas de clés, les professeurs s'efforcent donc d'agir comme ils le peuvent : « Je pense qu'on apprend, on n'a pas le choix de toute façon, on n'a pas de formation de toute façon, donc on fait comme on le sent et puis on avance » (interviewée 1, français, collègue). Selon l'interviewée 2 (français, collègue) « c'est un peu sur le tas, on bidouille, on essaye, on tente, et puis pareil, le bouche-à-oreilles, des collègues qui te disent ben j'ai trouvé un site

super ». L'interviewée 1 (français, collègue) revient sur la même idée lorsqu'elle dit « il n'y a pas de fiche toute prête. C'est de l'humain. Et c'est le bon sens, ce que tu ressens toi à ce moment ».

c. Un développement aussi social ?

Les pairs, cités souvent en deuxième position après les ressources intrinsèques, font figure de point d'appui dans la pratique du métier. On peut se demander si l'interaction avec ceux-ci, informelle ou par moments plus formalisée, débouche réellement sur des transformations et est propice à un perfectionnement.

c.1 Une confrontation à l'altérité, à même de s'enrichir, mais pas systématique

A travers les propos des interviewés, ressort l'apport positif des interactions avec les collègues. Le substantif « richesse » revient un nombre considérable de fois. Muller (2018) cite effectivement le partenariat, la concertation et l'informalité des relations interpersonnelles comme porteurs de développement. De confronter ses pratiques à celles d'autrui est jugé comme intéressant (interviewée 2) et à même de se booster (interviewée 1). C'est l'interviewée 4 qui va le plus loin concernant les apports du partenariat, qui est en même temps inhérent à sa profession de documentaliste. Elle y voit une plus-value « en termes d'apprentissages sur le métier, sur les autres et sur soi », propice à « une ouverture d'esprit », « à porter un regard réflexif sur sa propre pratique » et « à étendre ses propres compétences ». La co-animation apporte, selon elle, des « modèles de stratégies susceptibles d'être déployées ». La collaboration, conclut-elle, est « susceptible d'apporter un perfectionnement », « il s'agit donc bien d'une source possible de développement ».

Si certains y voient un moyen de se sentir épaulés (interviewés 1, 2 et 3), il s'avère toutefois que l'on peut avoir « honte d'être dépassé par un élève » (interviewée 1, français, collègue). L'interviewé 3 (mathématiques, lycée) trouve aussi qu'« il y a un tabou énorme » quant aux difficultés de tenues de classe. Il regrette « on survit, il n'y a personne qui ne nous apprend rien ». Par ailleurs, l'interviewée 2 (français, collègue) estime, quant à elle, que « ce n'est pas fréquent, fréquent » ni « la norme » de construire des cours ensemble, et que la co-animation n'est pas une pratique courante, quand l'interviewée 1 (français, collègue) déclare « moi ça ne me dérange pas de travailler toute seule ». On retrouve dans ces discours cette idée de Lang (2004) quant à l'isolement de beaucoup d'enseignants, qui considèrent eux-mêmes, d'après les résultats de l'enquête DARES, que

leur métier est solitaire. L'interviewée 3 (mathématiques, lycée) juge n'avoir pas véritablement bénéficié d'entraide et trouve que « rares sont les professeurs qui échangent vraiment sur leurs pratiques, sur comment ils voient le métier ». Il l'attribue au manque d'envie et au fait que, globalement, les professeurs sont « très craintifs que l'on juge leur travail », sans doute par manque d'habitude. En effet, d'après lui, « si c'était habituel, on vivrait peut-être mieux les choses et c'est un tabou quoi ». L'interviewée 4 trouve aussi que « pour les enseignants en particulier, souvent anciens bons élèves et censés s'ériger en modèle, on préfère parfois rester dans l'illusion de la maîtrise, et il n'est pas aisé d'avouer ses failles et manquements ». L'enquête Talis avait démontré en 2013 que les pratiques collaboratives étaient peu courantes en France, avec très peu d'enseignants qui observent des cours d'autres collègues et reçoivent des commentaires sur leur travail. Or, l'interviewé 3 (mathématiques, lycée) estime qu'« on devrait assister au cours des autres, on devrait avoir des moments d'échanges », « ça c'est un vrai manque. »

Comme pour d'autres dimensions pour lesquelles les enseignants sont inquiets quant à la somme d'investissement et d'énergie à déployer ramenée aux bénéfices retirés (Devalay, 2011), l'interviewée 2 (français, collègue) estime qu'« il faut vraiment que l'investissement soit à la hauteur de ce que tu récupères pour les élèves » lorsque l'on travaille en partenariat. Et elle ajoute que « ça prend du temps, parce qu'il faut préparer en amont ensemble ». Une recherche menée par Garcia et Marcel (2010) démontrait effectivement à ce propos que d'avoir du temps libéré pour la concertation est propice au développement. L'interviewé 3 (mathématiques, lycée), du coup, regrette que la collaboration ne soit pas institutionnalisée car il y a, d'après lui, un véritable « manque d'opportunités ». Pourtant, lorsqu'il évoque le travail en équipe obligatoire qu'il a vécu pour élaborer des progressions communes ou pour développer certaines activités, il trouve que ce n'est pas simple d'entrer dans ce que les collègues proposent. Garcia et Marcel (2010) avancent d'ailleurs que le travail partagé subi, obligatoire, ne serait pas favorable aux apprentissages.

En plus du fait que travailler en équipe n'est pas dans la culture enseignante, il s'avère que cela peut même amener des tensions. L'interviewée 1 (français, collègue) cite l'exemple d'un partenariat qui a été pour elle « source d'angoisse », et le « stress » que celui-ci a généré pour les deux professeurs, comme, par rebond, pour les élèves, qui a eu pour conséquence qu'elles ont cessé de travailler ensemble. La raison évoquée est qu'elles avaient des façons de travailler très différentes. Ainsi, de coopérer avec quelqu'un qui ne partage pas ses valeurs ou a des façons de faire trop opposées aux siennes, peut donc

amener à renoncer. L'interviewé 3 (mathématiques, lycée) évoque aussi le fait que « s'il n'y a pas une entente ou une alchimie [...] il ne se passe rien ».

Pourtant, il ressort à d'autres moments dans les discours que, lorsque les interactions ont lieu, c'est vraiment la confrontation à l'altérité qui est la plus susceptible d'engager un processus de développement. L'interviewée 2 (français, collègue) déclare que « d'une matière à l'autre, c'est vrai que les pratiques sont parfois différentes mais adaptables, donc tu piques des idées qui ne sont pas traditionnelles dans ta matière [...] et puis moi je trouve ça toujours enrichissant de voir ce qu'ils font dans les autres matières ». L'interviewé 3 (mathématiques, lycée), qui a assisté pendant plus d'un an aux cours d'anglais d'un collègue, en a tiré le bénéfice « de voir comment les autres matières fonctionnent, comment tu peux, déjà comprendre que ce que tu fais n'est pas universel, qu'il y a d'autres manières de faire ». Ces interactions sont donc à même de faire se décentrer et de voir à travers d'autres spectres. D'observer d'autres façons de faire permet aussi, d'après ce professeur, « de remettre en question certaines pratiques », de se demander si ce que l'on fait est « légitime ou judicieux ». Malheureusement, l'enquête Talis 2013 dévoile que, à l'instar de certains des interviewés, très peu d'enseignants français observent des cours d'autres collègues et que les co-interventions en classe sont rares. Pourtant, l'interviewée 4 (documentation, collègue) voit dans le partenariat l'occasion « de se frotter à d'autres points de vue et styles professionnels » notamment lorsqu'il s'agit de collaborer avec des enseignants de disciplines différentes, ce qui est d'autant plus vrai avec des personnes non-enseignantes. Elle qui a été amenée à travailler avec des infirmières scolaires ou des CPE trouve qu'ils « ont une autre vision, ce qui est propice à des prises de consciences » et « est propre à faire bouger son soi professionnel ». Ces interactions avec tous les partenaires de l'établissement sont citées par Muller (2018) comme incitatives à se perfectionner. La documentaliste qui témoigne a également eu l'opportunité de se former avec des professionnels non-enseignants travaillant dans d'autres secteurs et elle rapporte que cela lui a occasionné des « déclics ». Cette confrontation avec autrui peut donc aller au-delà de l'établissement d'exercice, et c'est d'ailleurs ce que certains interviewés estiment le plus intéressant dans les formations (interviewées 1 et 2). La dernière développe en disant y voir « l'occasion de confronter des expériences », de découvrir d'autres pratiques et de piocher « des idées auxquelles on n'avait pas forcément pensé ».

c.2 Des interactions pas toujours conséquentes sur le front du développement

Les types d'interactions expérimentées par les interviewés relèvent avant tout de discussions, d'échanges, qui permettent de se donner des idées de ressources ou de nouvelles expérimentations, des astuces pour amener ses cours à évoluer ou pour faire face à une situation (interviewés 1, 2 et 3). C'est souvent le point de départ d'une réflexion qui peut donner, comme l'exprime l'interviewée 1 (français, collègue), « l'impression que l'on part plus facilement chacun de son côté ». L'interviewé 3 (mathématiques, lycée) évoque « de nouvelles idées, un nouveau point de vue, juste déjà de la fraîcheur ».

Même lorsque les interactions sont plus formalisées, dans le cadre d'un travail collaboratif par exemple, elles n'apparaissent pas toujours aux yeux des enseignants comme propices au développement. Ainsi, l'interviewée 2 (français, collègue), qui pourtant travaille régulièrement en projets interdisciplinaires avec ses collègues et pratique couramment des séances co-animées, dit simplement qu'elle « trouve que c'est assez sympa ». Elle déclare aussi trouver intéressant le fait d'avoir plusieurs regards sur la séance car la perception des uns et des autres est différente. Seulement, dans ses propos, on sent que la co-existence de ces regards ne signifie pas pour autant qu'ils aient une influence l'un sur l'autre. Elle avance que l'avantage, est d'être « deux à circuler », donc de disposer ainsi d'une aide facilitée aux élèves et/ou d'une surveillance accrue. Concernant l'enseignement qu'elle a pu mener en option découverte professionnelle avec des enseignants d'autres disciplines, elle parle d'apports pour les élèves car les « façons de faire étaient complémentaires » et qu'ils apportaient chacun « des réponses aussi parfois un peu différentes ». Il s'agit donc bien là aussi d'apposition de styles différents, qui ne font pas pour autant évoluer l'un et l'autre.

Ce qui est recherché dans les interactions informelles, c'est aussi, tout comme au sein des dispositifs institutionnels, de se sentir rassuré, en comparant ses pratiques pour vérifier qu'elles sont conformes à celles des autres (1, 2, 3), et évaluer si ce que l'on fait est à la hauteur et toujours à jour.

Par contre, l'interviewée 1 (français, collègue) estime que ces interactions ne permettent pas forcément de trouver des solutions face à des problèmes rencontrés, quand l'interviewée 2 (français, collègue) donne l'exemple de collègues, qui, alors qu'elle entrait dans le métier, ne lui ont pas apporté que du bon car ils « avaient des pratiques vieillotées ». L'interviewé 3 (mathématiques, lycée) estime que « l'échange entre pairs [...] a ses limites ». Il faut déjà, selon lui, « que les autres personnes puissent avoir des informations intéressantes » à donner. Il ressort de ses propos que les interactions

informelles sont souvent superficielles et leur apport assez dérisoire, ce qu'il semble regretter d'ailleurs. Il cite par exemple les échanges entre collègues en formation, qu'il trouve certes intéressants pour se rassurer ou trouver de nouvelles idées, mais pour qu'ils soient réellement productifs, il faut d'après lui qu'il y ait « des experts dans certains domaines à chaque fois qui s'expriment ». Ces propos rentrent en résonance avec la recherche menée par Bell et Dale (1999) qui rend compte de cette superficialité des apprentissages informels, ceux-ci pouvant même s'avérer contre-productifs. Ils avancent que les apprentissages formels susciteraient qualitativement de meilleurs résultats en termes d'apprentissage. Dionne (2010), donnant une assise aux propos de l'interviewé 3, conclut que, pour dégager un bénéfice sur un plan didactique et de développement, un pilotage assuré par une personne-ressource ou l'émergence d'un leadership professionnel est nécessaire. L'interviewée 4 (documentation, collègue), quant à elle, a effectivement réellement trouvé son compte alors qu'elle a participé à un dispositif de développement professionnel institué collaboratif, les TraAM, où elle a connu des interactions qu'elle qualifie de « stimulantes » avec des individus qui semblaient tous « avoir acquis un haut niveau de réflexion », « engagés, dynamiques [...] et qui foisonnaient d'idées ». Cette coopération a « eu une fonction émulative » pour elle.

En définitive, les interactions informelles sont propices au partage et peuvent apporter un soutien affectif. Et, en cela, ils sont précieux aux yeux des professionnels. Mais, dans la plupart des cas, ils ne semblent pas véritablement générer des changements en profondeur. S'ils font prendre de l'essor à certains, c'est sous conditions, la première étant que l'apport puisse être qualitatif et fructueux, la seconde, que les professionnels aient, à travers les collaborations qu'ils entreprennent, cet objectif de développement sous-jacent. Quelqu'un qui, comme l'interviewée 4 (documentation, collègue), est convaincue que « collaborer avec ses pairs [...] permet de « développer raisonnement et créativité » et que c'est une manière efficace « de travailler en tant qu'enseignant pour s'accroître et prendre de l'essor » arrivera mieux à y parvenir de la sorte que quelqu'un qui ne cherche, en interagissant, que d'être rassuré ou conforté dans ses pratiques.

III.2.2.4. Le développement professionnel : entre résistance et adhésion

III.2.2.4.1 Un développement parfois esquivé ou rejeté : point sur les raisons invoquées

On l'a vu, ce qu'est le développement enseignant et ce qu'il recouvre n'apparaît pas comme très clair dans l'esprit des concernés. Comment, dès lors, cela se traduit-il dans les actes ? Marcel (2006) arrive à ce constat qu'il peut y avoir un écart entre les idéaux des politiques éducatives et la réalité perçue par les enseignants sur le terrain et ce qu'ils font véritablement de ce prescrit. L'écho de ce dernier auprès des professionnels n'est pas uniforme selon lui, et c'est effectivement ce qui transparaît dans les entretiens, avec certains professeurs qui ne se montrent pas très flexibles face à cette mise en mouvement attendue.

Déjà, certaines interrogations concernant le développement semblent être esquivées ; L'interviewée 2 (français, collège) par exemple fait en sorte de dévier à plusieurs reprises les questions concernant son propre développement en faisant porter ses réponses sur celui des élèves. A propos des situations où elle aurait elle-même voulu améliorer ses pratiques par exemple, elle évoque des échanges inter-degrés et en quoi ceux-ci ont été intéressants pour les élèves, là où elle est spécifiquement interrogée sur les apports qu'elle en a tirés elle. Lorsqu'elle fait référence, alors qu'il est question de l'importance que le métier ne soit pas routinier, aux concours auxquels elle participe avec ses classes, son discours glisse petit à petit sur les élèves et elle n'apporte pas de réponses quant à ce que cette façon de travailler provoque chez l'enseignant. Le fait d'esquiver la question du développement peut être interprété soit comme un manque d'éléments à communiquer car celui-ci est non réfléchi ou non effectif, soit comme un rejet de l'injonction à se perfectionner.

D'autres affirment plus clairement leur opposition. L'interviewé 3 (mathématiques, lycée) par exemple ne cache pas qu'il résiste lorsque, comme il le déplore, les incohérences lui paraissent trop fortes, par exemple en apportant ce qui manque, parce qu'il sait « que c'est bien pour l'élève ».

Différents freins sont évoqués, susceptibles, d'après les interrogés, d'empêcher de se perfectionner. Ce qui revient le plus souvent est le temps que l'investissement dans le développement prend. L'interviewée 2 (français, collège) rappelle à plusieurs reprises le côté chronophage de l'investissement nécessaire pour évoluer ou faire évoluer ses cours : « on pourrait multiplier les apports, mais ça prend un temps quoi, c'est hyper

chronophage. » L'aspect chronophage et le fait que de faire évoluer ses pratiques demande de la disponibilité est évoqué par d'autres interviewés (3,4), qui considèrent du coup que les obligations ou problèmes personnels à assumer sont susceptibles de minorer l'investissement dans le développement professionnel. L'interviewée 4 (documentation, collègue) exprime qu'« il n'est pas toujours simple de combiner vie familiale et ambition professionnelle ». L'interviewé 3 (mathématiques, lycée) fait, lui aussi, allusion aux efforts importants qu'il a eu à fournir du fait de changements imposés de manière simultanée : « ça a été une année de folie [...] ça a été très compliqué à côté. » Ces propos rejoignent les obstacles à se perfectionner avancés par les professeurs interrogés dans le cadre de l'enquête Talis 2013.

Les conditions matérielles de travail sont évoquées également par l'interviewée 1 (français, collègue) comme empêchant de déployer de nouvelles façons de faire ; selon elle, quand les moyens manquent « on fait simplement les choses [...] en espérant que les élèves aient bouclé leur programme à la fin de l'année ». Il semblerait donc que face à des difficultés et obstacles, on se contente de ce qui semble le minimum à apporter, car on n'a plus l'envie ou l'énergie pour déployer davantage.

Le public est cité également comme un frein ; s'il n'« est pas réceptif », d'après l'interviewée 1 (français, collègue), « on a moins envie de s'investir », ainsi qu'une mauvaise ambiance qui règnerait dans l'établissement scolaire (interviewée 2). L'environnement local peut donc s'avérer bloquant, tout comme un rapport négatif au métier : « de ne plus se sentir bien dans son travail, le fait d'avoir l'impression d'en avoir fait le tour quoi, de ne plus rien apporter aux élèves, toi de ne plus avoir de satisfaction personnelle » (interviewée 2, français, collègue). Pourtant, l'interviewée 4 (documentation, collègue) voit plutôt dans l'essoufflement et la lassitude que l'on peut ressentir face au quotidien du métier, le point de départ pour « prendre une nouvelle direction et [se] développer autrement ». Ainsi, ce qui peut être un frein pour certains peut amener l'essor des autres.

Enfin, les lourdeurs administratives des démarches à accomplir pour se développer sont évoquées par ailleurs par cette même personne lorsqu'elle évoque « le parcours du combattant » qu'elle a eu à traverser pour réunir les conditions et avoir les moyens de se former pour devenir formatrice. Elle termine ainsi : « la dimension bureaucratique de l'institution peut donc bien faire figure d'obstacle si l'on n'est pas hyper motivé par son projet ».

Il est légitime de questionner les freins et arguments avancés pour justifier le fait de ne pas prendre d'essor, en se demandant à quel point ils sont véritablement bloquants ou prétextes à ne pas bouger. Par exemple, l'interviewée 2 (français, collègue), réitère des propos déjà cités au-dessus concernant les exigences de changements descendants et avance, à propos du requestionnement et renouvellement de ses pratiques « on est un peu tenu à l'écart », « à chaque fois qu'il y a un renouvellement quelconque, on ne nous a pas franchement demandé notre avis. » Le fait de ne pas se sentir associé à certaines décisions peut effectivement rendre plus difficile le fait d'y prendre part, seulement, se renouveler est aussi du ressort de l'enseignant. Le fait d'attribuer systématiquement sa non-agentivité à l'institution peut être vu comme la recherche d'un coupable extérieur au fait de stagner dans ses pratiques. Il pourrait s'agir d'excuses derrière lesquels certains professeurs se retranchent pour justifier le fait qu'ils ne prennent pas eux-mêmes en main leur progression. Toutefois, ce qui peut paraître comme étant de l'ordre de la résistance au développement professionnel, ne semble toutefois globalement pas sciemment choisi par les professeurs interrogés. Il n'est pas certain qu'il s'agisse d'une résistance organisée et réfléchie mais plutôt d'efforts non consentis à cette possibilité de s'accroître, qui ne paraît pas fondamentale ni incontournable pour tous, voire qui est ignorée.

III.2.2.4.2. Des sources de mobilisation propices et des conditions nécessaires au consentement du déploiement

Ce qui ressort clairement des discours des professeurs interrogés quant à ce qui les pousse à agir au mieux, ce sont les élèves et le sentiment d'utilité qu'ils éprouvent à leur égard. L'interviewée 1 (français, collègue) souligne qu'elle travaille « avant tout pour [ses] élèves », quand l'interviewée 2 (français, collègue) affirme sans hésiter que ce qui provoque sa motivation et lui fait garder l'enthousiasme « c'est le contact avec les élèves bien sûr ». Elle ajoute qu'il n'y a rien de plus valorisant qu'un élève qui dit à un moment « ah, j'ai compris ! Alors ça c'est génial, tu as allumé quelque chose quoi », et elle réalise à ce moment-là qu'elle « a pu aider quelqu'un ». L'interviewée 4 (documentation, collègue) affirme s'être sentie bien dans un nouvel établissement car elle s'« y sentait utile » pour les élèves, ce qui n'était pas le cas dans le précédent, qu'elle a quitté en grande partie pour cette raison. La première interviewée (français, collègue) déclare se sentir utile pour les élèves et ce sentiment vient des retours positifs qu'ils lui font quant à ses cours, et leurs remarques la rendent « super contente ». Tous ces propos rejoignent les résultats

de l'enquête de la DARES selon lesquels la motivation majeure qui prime chez les enseignants pour évoluer est la possibilité d'avoir une influence sur le développement des élèves. D'après Timperley, il faut que l'enseignant soit convaincu de son impact et de son efficacité pour s'engager dans son propre développement. Seulement, tous n'en semblent pas toujours certains, même si un sentiment positif prédomine. L'interviewée 2 (français, collège), par exemple, regrette qu'il y ait « des élèves pour lesquels on se sent impuissant ».

Chacun des interrogés dit œuvrer pour faire évoluer ses cours afin que les élèves s'y retrouvent, ne s'ennuient pas, prennent eux-mêmes leur essor et réussissent. L'interviewé 3 affirme que ce qui lui donne envie de se développer est son envie de faire progresser les élèves et d'« être un meilleur prof » en donnant « plus de poids à [son] enseignement ». La direction à prendre, il la trouve dans la perception qu'il a de la réception de ce qu'il propose par les élèves ; lorsqu'il sent qu'ils n'ont pas bien réagi ou que quelque chose ne passe pas bien pour une partie de la classe, il se remet en question. Cette envie de donner le meilleur aux apprenants apparaît aussi parfois dans les témoignages comme une obligation, avec un renouvellement qui est décrit comme nécessaire en fonction des classes et des élèves qui changent d'une année à l'autre (interviewée 1, français, collège). L'évolution du public « oblige à mettre beaucoup de choses en œuvre pour nous adapter », d'après l'interviewée 2 (français, collège) qui insiste sur le fait qu'« on est obligé de faire évoluer les choses. » Elle cite par exemple le fait qu'« il a bien fallu » proposer du travail avec le numérique.

En somme, que ce soit par conviction ou obligation, il se trouve que c'est avant tout pour les élèves que les professeurs se mobilisent et cherchent à améliorer ce qu'ils proposent. La recherche de reconnaissance peut être une source de mobilisation pour certains, alors qu'elle ne provoque pas grand-chose chez d'autres. Même si l'interviewée 1 admet que « c'est toujours gratifiant de savoir que notre travail est reconnu », elle dit travailler avant tout pour les élèves et on sent dans son discours que la recherche de félicitations n'est pas un moteur chez elle. Alors que l'interviewée 4, quant à elle, évoque le fait d'acquérir de la reconnaissance comme une incitation à montrer ce dont elle est capable. Elle retire de celle-ci « un sentiment de compétences qui [lui] apporte une grande satisfaction professionnelle ». L'estime que l'on obtient encourage, selon elle, à se « maintenir au niveau d'exigences atteint, voire à aller plus loin encore, afin de ne pas décevoir et d'être à la hauteur des attendus » ; cela l'« incite à se surpasser. » Le sentiment de compétences

ressort comme essentiel pour être en mesure d'évoluer, comme l'affirme l'interviewé 3 « tu ne peux pas évoluer si tu n'as pas confiance en toi. »

Il ressort également que, pour se déployer, il faut que les professeurs y voient un intérêt. Les efforts consentis pour y parvenir doivent être à la mesure des apports récoltés, comme le formule l'interviewé 3 : « tu ne peux pas évoluer si tu es sûr que tu n'apprends rien ou que ce que tu es en train de faire ne te sert à rien, ça c'est certain. » Il dit aussi que, parmi ce qui est proposé pour faire changer ses pratiques, il est important pour lui de trouver : « des choses dans lesquelles je me reconnais et où je vois un intérêt à les mettre en œuvre ». Il fait un tri parmi ce qui lui paraît faisable ou pas et retient ce qui lui correspond. Ces conditions émises par les personnes interrogées rejoignent totalement ce qui est avancé par Perrenoud (2015), selon lequel l'engagement dans le processus de développement est soumis à un facteur de rentabilité des efforts consentis ; l'amortissement dans le développement de nouvelles compétences doit donc être assuré pour qu'on s'y lance. D'après l'interviewée 4 (documentation, collègue), « il semblerait que l'on se donne la peine de faire avant tout les démarches dont on tire un bénéfice immédiat. » Il y a donc bien une mise en balance de l'investissement dans le développement avec l'utilité que les personnes y voient. Et, pour évoluer, « déjà il faut avoir envie », c'est ce qu'estime l'interviewé 3 (mathématiques, lycée), qui ajoute que « c'est le premier problème de plein de profs qui n'en ont pas du tout envie ».

III.2.2.4.3 Un développement plus ou moins investi et effectif

a. Un décalage entre la valeur attribuée au développement et ce qui lui est concédé

Alors que l'interviewée 1 (français, collègue) désigne sa conscience professionnelle comme ce qui suscite chez elle l'envie de donner le meilleur d'elle-même et affirme qu'elle a « envie de bien faire [...] son travail quoi c'est tout », d'autres accordent au développement un tout autre poids. L'interviewé 3 (mathématiques, lycée) par exemple souligne l'importance pour lui de s'élever pour s'épanouir : « c'est important pour moi de me sentir progresser. J'ai besoin de progresser sans cesse. » L'interviewée 4 (documentation, collègue) parle aussi de besoin et tient le même genre de propos : « l'envie d'apprendre et de me développer m'apparaissait comme une nécessité ». Pour elle, s'ennuyer reviendrait à ne plus prendre de plaisir, et c'est cela qui la pousse à se « renouveler sans cesse. C'est la clé en [son] sens pour conserver son élan et dynamisme

et pour les insuffler aux élèves ». « Les nouveaux défis [lui] permettent de garder la motivation et donnent un sens profond à [son] travail. »

Ainsi, il apparaît que tous les professionnels ne sont pas habités de la même manière par le développement.

Le décalage entre réalité perçue et sentiment éprouvé à l'égard du métier, on l'a vu, ressort comme contradictoire. Il semblerait que ce soit le cas également quant à la conception et au rapport au développement des enseignants, lui-même étant à mettre en relation avec la façon d'envisager la profession. En effet, tous les interrogés ont le sentiment d'une meilleure maîtrise de leur fonction avec le temps ; la maturité, l'expérience, leur donnent une plus grande confiance en eux et une aptitude à mieux gérer des circonstances difficiles ou à rebondir face à l'imprévu. Et, les témoignages de chacun laissent entrevoir que le métier de professeur est particulièrement caractérisé par cette incertitude, avec des situations et des publics variés. L'interviewée 1 (français, collègue) évoque certains moments où, « de toute façon, tu n'as pas le temps de réfléchir, il faut réagir vite et tu le fais comme tu le sens en fait. » Le métier est donc imprévisible et non routinier. L'interviewée 4 (documentation, collègue) déclare : « le renouvellement, que ce soit des contenus de cours ou de la façon de mener ceux-ci, m'apparaissent comme inhérent à notre profession ». Le métier semble même prendre de nouvelles dimensions, comme le décrit l'interviewée 2 (français, collègue), qui a l'impression que, surtout les dernières années, « il a d'autres métiers qui se sont greffés à celui d'enseignant » et d'avoir à être aussi « éducatrice, assistante sociale, psychologue ».

Mais par ailleurs, le fait que la profession ne soit pas monotone est évoqué par les professeurs interrogés comme une caractéristique qui la rend intéressante. L'interviewée 1 (français, collègue) indique que le fait de se renouveler est « hyper important sinon on a un métier qui devient très monotone ». Elle déclare avoir « besoin de [se] fixer des objectifs, tous les ans de [se] remettre en question » et elle ajoute que « c'est ça qui fait aussi l'intérêt de notre métier ». De même, l'interviewée 2 (français, collègue) dit ne pas vouloir « s'ancrer dans une routine trop carrée, parce que sinon on ne tient pas », sentiment que l'on trouve aussi dans le discours de la première qui juge important de tester de nouvelles pratiques pour que le métier ne devienne pas monotone, sinon, « on s'use à force, parce qu'on a l'impression de faire la même chose ». C'est pour cette raison que l'interviewée 4 avance avoir « toujours agi pour ne pas mener des séances pédagogiques à l'identique, pour varier les modalités de travail, et faire participer chaque

année les élèves à d'autres projets ». Elle affirme refuser de tomber dans une routine pour ne pas se « lasser », « au risque de devenir aigrie ».

A cette vertu attribuée à la nouveauté, s'ajoute le fait que les questionnés reconnaissent être toujours perfectibles. L'interviewée 1 (français, collège) admet qu'il y a plein de choses sur lesquelles elle peut et doit progresser ; « on n'a jamais fini d'apprendre », « je pense que j'aurai une marge de progression qui sera toujours possible jusqu'à la retraite ». Elle estime que, d'ici là, elle n'aura pas « fait le tour de la question ». L'interviewé 3 (mathématiques, lycée) tient le même genre de propos lorsqu'il déclare avoir « tellement de domaines » dans lesquels il a une marge de progression qu'il pense ne pas avoir « assez de toute sa carrière pour tout faire ». Et il conclut que, de toute façon, « le jour où il n'y aura plus de progrès ce sera moins intéressant » quand l'interviewée 2 lance « le jour où je maîtrise tout je m'en vais, c'est que j'ai fait le tour du métier, non ? ».

Malgré cette perception déclarée du développement, ce n'est pas pour autant, on l'a vu, que celui-ci est automatique et considérable pour tous ; certains résistent, d'autres ne concèdent que des adaptations ou menus changements.

b. Développement ou adaptation ?

A de multiples reprises, les professeurs rendent compte de l'adaptation dont ils font preuve, semble-t-il, presque en permanence. A propos de ce qu'est un bon professeur, l'interviewée 3 (mathématiques, lycée) répond « le premier mot qui me vient à l'esprit c'est l'adaptation ». Ainsi, l'adaptabilité apparaît comme une qualité inhérente à la profession. Et de ce point de vue, les enseignants interrogés semblent globalement consentir à s'accommoder aux élèves, aux situations et, globalement, à « coller » aux attentes. Cela ne signifie pas pour autant qu'ils sont prêts à transformer fondamentalement ce qu'ils font déjà. En effet, les avancées dans les pratiques évoquées par les professeurs interrogés relèvent la plupart du temps bien plus d'arrangements que de transformations véritables. Cette donnée va dans le sens de ce qu'avancent Crahay et al. (2010) concernant l'évolution des professeurs, qu'ils reconnaissent non contestable, mais décrivent comme pouvant aller d'ajustements mineurs à des changements en profondeur. L'interviewée 1 (français, collège) avance « que chaque année il va falloir s'adapter, changer ses exercices, adapter ses pratiques [...] parce que chaque classe est complètement différente. » L'interviewée 2 (français, collège) lorsqu'elle évoque « la marge de progression » qu'elle pense que l'on doit tout le temps avoir, finit par parler d' « adaptabilité » comme de « quelque chose sur laquelle on travaille tout le temps » et

qui figure de ressource intrinsèque qui lui permet de prendre les choses en main face à la nouveauté. Elle pense qu'il « faut aller chercher un petit peu les choses, changer [...], voir ce qui fonctionne, ce qui ne fonctionne pas ». Il semble bien être question-là de minimes changements et essais.

En définitive, ce qui est consenti en termes de changements ne relève pas forcément du développement.

c. Dispositions intrinsèques

Le développement professionnel ne s'imposant pas comme une évidence dans le métier d'enseignant, il semblerait qu'il faille d'autant plus avoir des dispositions à s'accroître, des traits de caractère qui poussent à aller plus loin et permettent d'être en mesure de le faire. C'est la curiosité qui ressort comme qualité première à avoir pour prendre les choses en main face à la nouveauté ou pour continuer à apprendre (cité par les quatre personnes interrogées). L'interviewée 4 (documentation, collègue), qui évoque elle aussi la curiosité intellectuelle parle également du fait d'être perfectionniste. Selon elle, ne pas aimer tourner en rond ni rester sur ses acquis, avoir besoin d'être en mouvement et d'aller de l'avant joue un rôle prépondérant dans l'engagement dans son propre développement. Elle pense que cela tient d'autre part au rapport que l'on entretient à l'apprentissage et aux savoirs ; il ne faut pas « avoir peur de l'inconnu ni de se lancer dans ce qu'on ne maîtrise pas encore ». L'interviewé 3 (mathématiques, lycée) la rejoint lorsqu'il parle de « volonté d'apprendre » et dit que « se mettre en danger n'est pas toujours agréable mais tu en tires plus de bénéfices à long terme que de désagréments à court terme. » Et, l'interviewée 4 (documentation, collègue), d'après son parcours, estime qu'« il faut être très motivé dans son souhait de développement pour le mener jusqu'au bout » et « pugnace » car « rien déjà ne pousse à le faire et il ne faut pas se décourager tant les conditions ne sont pas facilitantes ». De son discours ressort le fait qu'il faut compter beaucoup sur soi-même pour se déployer et parfois même se battre pour y parvenir. D'après elle, les efforts que l'on peut consentir à se développer dépendent « de son caractère et de sa force intérieure », « les ressources personnelles sont donc essentielles et déterminantes ». Enfin, elle juge même qu'il faut se battre quelque part pour gagner la possibilité d'étendre ses champs d'intervention et d'accroître ses missions, « en s'impliquant énormément dans sa démarche de développement professionnel ». Ce que tout le monde n'est pas forcément capable ou enclin à faire.

III.2.2.5 Le rapport à l'environnement professionnel et le développement

III.2.2.5.1 Incidences du climat de travail sur la façon de vivre sa profession

Il ressort des discours que « l'environnement dans lequel on exerce joue un rôle important dans la manière dont on vit notre profession » (interviewée 3, documentation, collège). Les interviewés 1 (français, collège) et 3 (mathématiques, lycée) tiennent sensiblement les mêmes propos, et ce dernier, qui a exercé dans beaucoup d'établissements différents, considère qu'il « est évident » que l'un influe sur l'autre.

Ce qui est vécu comme positif au sein d'un établissement d'enseignement est de se sentir soutenu et aidé. Plusieurs des interviewés attendent d'ailleurs d'un chef d'établissement qu'il se montre humain, « à l'écoute » (interviewée 1, français, collège) et compréhensif (interviewées 2, français, collège et 3, mathématiques, lycée). Par ailleurs, la bonne entente et ambiance (interviewée 1, français, collège), « le respect des matières les unes par rapport aux autres » et « le respect de l'autre » ainsi que l'ambiance conviviale (interviewée 2, français, collège), tout comme le sentiment d'appartenance, sont cités comme ayant « des impacts sur [l]a pratique directe du métier extrêmement importants » (interviewé 3, mathématiques, lycée). Cette vision est étayée par celle de Bourassa et al. (2014), qui avancent qu'un climat de confiance et de soutien incitent à s'essayer à de nouvelles pratiques. L'interviewée 3 (mathématiques, lycée) les rejoint lorsqu'il dit que l'« on doit se sentir en confiance » pour pouvoir évoluer. Effectivement, le fait d'être moins en confiance peut générer du stress (interviewée 2, français, collège). L'interviewée 1 (français, collège) va encore plus loin alors qu'elle attribue le fait d'avoir vécu difficilement son métier les quinze dernières années, notamment à l'organisation du travail dans son établissement, ainsi qu'au manque de soutien et de cadre apporté par la direction aux équipes.

De plus, un climat hostile peut rendre réfractaire à aller travailler, comme l'avance l'interviewé 3 ; selon lui, lorsque personne ne se parle et qu'il n'y a pas d'entraide, on ne peut « faire son métier d'une manière optimale ». La mauvaise entente et les conflits font « que chacun tire de son côté ». L'interviewée 2 (français, collège) évoque elle aussi l'« ambiance délétère » qui peut exister au sein de certains établissements scolaires.

III.2.2.5.2 Un contexte qui peut être plus ou moins porteur de développement

On peut se demander si le contexte dans lequel on évolue, l'environnement local qui entoure les professeurs a également des conséquences sur la proportion qu'ils ont à se développer.

Charlier et al. (2010) avancent qu'un climat de travail alliant sécurité et ouverture sont favorables au développement professionnel. L'interviewé 3 (mathématiques, lycée) évoque cette ouverture, lorsqu'elle parle des concours nationaux auxquels elle fait participer les élèves, les expositions, ou les visites d'entreprise : « on essaye de plus en plus de les amener à sortir entre guillemets, ce n'est pas forcément sortir du collège mais à avoir une ouverture d'esprit » ; elle en parle avant tout comme d'une plus-value pour les élèves, mais en arrive quand même à dire qu'elle a aimé ce contact avec l'extérieur, jugé intéressant. « Ca rend le métier moins monotone. C'est aussi une façon de faire varier les choses d'une année à l'autre ». Il semblerait ainsi qu'en s'ouvrant on se décentre et on évolue.

Au sein même de l'établissement, le climat peut être orienté vers le travail et l'évolution. Dans les dires des interviewés, on retrouve l'idée que de baigner dans un établissement où les équipes sont investies et dynamiques, dans un environnement stimulant, a un retentissement sur les individus. L'interviewée 2 (français, collège) décrit son équipe comme « partante pour les projets » et « qui accepte de se lancer de nouveaux défis ». D'après elle, « forcément on a plus envie de s'investir dans un projet quand la majorité y adhère ». D'avoir à se « battre déjà contre tous tes collègues pour faire accepter un projet c'est épuisant ». Cela peut donc s'avérer décourageant et dissuasif pour certains dans le déploiement d'expérimentations et d'innovations. L'interviewée 1 (français, collège) va dans le même sens lorsqu'elle affirme que « plus on a une bonne ambiance dans l'établissement [...] plus on a envie de se surpasser et d'aller plus loin ou de monter des projets. » Elle ajoute « si on est dans un établissement où tout le monde est motivé, forcément, on est motivé » alors que « si tout le monde freine des pieds et qu'il y a peu d'enthousiasme, on n'a pas forcément envie de faire des choses extraordinaires. » Par ailleurs, les changements structurels et organisationnels au sein du collège ou lycée, sont cités par l'interviewée 4 (documentation, collège), comme « nécessaires pour ne pas se scléroser ».

Par ailleurs, de se sentir appartenir à un collectif enjoint à œuvrer au mieux tous ensemble. L'interviewée 4 (documentation, collège) trouve qu'il est important de s'inscrire et d'agir

selon les mêmes priorités, ce qui est facilité, selon elle, par le fait de pouvoir participer à en esquisser les contours. Elle décrit ce mouvement collégial comme « porteur ». L'interviewé 3 (mathématiques, lycée) pense qu'il faudrait que tout le monde accepte un cahier des charges et que chacun se mobilise pour le mettre en place de la même manière. Et effectivement, l'interviewée 4 (documentation, collège), qui a été associée par ses principaux à la rédaction d'un texte officiel qui esquisse les objectifs et priorités de leur établissement, estime que d'y avoir pris part lui permet de mieux s'y inscrire et de concourir à leur atteinte, en agissant selon les mêmes priorités et en œuvrant dans le même sens. Les propos de ces deux interviewés renvoient aux leaderships partagés, très en vogue aux Etats-Unis et au Québec. D'après les recherches qui y sont faites, de faire participer les enseignants aux règles de fonctionnement impacterait le développement individuel, tout comme le fait d'être expérimentateur, voire leader dans son milieu de travail.

Ce sentiment d'appartenance peut être impulsé par le chef d'établissement. L'interviewé 3 (mathématiques, lycée) dit en avoir connu certains qui étaient « de vrais capitaines de bateau [...] qui disaient on est tous sur le même bateau, voilà où j'aimerais qu'on aille, qu'est-ce que vous en pensez ? ». Ainsi, de montrer la direction, mais en associant les équipes, fait qu'on garde le cap ensemble et s'avère porteur. Si le chef d'établissement ne joue pas ce rôle fédérateur, « chacun tire de son côté » et « le bateau est à la dérive » (interviewé 3). L'interviewée 4 (documentation, collège) cite également l'impulsion donnée par la direction et l'entrain qui règne au sein de l'équipe comme propices à encourager les initiatives, alors que, dans le cas contraire, cela peut engendrer de la démotivation.

Ainsi, il ressort que le climat de l'environnement local dans lequel les professionnels évoluent influe sur leur vouloir-agir, qu'il peut être propice à le susciter ou au contraire à le freiner, selon l'ambiance qui y règne. Mais l'incidence directe sur l'agir réel est toutefois variable selon les personnes. L'interviewée 2 (français, collège), si elle reconnaît que c'est plus agréable de travailler dans de bonnes conditions « avoue que personnellement ça n'a pas forcément une incidence sur [sa] façon de faire ». Mais, en ayant des conséquences sur la façon de vivre sa profession, l'environnement local en a forcément, indirectement au moins, sur l'envie ou pas de chacun à se mobiliser pour se développer et sur l'engagement ou le non-engagement dans ce processus.

IV. DISCUSSION

La problématique qui est au cœur de ce travail de recherche pose la complexité du développement professionnel des enseignants du second degré, dont l'injonction apparaît ambivalente et paradoxale. Il fait figure d'impensé au sein de la profession, avec un manque avéré de préoccupation à son égard de toute part. De l'institution déjà, qui n'explicite pas cet attendu et semble plus ou moins éluder la question en ne proposant que très peu d'espaces et de temps pour impulser, soutenir et accompagner cet accroissement. Des professionnels d'autre part, qui souffrent parfois d'une méconnaissance ou d'une incompréhension de ce que cette notion recouvre et implique, et à qui l'on ne donne visiblement pas les moyens d'atteindre cet objectif, que, de surcroît, ils ne poursuivent pas forcément volontiers.

La question de recherche est celle de l'interprétation et du sens donné à cet attendu ; quel écho le développement professionnel trouve-t-il sur le terrain, au niveau des individus, eux-mêmes ancrés dans un environnement local ? L'enquête s'intéresse à la manière dont les professionnels envisagent leur propre développement et le développement des enseignants en général ainsi qu'à leur degré d'investissement dans celui-ci ; à quoi ils l'attribuent, comment ils l'habitent, s'ils sont ou non enclins à le réaliser et en fonction de quoi.

L'hypothèse était émise de deux facteurs déterminants dans le développement professionnel : les aspirations individuelles de l'acteur et le contexte local d'exercice.

IV.1 VERIFICATION

Il apparaît tout d'abord que les données recueillies lors des entretiens trouvent un pendant dans le cadre théorique initial ; il n'a pas de thème inédit qui soit ressorti des propos.

Le développement ne semble pas être devenu une préoccupation professionnelle réelle. Déjà, il ne fait pas sens pour tous les professeurs et tous ne s'en préoccupent pas. Les changements et dispositifs proposés par l'institution ne font pas l'unanimité et sont parfois même contestés. Le rapport même au développement est ambivalent ; alors que bien souvent une grande valeur lui est attribuée par les professeurs eux-mêmes, ce n'est pas pour autant qu'ils s'attachent à l'atteindre. Certains résistent à se déployer et,

lorsqu'ils se mobilisent, c'est sous conditions et seulement à la mesure de l'intérêt qu'ils y voient.

Ainsi, bien que le manque d'impulsion et de soutien au déploiement enseignant puisse être déploré, il apparaît que la responsabilité ne puisse être rejetée uniquement sur les uns ou sur les autres, d'autant plus que nous pouvons penser qu'au sein même de l'institution et des organismes censés porter et accompagner cet essor, il n'y ait pas non plus une véritable conscience de ce que le développement exige. Celui-ci reste donc « inenvisagé » de toute part et il y a donc bien un manque de « clés » de compréhension généralisé autour du développement professionnel enseignant.

Les thèmes convoqués par le chercheur et ceux abordés par les enseignants concernant le développement rejoignent plus ou moins ceux que l'on retrouve dans les écrits existants déjà sur le sujet : les dimensions individuelles (perception du métier et identité professionnelle, parcours et projections) et le contexte d'exercice (son climat, les élèves et la direction, l'implication des acteurs dans celui-ci). Les réponses récoltées démontrent que ce dernier a une incidence importante sur la façon de vivre son métier, d'un point de vue organisationnel et humain. On peut se demander si, pour autant, elles confirment la seconde hypothèse émise, selon laquelle l'environnement local perçu comme porteur est un facteur important pour se développer. La conclusion ne peut être véritablement tranchée. Il apparaît effectivement que le climat qui règne dans l'établissement scolaire peut avoir un retentissement sur l'investissement des personnes qui y travaillent et leur envie de donner le meilleur d'elles-mêmes ; il peut être décourageant et dissuasif, tout comme il peut être facilitateur et prompt à susciter une évolution d'individus qui, gagnés par une dynamique collégiale, seraient plus à même de se mobiliser quand ils n'auraient pas envisagé ou osé s'engager dans ce processus par eux-mêmes. Mais cette incidence n'est pas automatique, comme d'ailleurs pour tous les autres éléments extrinsèques susceptibles de faciliter cet essor (dispositifs de formation continue, PPCR, collaboration et travail d'équipe), dont les résonances développementales s'avèrent très inégales. Il émane que celles-ci sont avant tout soumises à ce que chacun en fait et des objectifs qu'il se donne lorsqu'il en bénéficie, et qu'ils ne peuvent provoquer que ce que les personnes consentent à accepter. En définitive, la recherche démontre que le plus prépondérant dans le développement professionnel est la dimension individuelle. Pour que celui-ci devienne effectif, il faut avant tout que la personne y voie un intérêt à sa mesure et un bénéfice à en tirer. La façon dont on veut être à son métier, le sens et les directions qu'on lui donne jouent un rôle primordial. Deux profils se dessinent parmi les personnes interrogées :

celles qui s'emploient avant tout à ce que les élèves apprennent et réussissent, en faisant évoluer leurs cours, en adaptant leurs pratiques au mieux aux situations et aux publics, avec une proposition de parcours différenciés par exemple. Chez ces professionnels, qui n'ont pas d'autres ambitions - celle de faire progresser leurs élèves étant tout à fait louable - une méconnaissance de l'attendu du développement et un manque de réflexion autour de celui-ci est remarquable. Les personnes appartenant à ce que nous nommerons le deuxième profil, qui ont des visions et des visées qui vont au-delà de l'aspiration des premières, menant et se projetant dans des missions plus diversifiées, ont une meilleure visibilité de ce qu'est et suppose le développement professionnel. Elles se tiennent davantage informées et ont un intérêt plus évident à construire celui-ci. Il ressort également que, pour elles, se perfectionner est ressenti comme primordial et est une source, voire une condition, d'épanouissement. Il n'est du coup pas étonnant qu'elles y mettent une intentionnalité et une intensité accrues. Ainsi, les personnes qui ont une volonté de s'investir en prenant différentes responsabilités et en se projetant dans un avenir professionnel diversifié, auront un développement qui prendra une toute autre direction et ampleur. Cela conforte bien la première hypothèse, selon laquelle les prises de responsabilité, l'ambition personnelle de l'individu, jouent un rôle considérable sur son implication dans le développement professionnel. L'hypothèse précisait que les possibilités données à l'individu de se développer entraînent en jeu également. Nous verrons dans le paragraphe suivant quelle est la part du « pouvoir » dans cette question. En définitive, la propension à se développer tient avant tout à la personne, à ce qui la meut et l'habite.

Les résultats ressortant des données recueillies, qui permettent d'appréhender la manière dont les interactions entre les enseignants et leur environnement professionnel sont vécues et appréciées par les intéressés, sont toutefois à prendre avec précaution. Déjà, comme il avait été expliqué dans la méthodologie de la recherche, le nombre de témoignages sur lesquels repose l'analyse qui précède est très limité. Les éléments avancés ne peuvent être définis comme probants, faute d'avoir le poids du nombre, et il n'est pas possible d'aboutir à des résultats catégoriques. Aussi, la nuance est-elle de rigueur, d'autant plus que l'enquête exploratoire a été réalisée dans un contexte spécifique et que la question du développement professionnel intègre une dimension individuelle prépondérante, une généralisation trop systématique serait donc abusive.

IV.2 LES ELEMENTS CENTRAUX ET CRITIQUES QUI RESSORTENT DE L'ANALYSE

IV.2.1 Devoir, vouloir, pouvoir se développer : existe-t-il un savoir se développer ?

Les propositions de l'institution en matière de développement professionnel, nous l'avons largement abordé, sont souvent estimées critiquables et apparaissent peu concluantes.

D'une part, la responsabilité laissée aux professeurs dans ce domaine fait reposer sa faisabilité sur les possibilités et les dispositions singulières à atteindre cet objectif. D'autre part, la grande autonomie et marge de manœuvre dont ces professionnels bénéficient font que chacun est libre d'investir ou pas son propre développement. Aussi, le pouvoir et le vouloir semblent bien supplanter le devoir dans ce domaine, ce dernier ressortant comme n'ayant pas une grande incidence dans l'effectivité ou non effectivité du développement. N'y étant ni obligé ni encouragé, il faut avant tout être profondément motivé et avoir des dispositions personnelles pour pouvoir rendre ce développement tangible.

En effet, pour se déployer, étant donné que les opportunités de le faire ne sont pas toujours offertes à l'enseignant, encore faut-il que celui-ci en ait les capacités intrinsèques. Nous pouvons penser que chaque individu a une disposition plus ou moins importante à apprendre et à se perfectionner. Aussi, les traits de caractère et la force intérieure des personnes, eux-mêmes liées à leur parcours singulier, occupent-ils une part importante pour que le développement puisse devenir effectif. Et c'est là que le contexte dans lequel l'enseignant évolue ainsi que l'entourage professionnel dont il bénéficie peuvent intervenir pour infléchir ses dispositions « déjà là », naturelles ou construites.

Les discours montrent par ailleurs que, pour accepter de se mettre en mouvement, il faut déjà y trouver un sens. En effet, le pouvoir n'amène pas systématiquement le vouloir ; quand bien même la possibilité est donnée aux enseignants de se développer, par des dispositifs l'y encourageant ou grâce à un environnement local porteur, tous n'y sont pas pour autant prêts ni consentants. Or, tout dispositif de développement professionnel ne peut être opérationnel et productif qu'à la condition que la personne y adhère et s'en serve à cet effet. Face à des individus récalcitrants et non conciliants, le dispositif sera inopérant.

Par contre, l'envie et la motivation de s'accroître enjoignent à devenir pleinement acteur de son développement et sont propices à permettre de trouver l'énergie et des stratégies

pour que le développement puisse se réaliser, soit en utilisant les ressources proposées et en leur donnant soi-même cette fin, soit en puisant dans ses ressources intrinsèques. Ainsi, les professionnels qui sont le plus enclins à prendre de l'essor et dont le projet de développement est prégnant trouveront plus facilement les ressorts nécessaires et ne se laisseront pas facilement découragés par certains éléments qui peuvent faire figure d'obstacles pour d'autres. Ils seront davantage à même de se saisir des opportunités qui se présentent pour faire en sorte que celles-ci les fassent progresser. Ainsi, le vouloir peut susciter, dans une certaine mesure, le pouvoir, mais toujours indépendamment du devoir qui ne joue décidément par un rôle prépondérant dans la question du développement chez l'enseignant.

En somme, le fait de vouloir et celui de pouvoir se développer professionnellement ressortent comme imbriqués, chacun ayant une incidence sur l'autre. Toutefois, la possibilité du changement et l'engagement dans celui-ci est avant tout corrélé à l'envie de le faire.

Au-delà de la volonté et de la possibilité qui en est donné, on peut se demander s'il existe un savoir se développer. Il ressort de ce qui précède que des « clés » de développement manquent : une conscience et connaissance de ce que celui-ci recouvre, des formes qu'il peut prendre et des façons de l'atteindre. Se développer ne s'apprend peut-être pas, mais il peut s'expliquer et s'accompagner. Déjà, si l'on mettait davantage ce sujet au centre des préoccupations enseignantes, en mobilisant à son propos, en offrant un espace d'explicitation, d'expression et de dialogue à ce sujet, peut-être les professionnels seraient-ils plus à même d'y voir un intérêt et de l'investir. On créerait ainsi l'opportunité d'une intentionnalité. Pour être en mesure de se développer, déjà faut-il être à même d'identifier des aspects à améliorer, mais aussi connaître les points d'appui, ceux que l'on mobilise déjà et les autres possibles. Sans doute les professionnels peuvent être aidés dans ces étapes. Être amené à réfléchir le développement peut déclencher, si ce n'est un déclic, du moins une ouverture sur cette possibilité, en tout cas aboutir à un positionnement éclairé et libre de chaque chacun sur le sujet.

IV.2.2 Environnement, équipe, institution, individu : quelle articulation ?

L'étude interroge les tensions et forces formelles et informelles en jeu dans le développement ; comment celles-ci s'articulent et l'endroit où se situe le centre de gravité du développement professionnel enseignant. Il s'avère déjà que la dynamique formelle,

venant de l'institution, ne se révèle globalement pas comme une source de développement importante et peut même constituer, dans certains cas, un frein. Les interactions informelles, plus courantes, occupent davantage de place dans la vie professionnelle de l'enseignant et ils y ont plus souvent recours en vue de progresser. Elles sont citées en tout cas dans les premiers moyens utilisés pour se mettre à jour et faire évoluer ses pratiques. Seulement, en creusant les propos des uns et des autres, il apparaît avant tout que ces échanges rassurent, aident, dépannent. Ils représentent certes des points d'appui à l'exercice de la profession, mais pas réellement au développement. De plus, il ressort des discours de certains interviewés, appuyés par des recherches antérieures réalisées sur le sujet, que l'informalité ne supplante toutefois pas ce que pourraient proposer ou provoquer les dispositifs formels en termes de qualité des apprentissages et de perfectionnement ; les dispositifs encadrés par des personnes expertes, plus structurés et réfléchis, avec des priorités à atteindre, apparaissent comme davantage bénéfiques sur un plan didactique et propices à prendre de la hauteur (Dionne, 2010 - Talerien, 2018). Seulement, les stages de formation continue tels qu'ils sont proposés aujourd'hui ne semblent pas gagner l'adhésion, ce qui les rend, de fait, inopérants sur le front du développement. Toutefois, les échanges et confrontations qui ont lieu au sein de ceux-ci entre professionnels de terrain sont ce que les enseignants retiennent comme étant le plus intéressant et dont ils retirent la majorité des apports et éléments de découverte. Mais, du fait que ces interactions se tiennent bien souvent en marge du dispositif, sans objectifs définis ni cadre, ils peuvent s'avérer digressifs, désorganisés, parfois stériles, en tout cas peu productifs en termes d'essor car non construits ; ils n'impactent au final que peu les pratiques professionnels de chacun. Charlier et al. (2010) évoquent les réseaux d'échange et d'analyse de pratiques entre pairs, internes ou externes à l'établissement, comme les lieux d'essai de nouvelles pratiques favorables au développement, à inclure dans les projets institutionnels. Il faudrait effectivement s'intéresser à cette combinaison des moyens formels et informels et réfléchir à une articulation permettant qu'ils se servent réciproquement.

IV.3 PROSPECTIVES

Tout formateur souhaite entrevoir des pistes et des leviers susceptibles d'améliorer les apprentissages et l'accroissement de ses formés. Toutefois, au vu de la complexité du développement des professeurs, il semble bien ardu de rendre ce processus opérant. Il

apparaît indispensable d'y apporter davantage d'intelligibilité et de l'accompagner plus et mieux. Oui, mais comment ? De ce qui précède il ressort l'intérêt de ne pas voir les moyens formels et informels comme concurrents, mais complémentaires, voire de les imbriquer pour en accroître le potentiel de développement. Se servir en formation des apprentissages « ordinaires », pour capitaliser ceux-ci et en faire des points d'appui et d'évolution semble constituer une piste tout à fait intéressante. Il s'agirait donc d'apporter un soutien formalisé à l'apprentissage informel et d'inclure celui-ci dans les dispositifs institutionnalisés pour qu'il gagne en intentionnalité et en efficacité.

Premièrement, des instances et des chercheurs mettent en avant l'efficacité des activités de développement professionnel réalisées collectivement plutôt qu'individuellement. Il s'avère dès lors légitime de miser sur le potentiel de l'intelligence interpersonnelle, d'autant plus que les professeurs s'appuient couramment sur leurs pairs, que ce soit au moment de leur entrée dans le métier et tout au long de leur carrière, à l'intérieur ou en dehors de leur établissement. D'ailleurs, certains professeurs regrettent qu'il n'y ait pas de temps dégagé et institutionnalisé dévolu à cette collaboration qui la rendrait plus systématique et fructueuse, en y amenant ainsi les plus frileux, qui n'osent pas travailler en équipe ou n'en perçoivent pas l'intérêt. Nous l'avons vu, le métier d'enseignant reste, pour une grande part, solitaire, et il n'est pas aisé pour tous de dévoiler son soi professionnel devant un pair. Il est possible qu'il soit plus facile pour les professeurs de parler de leurs pratiques de manière authentique dans le cadre d'une formation, avec des personnes avec lesquelles ils sont moins engagés professionnellement parlant. De plus, la présente recherche fait le constat que c'est la confrontation à l'altérité qui est la plus susceptible d'engager un processus de développement ; à des personnes enseignant d'autres disciplines, qui évoluent dans des environnements différents ou qui occupent même une toute autre fonction. D'avoir l'occasion de se frotter ainsi à d'autres différents dans le cadre de dispositifs serait donc tout à fait enrichissant, l'ouverture étant effectivement propice à la décentration de l'acteur, aux remises en question et par là même aux changements. La fonction émulative des interactions qui poussent, dans un conflit sociocognitif, à s'accroître et à se perfectionner, constitue une force développementale à exploiter.

Deuxièmement, le reproche de dispositifs non ancrés dans les réalités de terrain revient sans cesse dans les témoignages. Or, des initiatives sont prises au sein des établissements, des expérimentations y sont réalisées par les équipes, sans bruit, sans reconnaissance ni attribution de moyens, dans l'ombre. Articuler davantage la formation à l'activité

permettrait d'une part de mettre au cœur de cette dernière les préoccupations des professeurs, et d'autre part d'appuyer leurs pratiques et les expérimentations menées. Ainsi, on y apporterait visibilité et valorisation, ce qui serait porteur puisque reconnaissance et développement vont de pair (Jorro). Il serait aussi possible, de la sorte, d'agir sur la capacité réflexive des formés en les invitant à prendre du recul sur ce qu'ils réalisent. Cette finalité n'apparaît pas comme vaine puisque que les praticiens enseignants, souvent dans l'obligation de construire dans l'urgence des réponses adaptées à des situations émergentes, ont tout intérêt à se voir et se comprendre en train d'agir, afin de dépasser l'acte intuitif pour le transformer en savoir professionnel réutilisable ultérieurement dans d'autres contextes. De plus, s'appuyer avant tout sur l'expertise des professeurs eux-mêmes rendrait par ailleurs les dispositifs moins descendants, davantage démocratiques, et ainsi plus à même d'impliquer davantage les enseignants, qui deviendraient ainsi acteurs de leur processus d'évolution.

Ainsi, les initiatives locales et les interactions informelles, mises au cœur des dispositifs, et s'inscrivant dans une visée formative et transformative des pratiques, gagneraient en épaisseur et en consistance. Elles seraient de la sorte organisées, réfléchies et pilotées. Des dispositifs existants déjà reposent sur ces deux aspects, activité réelle et apprentissage entre pairs. Néanmoins, ils restent très rares dans l'offre proposée aux enseignants. Et ils nécessitent une temporalité autre que celle sur laquelle s'appuient les plans de formation actuels. Reposant sur un groupe stable, se nourrissant de l'alternance entre lieu d'exercice et lieu de formation, ils exigent en effet une maturation et donc de s'inscrire dans la durée, avec une continuité à respecter pour donner lieu à une véritable construction du travail. Or, nous aurions beaucoup à gagner à systématiser ce type de dispositifs, dont les enjeux réflexifs forts favorisent mise en sens et distanciation de l'agir professionnel, en mobilisant savoirs professionnels et ressources discursives.

En dehors de stages spécifiques de formation continue, un accompagnement adapté, au plus proche des individus et équipes de terrain, pourrait apporter un soutien à une dynamique de changement. Seulement, il mériterait d'être proposé régulièrement et de manière plus équilibrée et homogène sur l'ensemble de la carrière que ce qui se fait actuellement par le biais des entretiens d'inspection par exemple. De plus, pour qu'il débouche sur une véritable évolution des pratiques, ses visées doivent être clairement énoncées, explicitées, comprises et intégrées, afin de rendre le professionnel consentant, partie prenante et impliqué. Enfin, le conseiller a tout à gagner à se positionner en ami

critique, à la fois bienveillant et exigeant, qui valorise le potentiel et développe les possibles pour faire progresser chacun à sa propre mesure.

CONCLUSION

En conclusion, ce travail de recherche propose des pistes de réflexion et les résultats émis montrent que le développement professionnel enseignant, peu envisagé, nécessite d'être construit et réfléchi par les instances organisationnelles et au sein de la profession. Créer une culture de développement passe par la facilitation et la reconnaissance de tous types d'apprentissages, formels comme informels, et par un encouragement propice à susciter la motivation à progresser.

Cette contribution à l'analyse du développement professionnel ne constitue pas un produit fini. Elle ouvre une perspective de recherche plus large avec des enquêtes à mener qui permettraient d'examiner et d'approfondir certains facteurs qui mériteraient de l'être. C'est le cas par exemple de l'incidence des environnements locaux de travail sur la propension des individus à se développer. On peut se demander si, véritablement, la dynamique et l'engouement général peut gagner même les plus réfractaires. Pour analyser cette dimension de manière plus fine, il faudrait comparer les dires de plusieurs professeurs évoluant dans le même établissement scolaire entre eux et avec ceux de professeurs exerçant dans des contextes avec des fonctionnements et des ambiances dissemblables. Dans cette visée, il serait intéressant de faire reposer l'étude qualitative sur des *focus group* organisés au sein de collèges ou de lycées, afin de recueillir la variété des impressions, besoins, satisfactions ou non-satisfactions, de mieux comprendre les opinions, motivations et comportements et éventuellement de faire émerger de nouvelles idées en matière de développement.

Pour étayer la réflexion, la population de répondants aurait pu par ailleurs s'enrichir par des professeurs en début de carrière. La question du moment de la carrière et de l'ancienneté comme dimension susceptible de rentrer en compte dans le développement professionnel pourrait constituer un critère à vérifier, par une enquête menée auprès de professionnels qui en sont à différentes étapes de leur professionnalité, en interrogeant leur positionnement par rapport au développement.

Nous n'avons pas vérifié non plus si la discipline joue un rôle dans le rapport entretenu au développement. C'est une piste qui a été entraperçue au fil des entretiens, durant lesquels certains interrogés évoquaient d'autres matières dans lesquels les changements

étaient plus notables et qui bénéficiaient d'une politique de formation un peu particulière. De surcroît, deux des interrogés étaient professeurs de français et leur profil ressortait comme assez similaire face à la question du développement. A cela s'ajoute le fait que la professeure-documentaliste, dont la formation initiale et la pratique du métier s'avèrent différente de celles des autres, du fait notamment de la liberté pédagogique et du travail collaboratif inhérents à sa fonction, avait une vision toute autre du développement. Mais ces constatations ne sont pas suffisamment tangibles pour porter à conclusions. Là aussi, il faudrait étayer les recherches en choisissant un public plus large de professeurs d'une même discipline et en confrontant les données recueillies avec celles obtenues en enquêtant auprès d'enseignants intervenant dans d'autres matières.

Enfin, les apprentissages issus de la pratique ordinaire mériteraient que l'on s'y attarde davantage pour comprendre les processus qui les sous-tendent, en les observant et en les analysant de manière plus approfondie. Il ressort en effet de l'étude réalisée que les dispositifs formels encadrés gagneraient à s'appuyer davantage sur ceux-ci.

Dans cette perspective, plusieurs recommandations peuvent être retenues, qui ont toutes pour objectif de créer des espaces et des temps dédiés au développement professionnel, à des fins de mobilisation allant dans cette direction. La première repose sur un accompagnement individualisé ou d'équipes par un ami critique, qui, à partir d'observations et/ou de verbalisations à propos de l'activité, émettrait un diagnostic et une évaluation des besoins, à laquelle le(s) professionnel(s) serai(en)t associé(s). Cette intervention extérieure apparaît comme propice au surgissement de prises de conscience et comme favorable à une décentration de l'acteur sur sa pratique, à même de le faire progresser. Des suggestions et des pistes d'accroissement pourraient être émises et un soutien proposé au fil des opportunités de déploiement que le professeur serait encouragé à saisir et aussi en aval. En effet, la transférabilité de ce qui semble être, à première vue, acquis, bien souvent laissée pour compte, quand bien même, en raison des diversités et spécificités des situations de terrain, elle ne va pas de soi, nécessiterait d'être accompagnée également. Ainsi, la visite régulière et l'accompagnement suivi par un conseiller seraient bénéfiques en termes d'accroissement professionnel.

Il semble deuxièmement tout indiqué de généraliser des contenus de formation continue fondés sur l'apprentissage expérientiel et social, comme c'est le cas dans les Ateliers d'Analyse des Pratiques Professionnelles et avec les groupes de codéveloppement. Ces propositions formatives, s'appuyant sur l'activité et pariant sur l'entraide et la co-construction des connaissances entre pairs, peuvent par ailleurs intégrer des séquences

d'auto-confrontation croisée et d'allo-confrontation. Ces dispositifs, dont la démarche groupale est centrale, proposent une vision non prescriptive ; il reposent à la fois sur la circularité des savoirs et expériences, et sur la perturbation et l'étayage réciproque. Les croisements des regards et des expériences, par l'ouverture qui en découlent, sont à même d'enrichir la construction individuelle ainsi que la capacité de réflexion et d'action de chacun. Le formateur stimule et régule questionnements et interactions, dont il crée, en tant que personne-ressource, les conditions facilitantes et le cadre éthique.

Ces propositions, pouvant être prises en compte en matière de politique et d'ingénierie de formation continue, offrent une voie susceptible d'optimiser les ressources formelles, afin de construire le développement professionnel des enseignants du second degré tout au long de leur carrière.

« Il faut être enthousiaste de son métier pour y exceller. » Denis Diderot

BIBLIOGRAPHIE

MONOGRAPHIES ET ARTICLES SCIENTIFIQUES

Bagnoud, D., Corriveau, L., Letor, C., Périsset & Savoie-Zajc, L. (dir.) (2010). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires de formation : processus, stratégies, paradoxes*. Bruxelles : De Boeck.

Bailleul, M., Thémines J.-F. & Wittorski, R. (coord.) (2012). *Expériences et développement professionnel des enseignants : formation, travail, itinéraire professionnel*. Toulouse : Octarès Editions.

Barbier, J.M. , Chaix, M.L., Demailly, L. (1994). Editorial. *Recherche et formation*, 17, 5-8.

Bourassa, B., Gosselin, M. & Viau-Guay, A. (2014). Le développement professionnel dans une perspective constructiviste ou socioconstructiviste : une compréhension conceptuelle pour des implications pratiques. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 16-3.

Brodeur, M., Bru, M. & Deaudelin, C. (dir.) (2005). Le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14 et 177-185.

Bru, M. (2002). Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation. *Revue française de pédagogie*, 138.

Charlier, E. & Dejean, K. (2010). *Accompagnement des nouveaux enseignants : professionnalités, postures de l'accompagnateur et dispositifs de soutien à l'intégration professionnelle des enseignants débutants*. FUNDP.

Charlier & Donnay (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Presses universitaires de Namur. Ed du CRP. : Namur.

Crahay, M., Issaieva, E., Laduron, I. & Wanlin, P. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances des enseignants). *Revue française de pédagogie*, 172, 85-129.

Day, C. (2001). Développement professionnel et pratique réflexive : finalités, processus et partenariats. *Carrefour de l'éducation*, 12(2),40-54.

Derouet, J.-L. & Normand, R. (coord.) (2011). Evaluation, développement professionnel et organisation scolaire. *Revue française de pédagogie : recherches en éducation*, 174, 5-70.

Deschênes, M. (2014). *Le web social, un levier de développement professionnel?* (rapport de recherche), Québec, Collège O'Sullivan de Québec. Récupéré de Itéractive : <http://iteractive.ca/devpro>

Desjardins, J., Etienne, R., Guibert, P., Maulini, O. & Paquay, L. (dir.) (2015). *A qui profite la formation continue des enseignants ?* Louvain-la-Neuve : De Boeck.

• Devos, C. & Paquay, L. (2015). Les déterminants de l'engagement des enseignants en formation continue. In J. Desjardins, R. Etienne, P. Guibert, O. Maulini & L. Paquay (dir.), *A qui profite la formation continue des enseignants ?*, chapitre 6 (pp. 115-132). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

• Perrenoud, P. (2015). Préparer en formation initiale à développer des compétences tout au long de la vie. In J. Desjardins, R. Etienne, P. Guibert, O. Maulini & L. Paquay (dir.), *A qui profite la formation continue des enseignants ?* chapitre 5, (pp.97-113). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Develay Michel (2001). *Les enseignants et le changement*, Café de l'éducation. « Le Bartholdy », Lyon.

Dionne, L. (2010). La communauté d'apprentissage didactique pour satisfaire au développement professionnel des enseignants en sciences dans une école franco-ontarienne au Canada. In D. Bagnoud, L. Corriveau, C. Letor & L. Savoie-Zajc (dir.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires de formation : processus, stratégies, paradoxes* (pp.153-164). Bruxelles : De Boeck

Durpiez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Garcia, A. & Lefevre, G. & Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel ». *Questions Vives*, 5(11), 227-314.

Garcia, A. & Marcel, J.-F. (2010). Pratiques enseignantes de travail partagé et apprentissages professionnels. In D. Bagnoud, L. Corriveau, C. Letor, & L. Savoie-Zajc (dir.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires de formation : processus, stratégies, paradoxes* (pp.15-29). Bruxelles : De Boeck.

Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.

Gaussel, M. (2020). Les pratiques enseignantes face aux recherches. *Dossier de veille de l'IFE*, 132, 1-36.

Guillemette, S. & Savoie-Zajc, L. (2012). La recherche-action et ses apports de coconstruction de savoirs et de formation dans une perspective de professionnalisation entre acteurs praticiens et chercheurs. *Formation et profession*, 20(3), 41-52.

Guillon S. & Mohib N. (2018). *La professionnalisation en débat : entre intentions et réalisations*. Bruxelles : Peter Lang.

Huberman, M. (1986). Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants, *Revue française de pédagogie*, n° 75, p. 5-15.

Jorro, A. (2007). *Evaluation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

Jorro, A. (2014). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Bruxelles : De Boeck.

Jorro, A. & Pana-Marin, F. (2012) : Le développement professionnel des enseignants débutant. *Recherches & Educations*, 7, 115-131.

Jorro, A. & Tutiaux Guillon, N. (2015). Savoirs profanes, savoirs scientifiques dans la formation des enseignants. *Transformations*, 13-14, 1-8.

Lang, V. (2004). La profession enseignante en France : permanence et éclatement. In M. Tardif, *La profession d'enseignant aujourd'hui* (pp. 157-171). Bruxelles : De Boeck supérieur.

Marcel, J.-F. (2005). Le développement professionnel au travers de l'évolution des pratiques enseignantes. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 585-606.

Mukamurera, J. & Uwamariya, A. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.

Muller, F. (2018). *Des enseignants qui apprennent, ce sont des élèves qui réussissent : le développement professionnel des enseignants*. Paris : ESF Sciences humaines.

Paquay, L., Van Nieuwenhoven, C., Wouters, P. (dir). (2010). *L'évaluation, levier du développement professionnel ?* Bruxelles : De Boeck.

Perrenoud P. (1994). *La Formation continue comme vecteur de professionnalisation du métier d'enseignant*. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Perrenoud P. (1996). *Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants : analyse des pratiques et prises de conscience*. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Piot, T. (2009). Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui ? *Questions Vives*, 5 (11), 259-275.

Ria, L. (2019). *Former les enseignants : Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*. Paris : ESF.

Talérien, J.S. (2018). *Le développement professionnel des enseignants expérimentés par la transmission explicite de pratiques entre pairs*. Thèse de doctorat, Université de la Réunion, France.

Timperley, Helen (2011). Le développement professionnel des enseignants et ses effets positifs sur les apprentissages des élèves. *Revue française de pédagogie*, 174, 31-40.

Vonk, J.H.C. (1988). L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue. *Recherche et formation*, 3, 47-60.

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

Wittorski R. (2014) Quelques réflexions à propos d'une formation par alternance « intégrative » et « professionnalisante ».

TEXTES OFFICIELS ET RAPPORTS

Brisson, M., Laborde, F. (2018). *Rapport d'information du Sénat* année parlementaire 2017-2018, 690.

Cuisinier, J.-F. (Igen), Erin, J. (Igaenr) (2018). *Le pilotage du plan national de formation*. Rapport à monsieur le ministre de l'éducation nationale et de la jeunesse, n°2018-124.

Guillo, C., Jégo S. MENESR-DEPP (2013). *Les enseignants face aux risques psychosociaux*. Enquête DARES.

OCDE. (2014). *Résultats de TALIS 2013 : Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*. Paris : OCDE.

OCDE (2019). *Résultats de TALIS 2018 : La Formation continue, un levier face à la baisse du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants au collège ?* Paris : OCDE.

Référentiel des compétences professionnels des métiers du professorat et de l'éducation. Arrêté du 01/07/2013.

Schéma directeur de la formation continue des personnels de l'éducation nationale - 2019-2022, circulaire du 23/09/2019.

ANNEXES

Table des annexes

Annexe A : Guide d'entretien	2
Annexe B : Retranscription entretien 1.....	6
Annexe C : Retranscription entretien 2	20
Annexe D : Retranscription entretien 3	36
Annexe E : Grille d'analyse des entretiens vierge.....	51
Annexe F : Grille d'analyse des entretiens complétée	54

ANNEXE A : GUIDE D'ENTRETIEN

AXES	THEMES	SOUS-THEMES	QUESTIONS DE RELANCE
FACE AUX CHANGEMENTS OU DIFFICULTES	Provoqués par l'institution (Réforme, changements de programmes...)	<p>Réception/vécu de ce changement</p> <p>Changements concrets induits</p> <p>Ressources : comment as-tu fait pour parvenir à appliquer les attendus ?</p> <p>Bilan avec du recul</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Perçu a priori comme positif/négatif ? En quoi ? <i>Des regrets, des deuils à faire ?</i> • <i>Revoir progression, contenus de cours, approche pédagogique, de maîtriser de nouvelles compétences/savoirs</i> • <i>Seul (lecture, recherches, préconisations BO, manuels) / préparé avec collègues / bénéficié d'une formation / autre ?</i> • <i>Aurais-tu eu besoin d'autres ressources ? Si oui lesquelles ?</i> • <i>A permis de progresser ? Problèmes rencontrés ?</i>
	Autre source de changement	<p>Penses-tu à d'autres occasions qui t'ont amené à réaliser des ajustements par rapport à tes pratiques habituelles ?</p> <p>Ressources utilisées : comment tu t'y es pris ?</p> <p>Problèmes éventuels rencontrés</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Exemple(s) • <i>Lecture, recherche documentaire, conférence, (auto)formation, collègues...</i>
	Initiative personnelle (si pas évoqué plus haut)	<p>Penses-tu à des situations où tu as cherché, de ta propre initiative, à améliorer ta pratique ?</p> <p>Ressources utilisées</p> <p>Apports : pour toi, pour les élèves</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Exemple(s) + déclencheur(s) : <i>Suite à une formation, observation d'autres pratiques, nouveau projet, envie d'innover...</i> • <i>Idem que plus haut.</i> • <i>Si la lecture n'est pas évoquée : continues-tu à te tenir au courant de l'activité éducative (avancées des recherches dans le domaine des sciences de l'éducation, ouvrages pédagogiques...)</i> ? <ul style="list-style-type: none"> · <i>si oui, qu'est-ce que cela peut apporter ?</i> · <i>si non, en quoi c'est inutile selon toi ?</i>
	Problème(s) rencontré(s) dans sa pratique	<p>Exemple(s) concret(s) : <i>difficulté face aux élèves, pour faire cours...</i></p> <p>Face à une difficulté rencontrée, en parles-tu ?</p> <p>Point(s) d'appui pour trouver des solutions</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Si oui, à qui ? Qu'est-ce que cela t'apporte ?</i> • <i>Est-ce que cela arrive de ne pas trouver de solutions ? Si oui :</i> <ul style="list-style-type: none"> · <i>exemple</i> · <i>qu'est-ce qui a manqué qui aurait pu aider ?</i>

IDENTITE ENSEIGNANTE	Caractéristiques du métier	Qu'est-ce qu'un bon professeur selon toi ?	<ul style="list-style-type: none"> • Objectifs premiers à poursuivre / qualificatifs pour caractériser le métier · Si pas évoqué : que peux-tu dire concernant le requestionnement et le renouvellement (des connaissances, des pratiques) dans notre métier ? (<i>importance, finalités...</i>) · qu'est-ce qui peut faciliter ces actualisations ? Les freiner ? • Si pas évoqué : un des attendus = l'engagement dans une démarche de développement professionnel : que penses-tu que l'institution entende par là ?
	Rapport au métier	<p>Connais-tu des compétences enseignantes référencées dans les textes officielles (<i>référentiel de compétences</i>). Si oui, préciser lesquelles.</p> <p>Evolution du rapport au métier au fil du temps</p> <p>Attentes vis-à-vis du métier</p> <p>Expérience accumulée = meilleure maîtrise ? Y a-t-il des éléments sur lesquels tu estimes ne pas être efficace ou avoir encore une marge de progression ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dans quel sens ? Si évolution, comment as-tu fais pour y faire face ? · Place qu'il occupe dans votre vie aujourd'hui (<i>temps consacré, important ou pas dans épanouissement personnel</i>) · Qu'est-ce que cela provoque ? • Exemple(s). Qu'est-ce qui te manque pour t'accroître sur ces points ? · Qu'est-ce qui pourrait t'aider ?
	Perception extérieure du métier	Quel regard penses-tu que la société porte sur le métier d'enseignant ?	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaissance du métier (suffisante ou pas ?) · Quel sentiment ce regard produit-il chez toi (<i>impact sur ta façon de vivre ton métier ?</i>)
	Bilan	Es-tu heureux d'exercer ce métier (échelle de 1 à 10) ? Qu'est-ce qui permet de garder l' enthousiasme ?	<ul style="list-style-type: none"> • 10 : grande satisfaction / 1 : démobilitation Justifie la note attribuée. Aurait-elle été la même il y a quelques années ?
DIMENSION INDIVIDUELLE	Parcours	<p>Ancienneté dans le métier</p> <p>Entré dans le métier : comment as-tu décidé de venir enseignant ?</p> <p>As-tu ressenti un écart important entre tes attentes initiales et les réalités vécues ?</p> <p>Globalement, trouves-tu que ta formation initiale a été adéquate ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> · si choisi : qu'est-ce qui a motivé ce choix ? · si subi : qu'est-ce qui t'a fait arriver à ce métier ? • Si écart par rapport aux attendus, lesquels ? Quelles conséquences ? • Si oui/si non, en quoi ? · Rôle du tuteur de terrain / mentor autre · Accueil sur le lieu de stage (élèves, équipe) ↳ globalement, estimes-tu avoir été accompagné et soutenu lors de ton entrée dans le métier · si oui, en quoi/par qui ?
	Valeur accordée au développement et ressources personnelles	Qu'est-ce qui peut pousser à progresser ? Source(s) de motivation pour continuer à apprendre/à se perfectionner ?	<ul style="list-style-type: none"> • Evoquer routine, fait de stagner dans sa pratique si s'y prête · Inhérent à la personne, traits de caractère nécessaires ?

DIMENSION INDIVIDUELLE	Ambition	As-tu pris des responsabilités au cours de ta carrière ?	<ul style="list-style-type: none"> • si oui, lesquelles ? Appréciation. Y as-tu été formé ? • si non, pour quelles raisons ? (<i>manque d'envie, d'opportunités...</i>)
	Projection	As-tu des souhaits de diversification de tes missions/fonctions ? Envisages-tu d'enseigner jusqu'à la fin de carrière ?	<ul style="list-style-type: none"> • si oui, quelles perspectives ? Pourquoi ? Quels attendus ? Quel(s) sentiment(s) procuré(s) par cette projection ?
	Bilan	Si c'était à refaire , souhaiterais-tu changer quelque chose dans ton parcours ?	<ul style="list-style-type: none"> • Si oui, quoi ? Quels regrets ?
CONTEXTE D' EXERCICE COMMUNAUTÉ EDUCATIVE	Etablissement(s) d'exercice	Etablissement(s) fréquenté(s) précédemment Ancienneté dans l'établissement actuel	<ul style="list-style-type: none"> • Vécu différent du métier d'un établissement à l'autre ?
	Equipe et interactions	Travailles-tu en collaboration avec tes collègues ?	<ul style="list-style-type: none"> • Si oui <ul style="list-style-type: none"> • par choix, imposé ? • avec qui (<i>collègues de même discipline, en interdisciplinarité, avec personnels autres que professeurs ?</i>) • types d'échanges (informels) et de collaboration (travail en équipe) : détailler • difficultés // bénéfiques (<i>enrichissement ?</i>) • Si non, pour quelles raisons (<i>métier solitaire, manque d'envie, de sollicitations...</i>) ?
	Engagement dans l'établissement	Estimes-tu t'investir dans la vie de ton établissement ?	<ul style="list-style-type: none"> • Exemples • si pas évoqué, prise(s) de responsabilité ? • Incidences ?
	Climat	Des formations t'ont-elles déjà été proposées au sein de ton établissement ? Comment qualifierais-tu l'ambiance/la dynamique qui règne dans ton établissement ?	<ul style="list-style-type: none"> • Si oui, retombées en termes de développement ? • Quelles incidences (<i>sur la façon de vivre le métier, sur les pratiques, sur l'envie ou le manque d'envie d'évoluer</i>) ?
	Chef d'établissement	Quelles incidences peut avoir le management des équipes par le chef d'établissement ? As-tu le sentiment que ton travail est reconnu par ta hiérarchie directe ?	<ul style="list-style-type: none"> • Quels sont les comportements et actions de sa part propices à impulser l'envie de donner le meilleur de soi-même ? • Incidences

CONTEXTE D' EXERCICE COMMUNAUTÉ EDUCATIVE	Parents	Incidences du retour des parents sur façon de pratiquer le métier? Que peux-tu dire du public que vous accueillez ? Ton rapport aux élèves a-t-il changé au cours de ta carrière ? As-tu le sentiment d'être utile pour vos élèves ? Si oui, sur quels points ? Les élèves eux-mêmes te font-ils te remettre en question ?	<ul style="list-style-type: none"> • Travail, comportement • Si oui, pourquoi et en quoi ? • Si oui/si non, qu'est-ce que ce sentiment procure ? • Si oui, comment (<i>par leurs attitudes, remarques, résultats, difficultés</i>) / en quoi ? ↳ Quelles retombées sur les pratiques ? • En général, rapport dynamique de l'établissement et rôle formateur ? (<i>influence sur stimulation, perfectionnement</i>)
	Elèves		
ASPECTS INSTITUÉS DU DÉVELOPPEMENT	Bilan	Globalement, ton environnement de travail te donne-t-il envie d'apprendre et d'évoluer ?	
	Rendez-vous de carrière	Concrètement, comment se sont déroulés ces rencontres ? Apports ➤ pour la personne ➤ quel(s) impact(s) / incidences (s) Protocole PPCR : te souviens-tu quelles démarches tu as citées dans le document de préparation de l'entretien comme accomplies dans cadre de l'engagement dans une démarche de développement professionnel ?	<ul style="list-style-type: none"> + · amélioration du travail ? (<i>remises en question, retombées pédagogiques</i>) · avancement ? (<i>valorisation, opportunités de prises de responsabilité, mobilité de carrière</i>) - · sinon, qu'est-ce qui pourrait permettre qu'aient plus d'incidence ?
	Formation continue instituée	As-tu suivi des formations ? Que penses-tu de l' utilité de la formation pour un enseignant ?	<ul style="list-style-type: none"> • Fréquence • Quels attendus : <i>mise en œuvre des programmes, parfaire contenus de cours, questionner sa pratique, échanger avec des collègues d'autres établissements, trouver des idées pour se renouveler, recevoir des outils clés en main...</i> • Si oui/non, en quoi ? • Qualité / en phase avec les besoins / porteurs de changements (<i>montée en compétences, perfectionnement</i>) ? • Si oui, pourquoi ? A-t-elle apporté autre chose ?
	Formations autres	L' offre de formation te semble-t-elle pertinente ? Comment juges-tu les dispositifs de formation auxquels tu as participé ? As-tu déjà eu recours à de la formation non proposée par l'institution ? Est-ce que cela t'arrive de continuer à apprendre sans avoir recours à la formation ?	<ul style="list-style-type: none"> • Par quels moyens ?
BILAN	Appuis Obstacles au développement	En conclusion, que peut-on mettre en œuvre d'après toi pour mieux maîtriser sa fonction lorsqu'on est enseignant ?	<ul style="list-style-type: none"> Qu'est-ce qui peut faciliter ce développement ? Qu'est-ce qui peut le freiner et empêcher de progresser ?

ANNEXE B : RETRANSCRIPTION ENTRETIEN 1

Durée de l'entretien : 1h15. En gras : propos de l'intervieweur.

[...] digressions qui ne permettent pas de donner du sens au reste.

1 Comment as-tu vécu la réforme du collège de 2016 ?

2 Cette réforme, je l'ai vécue un peu difficilement au départ parce que j'avais l'impression que c'était
3 vraiment compliqué ce qu'on nous demandait de faire et qu'on allait laisser un certain nombre d'élèves
4 au bord de la route. En fait j'avais l'impression que la réforme était vraiment faite pour les bons élèves
5 quoi, pour l'élite. Et puis finalement, en m'y penchant un peu plus près, etc, j'ai réussi à, on va dire, à
6 mettre en application des pratiques pour que tous les élèves puissent suivre finalement assez
7 facilement les cours, en sachant que j'appliquais de toute façon bien le programme. Et puis ce que j'ai
8 trouvé finalement pas si mal que ça dans la réforme, c'était qu'on mettait beaucoup en avant la
9 pratique de l'oral en classe. Et je me suis rendu compte que finalement mes a priori n'étaient peut-
10 être pas si bien fondées que ça, parce que finalement l'oral c'est ce qui permet aussi de raccrocher
11 certains élèves. Les élèves qui sont plus en difficultés ont des fois parfois plus de facilités à l'oral qu'à
12 l'écrit finalement. Et c'est ce qui se passe, voilà, je fais beaucoup plus d'oral qu'avant et je trouve que
13 finalement mes élèves ne suivent pas plus mal, notamment ceux qui ont des difficultés. Justement ça
14 a tendance plutôt à plus les intéresser peut-être.

15 D'accord. Tu disais que tu as mis des choses en œuvre pour que les élèves puissent rester raccrochés. 16 Qu'est-ce que tu as trouvé comme astuce ou comme stratégie pour y parvenir ?

17 Je leur propose plus d'exercices à l'oral. Si on fait du théâtre, je vais leur demander de travailler en
18 groupe, de créer une petite scénette et de la jouer. Par exemple si j'étudie une œuvre intégrale je leur
19 fais chercher [...]. C'est une façon pour eux d'apprendre des choses sans s'en rendre compte quoi
20 [descriptif de ce qui est proposé comme exercices à ses élèves].

21 Donc toi ça t'a amené à innover dans ta pratique ? Ce sont des choses que tu ne faisais pas forcément 22 avant ?

23 Oui

24 Et toi, est-ce qu'il a fallu que tu apprennes de nouvelles choses ?

25 Oui, j'ai beaucoup réfléchi en fait pour voir ce que je pouvais leur demander à l'oral et qui allait dans
26 le sens de ce que je faisais déjà, donc oui, oui, je me suis remise en question on va dire et j'ai réfléchi
27 sur de nouvelles pratiques, oui.

28 Et quand justement tu te remets en question, qu'est-ce qui t'aide ?

29 Blanc

30 Tu m'as dit que tu réfléchissais seule, j'imagine que c'est un des moyens, de prendre du temps de 31 préparer. Est-ce que tu trouves d'autres appuis ou d'autres moyens pour progresser ?

32 D'autres appuis, d'autres moyens... Alors on est allé un peu en formation, on a eu des formations qui
33 ont été organisées en tant que prof de lettres, donc on les a toutes suivies ; on nous avait donné
34 quelques petites pistes donc quand on a des pistes après on trouve plus facilement des idées et des
35 adaptations possibles pour notre cours. Et puis je travaille aussi pas mal avec mes collègues, c'est vrai
36 que quand une trouve une astuce euh ben on se la communique, on n'est pas égoïste et on ne garde
37 pas forcément toutes les idées pour nous, voilà, donc on travaille aussi ainsi, on se donne des idées.

38 **D'accord, donc vous échangez ce que vous avez préparé seuls, et est-ce parfois il arrive que vous**
39 **conceviez des progressions ou des cours ensemble ?**

40 On échange plutôt, on échange pas mal. Et puis moi aussi je travaille beaucoup avec la documentaliste,
41 je m'entends bien avec elle et du coup on est toujours à la recherche de nouvelles pratiques. P. est
42 ouverte à tout donc c'est vrai que je travaille beaucoup avec elle aussi, sur l'oral, sur... Cette année par
43 exemple, on s'est lancé dans un projet de bandes dessinées, l'écriture d'une BD aussi avec la prof d'arts
44 plastiques. C'est un partenariat aussi avec la médiathèque qui nous a proposé, donc j'ai accepté de
45 travailler avec eux et avec mes deux collègues et ça c'est hyper important, il y a eu beaucoup d'oral
46 par exemple dedans [...] Et finalement ça a super bien plu aux élèves. Au moment où a eu lieu le
47 confinement il était prévu que [...].

48 **Et du coup justement, avec ce confinement et la continuité pédagogique à assurer à distance,**
49 **j'imagine que là aussi il a fallu que tu mettes en œuvre de nouvelles façons de faire. Comment tu t'y**
50 **prises, pour t'adapter toi à ce changement ?**

51 Alors, au début, ben, oui, au début, ça était, ben il a fallu s'y mettre rapidement puisque nous à V. on
52 nous a demandé la semaine d'après de mettre tout de suite en route des classes virtuelles, donc on
53 n'a pas eu le choix, donc, bon on s'est lancé euh. Finalement moi j'avais jamais fait ça et ça s'est très
54 bien passé. Donc ma 1^{ère} classe virtuelle c'était avec mes 3^e. Voilà, donc je me suis dit que finalement
55 ça se passait plutôt pas trop mal, et après avec mes 5^e ça a été la même chose, donc du coup
56 maintenant ce que je fais c'est que je mets 2X par semaine des travaux sur l'ENT et puis, donc ils ont
57 un travail de [...]. Voilà, on a pris ce rythme là

58 **Donc toi tu avais jamais fait de classe virtuelle, comment tu as appris du coup à les mener ? Comment**
59 **tu t'y es prise concrètement ?**

60 Blanc

61 **Tu as demandé de l'aide ou tu as réussi toute seule, comment tu as fait ?**

62 Pas vraiment non, j'ai juste demandé de l'aide pour savoir ben sur quel support je pouvais faire ma
63 classe virtuelle, donc je suis allée sur le site du CNED, voilà et donc j'ai créé mon espace de classe
64 virtuelle et j'envoie un lien avec mes élèves quelques jours avant, et on arrive à se connecter comme
65 ça. Oui, au départ, ça a été plutôt ça, je me suis dit sur quel support je vais travailler quoi. Et finalement,
66 comme nous aussi on a des heures, des visioconférences assez couramment avec la principale, la
67 principale adjointe et l'ensemble des collègues, voilà on s'est mis d'accord chacun sur un support et ça
68 a été sur l'espace du CNED.

69 **D'accord, et tu me dis donc que tu as décidé de faire une classe virtuelle tous les tant de temps, ce**
70 **n'était donc pas imposé, penses-tu que ce soit une bonne chose, cette liberté pédagogique ?**

71 Oui moi je trouve que c'est une bonne chose, oui. Nous on nous a demandé d'en faire mais, enfin de
72 faire comme on voulait, mais on nous a quand même recommandé d'en faire au maximum et de façon
73 assez régulière. Et moi je trouve que de toute façon c'est important d'avoir au moins une fois par
74 semaine les élèves en classe virtuelle pour garder le lien [...].

75 **Et si je reviens au changement institutionnel, on a parlé de la réforme. Il me semble que cette**
76 **réforme a induit de gros changements dans les programmes pour tous les niveaux. Donc tu m'as dit**
77 **que tu as été en formation, tu as échangé avec des collègues. Est-ce qu'il y a des choses qui auraient**
78 **pu t'aider dont tu n'as pas bénéficié ?**

79 Dans la formation ?

80 **Par exemple... Ou d'autres ressources, je ne sais pas... qui t'ont manqué.**

81 D'autres ressources qui m'ont manqué... non pas vraiment... On est allé en formation avec les collègues
82 et c'est vrai qu'après on a pas mal travaillé ensemble. On a fait des progressions ensemble à la suite
83 de ça, je me souviens. En fait c'est ça et ça a été vraiment bien, ça a été vraiment efficace parce que
84 bon, déjà on travaille toujours bien ensemble, on a l'habitude de travailler quand même pas mal
85 ensemble et ce que l'une ne trouvait pas l'autre le trouvait et finalement en mettant un peu en
86 commun tout ce qu'on avait trouvé on a réussi à construire une progression et après on a eu
87 l'impression que l'on partait plus facilement chacune de notre côté. Oui, non, c'est plutôt après le
88 travail qui a été mis en œuvre avec mes collègues qui m'a beaucoup apporté.

89 **Si l'on part maintenant plus sur l'identité enseignante et la manière de voir ton métier... Qu'est-ce**
90 **déjà qu'un bon professeur selon toi, comment tu le définirais ?**

91 Un bon professeur ? Un bon professeur c'est avant tout un professeur qui se fixe des objectifs, qui est
92 passionné par son métier, par la matière qu'il enseigne, et qui sait tenir une classe aussi ça c'est super
93 important, voilà, qui impose un cadre à sa classe, parce que je pense qu'on ne peut pas travailler si les
94 élèves n'ont pas un cadre. Euh... et qui ben forcément suit forcément le programme qu'on lui a
95 demandé de mettre en œuvre, forcément, et qui sait l'adapter aussi à sa classe et au niveau de ses
96 élèves. Il ne s'agit pas non plus de prendre un programme et de l'imposer absolument à un public qui
97 ne comprend rien par exemple, voilà il faut savoir aussi l'adapter aux élèves qui ont des difficultés. Il
98 faut voir de quelle manière l'adapter. Mais je dirais que chacune année, euh, il va falloir adapter,
99 changer ses exercices, adapter ses pratiques, etc quoi parce que chaque classe est complètement
100 différente.

101 **Donc pour toi un renouvellement est vraiment inhérent à cette profession ?**

102 Oui

103 **Donc, en fonction des élèves que tu as, c'est cela, de ton public, et en fonction de quoi d'autre ?**

104 En fonction de ton public surtout, et du nombre d'élèves dans la classe aussi. En fonction des lieux
105 dans lesquels on se trouve aussi, selon les locaux. Avec ce qui nous est arrivé l'année dernière¹ on se
106 rend compte qu'on a dû forcément adapter nos pratiques. Parce que quand on est arrivé à S., on a été
107 à peu près 4-5-6 mois sans vidéoprojecteur, avec que nos manuels pour travailler par exemple.

108 **Et est-ce que pour soi aussi, en tant qu'enseignant, c'est important de se renouveler ?**

109 Oui, oui, oh ben oui, pour moi c'est hyper important sinon on a un métier qui devient très monotone.
110 Moi j'en ai besoin, j'ai besoin de me fixer des objectifs, tous les ans de me remettre en question, et
111 c'est ça qui fait aussi l'intérêt de notre métier.

112 **Alors, ce n'est pas une question piège, si tu ne sais pas ce n'est pas grave, mais est-ce que tu connais**
113 **des compétences enseignantes référencées ? As-tu une idée de ce que l'on attend de nous d'après**
114 **le référentiel des compétences des professeurs ?**

115 Honnêtement, j'en ai aucune idée, je n'ai jamais... non je pense que l'adaptabilité, ça c'est sûr, le
116 respect du programme, la mise en œuvre du programme, non, je n'ai jamais, non, je ne sais pas du
117 tout ce qu'on peut... ouais...

¹ Ont dû changer provisoirement de locaux

118 **Si je te dis qu'un des attendus c'est l'engagement dans une démarche de développement**
119 **professionnel. Qu'est-ce que tu penses que l'institution entend par là. Pour un enseignant, qu'est-**
120 **ce que ce serait une démarche de développement professionnel ?**

121 L'engagement de développement professionnel, c'est cela ?

122 **Une démarche de développement professionnel. Est-ce que cela te parle ?**

123 Une démarche de développement professionnel : savoir mettre en œuvre toutes les pratiques
124 pédagogiques qu'on nous inculque. Et finalement quand on va en formation et quand il y a de
125 nouveaux programmes, savoir les mettre en œuvre dans une classe, parce que c'est ça, le
126 développement professionnel, moi c'est ce que je mettrais derrière, mais je sais pas, ce n'est peut-être
127 pas ça du tout.

128 **Et ton métier, as-tu l'impression qu'il a évolué au fil du temps ?**

129 Le métier il a évolué oui.

130 **Alors, dans quel sens ?**

131 Le public qu'on a a changé, par rapport à il y a 25 ans ce n'est plus du tout le même public. On intègre
132 dans nos classes des enfants handicapés par exemple, moi j'en ai cette année, donc on a un public très
133 hétérogène dans une même classe, on a des enfants handicapés, des élèves qui sont dyslexiques,
134 dysgraphiques, dysorthographiques et puis on a des élèves qui ont un très très bon niveau, donc il faut
135 pouvoir gérer toute cette hétérogénéité. Ca c'est déjà une chose et oui moi je trouve que c'est
136 vraiment en ça que notre métier a beaucoup, beaucoup évolué. On a une diversité d'élèves plus
137 importante et des classes plus nombreuses, avec plus d'élèves.

138 **Alors ces changements-là, qu'est-ce que ça produit chez l'enseignant, qu'est-ce que ça l'oblige à**
139 **mettre en œuvre pour s'adapter ?**

140 Ca nous oblige à mettre beaucoup de choses en œuvre pour nous adapter. On doit adapter les
141 exercices à chaque profil d'élève qu'on a dans la classe. J'adapte à chaque fois. Donc au niveau des
142 préparations de cours on a plus de travail qu'on en avait il y a 25 ans. Ca demande plus de temps de
143 préparation.

144 **D'accord. Et est-ce que justement tu as l'impression avec l'expérience que tu as accumulé d'avoir**
145 **une meilleure maîtrise de ta fonction ?**

146 Oui, forcément, oui, je m'en rends compte.

147 **Et qu'est-ce que cela apporte dans le vécu du métier d'avoir cette sensation-là ?**

148 Peut-être moins de stress par rapport à certaines situations. On se dit que de toute façon on a déjà
149 géré des situations compliquées, donc qu'on arrivera bien à gérer la situation pas facile qu'on a devant
150 nous.

151 **Est-ce que tu aurais un exemple d'une situation compliquée ?**

152 Oui, ben j'en ai eu l'année dernière, plein de situations compliquées, j'ai eu que ça toute l'année. Oui
153 avec un public difficile par exemple l'année dernière, avec une classe de 3^e où j'avais sept drogués dans
154 la classe qui dormaient en permanence, qui tiraient l'ensemble des élèves vers le bas, on avait vraiment
155 des élèves qui venaient en cours et qui n'avaient vraiment l'envie de ne rien faire quoi. Donc là il a fallu
156 mettre en œuvre pas mal de stratégies pour essayer de les mettre au travail, donc ça a été vraiment
157 hyper compliqué.

158 **Et quand tu es face à ce genre de problème, est-ce que tu en parles, est-ce que tu trouves des**
159 **interlocuteurs avec qui en parler ?**

160 L'année dernière c'était surtout les collègues parce qu'on n'avait pas grand monde au niveau de la
161 direction pour nous aider. Tout le monde était un peu débordé, même au niveau de la direction. On
162 en discutait surtout entre collègues.

163 **D'en parler avec les collègues, cela t'a aidé à trouver des solutions ?**

164 On n'en a pas vraiment trouvé je dirais, l'année dernière ça a été vraiment très compliqué. Non, je
165 crois que ce qu'il aurait déjà fallu faire c'est traiter les élèves qui semaient la zizanie dans la classe et
166 qui consommaient de la drogue, et qui arrivaient là dans un état euh... qui n'est pas celui, enfin qui
167 n'est pas admissible en classe quoi.

168 **Qu'est-ce qui aurait pu t'aider éventuellement donc tu n'as pas pu bénéficier ?**

169 Ce qui aurait pu nous aider, ben le soutien de notre direction. Le soutien d'un CPE qu'on n'avait pas,
170 c'est sûr que si on avait eu un CPE comme cette année, ça aurait changé beaucoup de choses.

171 **Du coup je vais rebondir, je pensais l'aborder tout à l'heure, mais autant le faire tout de suite.**
172 **Concernant le chef d'établissement justement, quelles incidences penses-tu que peut avoir son**
173 **management sur les équipes ?**

174 C'est une instance qui est hyper importante dans un établissement, ah oui. Le chef d'établissement
175 c'est quand même celui qui donne une impulsion dans un établissement, il faut qu'elle soit positive
176 cette impulsion, c'est comme un professeur dans sa classe, c'est lui qui doit donner un cadre de travail.

177 **Oui...**

178 Euh, voilà, il faut qu'il y ait une communication aussi avec les professeurs, qu'il soit toujours à l'écoute
179 du corps enseignant, savoir ce qui va, ce qui ne va pas, et ce qu'il peut apporter comme solutions quand
180 il y a des problèmes. Euh... Ben il est là pour épauler ses professeurs oui, pour les soutenir dans des
181 situations un peu délicates, et c'est sûr qu'il doit être à leur écoute, c'est important.

182 **Tu as utilisé l'expression d'impulsion. Est-ce que tu penses que c'est son rôle aussi de donner l'envie**
183 **de se perfectionner, de se surpasser ? Est-ce que ce serait aussi de son ressort ?**

184 Oui, je pense.

185 **Et toi, tu as l'impression que ton travail est reconnu par ta hiérarchie directe ?**

186 L'année dernière j'aurais dit non mais je pense que finalement si. Si, je pense quand même que la
187 hiérarchie reconnaît le travail qu'on fait, si, oui. Cette année par exemple avec mon projet de BD, j'ai
188 bien vu que Mme. L. était très contente du travail qu'on faisait et plusieurs fois elle me l'a dit, oui. En
189 plus on a fait exprès de choisir une classe où il y avait des difficultés. Et on s'est rendu compte que ça
190 leur apportait beaucoup, ils étaient très contents de participer à ce projet, et ça a beaucoup aidé
191 certains, voilà, par exemple certains qui étaient très timides on les a vu sortir de leur coquille, prendre
192 spontanément la parole à l'oral [...]. Ça a donné une bonne dynamique à la classe et les collègues
193 d'autres matières l'ont aussi ressenti.

194 **Et toi, d'avoir cette reconnaissance, qu'est-ce que cela t'apporte ?**

195 Bon je dirais que je ne travaille pas que pour le chef d'établissement, je travaille avant tout pour mes
196 élèves, mais bon c'est vrai que c'est toujours gratifiant de savoir que notre travail est reconnu et qu'on
197 est encouragé par notre chef d'établissement.

198 **Est-ce qu'on pourrait se dire que le fait d'être gratifié nous donne le droit de rester sur ses acquis ou**
199 **est-ce que ça pousse à aller plus loin ?**

200 Oui, ça pousse à aller plus loin, oui, forcément, on est encouragé à continuer, à poursuivre dans cette
201 même voie, oui.

202 **Tu dis travailler avant tout pour tes élèves. As-tu le sentiment de leur être utile ?**

203 Être utile... Oui, je dis oui, parce que tu vois même la semaine dernière, en classe virtuelle, j'ai des 3^e
204 qui m'ont dit qu'ils étaient contents car les heures avec moi étaient très bien, très intéressantes. Du
205 coup j'étais super contente. Donc oui, ça m'a fait du bien, en plus c'était un moment un peu difficile,
206 c'est vrai que la classe virtuelle comme on l'a dit tout à l'heure, on n'en a jamais fait, donc on se sait
207 pas si c'est bien, pas bien, donc là oui je me suis dit d'avoir l'impression de leur être utile, en tout cas
208 c'est ce qu'ils m'ont dit.

209 **Donc, tes élèves peuvent te conforter dans ce que tu fais, te faire réaliser que tu vas dans la bonne**
210 **direction, et est-ce qu'au contraire ça peut arriver que ce soit par eux que tu te remettes en**
211 **question ?**

212 Oui, oui. L'année dernière par exemple. On s'est tous remis en question avec les classes que l'on avait.
213 Oui, j'étais nettement moins motivée que cette année. Cette année, j'étais vraiment très motivée toute
214 l'année à faire plein de choses, aussi parce que j'avais des élèves hyper motivés, et qui me montraient
215 qu'ils étaient contents de venir en classe, et de participer à des projets, etc... Alors que l'année dernière
216 comme j'avais des élèves qui n'étaient pas du tout intéressés, qui dormaient sur les tables, qui n'en
217 avaient rien à faire de ce qu'on pouvait leur apprendre c'est sûr que c'était moins intéressant et moins
218 motivant. Donc les élèves c'est hyper important. C'est encore plus important presque que la direction.

219 **Les élèves, la direction, oui... Et est-ce que tu penses qu'il y a des traits de caractère qui font que**
220 **certaines personnes sont plus aptes à progresser que d'autres ?**

221 Oui sans doute, oui, peut-être. Et je pense qu'il y a aussi une usure de la profession au bout d'un certain
222 nombre d'années qui fait peut-être qu'on est moins motivé et qu'on a moins de courage, moins de...,
223 qu'on est moins impliqué peut-être, oui.

224 **Et est-ce que tu penses que l'ambition qu'on a peut jouer aussi, les projections qu'on peut avoir de**
225 **diversification des missions par exemple ? Est-ce que cela peut pousser ?**

226 Oui, ça c'est sûr. Oui, moi c'est ce que j'ai fait il y a deux ans, deux années d'affilée j'ai fait du théâtre,
227 avec des comédiens professionnels, on a monté une petite pièce de théâtre, ça c'était deux années
228 super, où on a réussi vraiment à motiver les élèves, c'est vraiment important. Alors, c'est un projet qui
229 était hyper prenant, c'était beaucoup de travail aussi, mais avec l'impression d'avoir vraiment fait
230 quelque chose d'intéressant tout au long de l'année quoi. Pour des questions budgétaires on a dû
231 arrêter [...].

232 **On a parlé de ta façon d'envisager ton métier. Qu'est-ce que tu penses de la perception extérieure**
233 **que l'on a de notre métier ? Quel regard penses-tu que la société porte sur le métier d'enseignant ?**

234 Bon alors par contre la société n'a pas un regard très positif sur notre métier, bon ça j'avoue que c'est
235 un peu décourageant, j'avoue que ça me pèse cette image que l'on a de nous, mais, voilà... Alors c'est
236 sûr que quand on se rend compte que la société a cette image là de nous c'est difficile et quand en
237 plus comme l'année dernière on a des élèves peu motivés et une direction qui ne soutient pas, là c'est
238 difficile. L'année-ci je dirais que là j'en faisais carrément abstraction parce que j'avais vraiment de

239 bonnes classes, j'arrivais à bien travailler, j'étais bien dans mon projet aussi, donc du coup ça m'était
240 un peu égal, voilà, je vivais mieux la situation.

241 **Et si on revient sur ton parcours, cela fait combien de temps que tu es prof ?**

242 Ca fait 25 ans.

243 **Et du coup, ce choix de métier tu l'as fait comment ? Comment tu en es arrivée à devenir**
244 **enseignante ?**

245 J'ai toujours souhaité devenir enseignante. Quand j'étais en 6^e je voulais déjà devenir institutrice ou
246 professeur de français, ça a toujours été mon idée, peut-être parce que mon père était instituteur,
247 c'est peut-être cette image que j'ai voulu reproduire, j'en sais rien. Je n'ai jamais pensé à un autre
248 métier en fait, c'est marrant, hein.

249 **D'accord. Et par contre, est-ce que tu as ressenti un écart entre ce que tu t'étais imaginée et les**
250 **réalités vécues après ?**

251 Non, pas au début, non, non, non, je n'ai pas eu de surprise en arrivant sur le terrain on va dire.

252 **Et après ?**

253 Oui, peut-être, les années dernières, avec plus de difficultés, voilà, je dirais que les années dernières
254 j'avais l'impression de faire plus de métiers, d'être professeur, d'être éducatrice, assistance sociale,
255 psychologue, voilà. Il y a des fois je me dis finalement ce n'est plus vraiment le métier que j'ai appris
256 quoi, il y a d'autres métiers qui se sont greffées à celui d'enseignant.

257 **Et du coup, ces autres métiers comme tu dis, tu n'y étais pas formée. Alors, comment tu as fait pour**
258 **faire face et mener ces missions auxquelles tu ne t'attendais pas ?**

259 Je pense qu'on apprend, on a pas le choix de toute façon, on n'a pas de formation de toute façon, donc
260 on fait comme on le sent et puis on avance, de toute façon on n'a pas le choix, il faut avancer, il faut
261 essayer de résoudre les problèmes, donc on fait comme on le sent. Et puis finalement ben on y arrive,
262 voilà. Alors on le fait plus ou moins bien hein, j'imagine qu'il y a sûrement des choses qui n'ont pas été
263 faites comme il le faudrait, mais on le fait voilà, parce qu'on n'a pas le choix et qu'on est là et qu'il faut
264 avancer.

265 **Et pour revenir à tes débuts de métier, est-ce que tu estimes que ta formation était bien adaptée.**
266 **Etais-tu bien préparée par la formation ?**

267 Non, je trouve qu'on n'est pas bien préparé à notre métier. Je pense qu'on aurait besoin d'avoir des
268 cours de psychologie par exemple, de l'élève, comment on réagit face à un élève qui est hyper violent
269 par exemple, comme on en a eu l'an dernier, on a jamais eu de cours là-dessus, donc on fait comme
270 on le ressent là au moment où l'élève pète un câble et envoie tout valser dans la salle quoi, voilà, on
271 se demande pas comment on va faire, de toute façon il faut intervenir, c'est urgent. Non, moi je trouve
272 qu'il y a beaucoup de manques dans la formation qu'on a eu, on a été formé sur du théorique mais pas
273 sur du pratique en fait.

274 **Et sur ton lieu de stage, tu avais un tuteur. Est-ce que tu as été aidée par ton tuteur ou des collègues**
275 **plus expérimentées ?**

276 L'année de stage ce n'est pas là que j'ai eu des difficultés, je suis tombée sur un bon public. J'avais une
277 tutrice mais qui était également tutrice d'une autre collègue d'IUFM et il se trouve qu'elle était un peu
278 dépressive, elle avait un petit peu de mal à gérer ses classes, du coup la tutrice s'est plus occupée

279 d'elle. Moi j'avais aussi l'expérience de 6 mois de maître auxiliaire avant, donc du coup j'avais déjà eu
280 des collégiens, des lycéens, je connaissais le contexte, j'avais déjà eu le contact avec les élèves, donc
281 c'était un peu moins difficile. Donc oui elle m'a donné des petites astuces, elle est venue deux trois
282 fois dans l'année dans mon cours, oui, j'ai pas eu vraiment de soutien je dirais cette année-là mais si
283 j'en avais eu besoin elle me l'aurait donné son soutien, j'aurais très bien pu compter sur elle. Mais en
284 même temps il n'y avait aucun problème quoi. Je suis vraiment tombée sur une bonne classe, sur un
285 bon public.

286 **Donc c'est par la suite que ça a été plus difficile ?**

287 Oui, après je suis allée au lycée. Donc le lycée au début pas de problème, c'était un public vraiment
288 facile, j'étais aussi au collège en même temps, c'est, non, c'est au bout de 10-15 ans que le public a
289 commencé à changer un petit peu et qu'on s'est rendu compte que finalement le métier n'était pas
290 forcément si facile que ça. Mais je dirais que pendant mes 1ères années ça a été plutôt des belles
291 années. J'ai vraiment des souvenirs avec des élèves intéressés, où il n'y avait pas beaucoup de
292 discipline à faire. J'ai vraiment de bons souvenirs de ces 10 1ères années. Je dirais que c'est les 15
293 dernières années qui ont été les plus difficiles quoi, avec un public s'est mis à changer et des difficultés
294 des fois aussi dans les établissements où je suis allée, où l'organisation c'était pas ça.

295 **Et donc aujourd'hui, si tu faisais un bilan, si tu devais donner une note à ton métier, le sentiment
296 que tu as, sur une échelle de 1 à 10, si 10 c'est une grande satisfaction et 1 vraiment une
297 démobilitation, tu te situerais où ?**

298 Ben j'aime bien mon métier, je me rends compte que j'aime vraiment bien mon métier, j'aime bien le
299 contact avec les gamins, je suis quand même motivée et j'arrive à les motiver pour qu'ils progressent,
300 donc non j'aime bien mon métier et je me dis toujours que si j'avais à le refaire je pense que je referai
301 la même chose ouais, même si c'est difficile, même s'il y a eu des moments compliqués, j'aime bien
302 mon métier, donc, oui, je mettrais 7, une note de 7 sur 10.

303 **Et as-tu pris des responsabilités au cours de ta carrière ? Est-ce que tu as eu d'autres missions ?**

304 Non, non.

305 **Alors, c'est un manque d'opportunités ou c'est toi qui n'avais pas spécialement envie ?**

306 Je n'ai pas non plus, je n'ai pas non plus chercher à... aller plus loin dans ce domaine là donc non ce
307 n'est pas un problème non.

308 **Ce n'est pas quelque chose que tu envisages pour la suite ?**

309 Non, non.

310 **Combien as-tu fréquenté d'établissements avant celui où tu es actuellement ?**

311 Trois avant celui où je suis aujourd'hui, c'est le 4 en fait.

312 **Et est-ce que ton vécu du métier a changé selon le contexte dans lequel tu étais ? Est-ce que ça a
313 influencé ?**

314 Oui, oui.

315 **Alors, tu peux expliquer un peu en quoi ?**

316 C'est un peu malheureux à dire, mais ça s'est toujours bien passé dans les établissements où on avait
317 vraiment une direction qui tenait parfaitement l'établissement en fait, où il y avait vraiment un bon

318 cadre de travail, là j'ai vraiment vu la différence à chaque fois. C'est pour ça que je dis que le chef
319 d'établissement a vraiment un rôle très très important, c'est un chef d'entreprise en fait le chef
320 d'établissement. C'est comme un chef d'entreprise qui n'arrive pas à gérer son entreprise en fait, les
321 conditions de travail ne seront pas bonnes non plus pour ses salariés, c'est exactement la même chose.

322 **Et au sein de ton établissement, tu as évoqué plusieurs projets où tu as travaillé avec des collègues**
323 **de ta discipline et d'autres disciplines, où vous avez collaboré. Est-ce que ça t'arrive de co-animer**
324 **des séances avec un collègue ?**

325 Oui ça je l'avais fait au lycée un petit peu avec le prof d'histoire-géo je m'en souviens. J'ai beaucoup
326 travaillé aussi avec un conseiller d'orientation qui était très impliqué. Et on prenait les classes de
327 seconde en demi-groupe et tout au long de l'année on animait des ateliers pour leur permettre de
328 réfléchir à leur orientation, ça j'avais bien aimé aussi, c'était vraiment intéressant, parce que
329 l'orientation c'est aussi quelque chose qui m'intéresse donc voilà. Travaillé aussi avec la professeure
330 d'arts plastiques, avec la musique aussi, il y a 4-5 ans on travaillait avec les 3^e sur l'élaboration d'un
331 slam.

332 **Et qu'est-ce que ça t'apporte toi d'avoir ces interactions et le regard de quelqu'un d'autre dans ta**
333 **classe ?**

334 Bon moi ça ne me dérange pas de travailler toute seule mais je trouve aussi qu'on peut parfois se
335 rebooster en travaillant à plusieurs sur un projet. On se sent un petit peu moins seul, les idées que l'on
336 n'a pas l'autre peut les avoir, donc ça nous apporte aussi une certaine richesse finalement, on a
337 sûrement plus d'idées à deux ou à trois que tout seul. Oui, c'est toujours intéressant, donc dans l'année
338 j'aime bien pouvoir avoir l'occasion de travailler au moins une fois avec un autre collègue, oui.

339 **Quand tu le fais, tu as eu le sentiment que ça t'a fait progresser ou apprendre des choses ?**

340 Oui, oui, parce que le collègue peut avoir des pratiques qu'on n'a pas et on échange du coup ses
341 pratiques là et ça peut être intéressant oui.

342 **Et au contraire, est-ce que ça peut être source de difficultés ou de tensions ?**

343 Aussi, aussi, oui, alors moi j'ai vécu ça, moi par contre je suis quelqu'un qui aime bien que les choses
344 soient carrées, donc j'aime bien que les séances soient prêtes à l'avance, que tout soit mis au point et
345 je travaillais avec une collègue qui travaillait toujours à la dernière minute donc pour moi c'était source
346 d'angoisse quoi et puis les gamins, ben le ressentaient, voyaient bien qu'on avait pas la même manière
347 de travailler, donc c'était source d'angoisse pour moi et je sentais bien que les gamins étaient aussi
348 angoissés. Et comme elle travaillait toujours à la dernière minute en fait elle était toujours hyper
349 stressée, et elle s'en prenait aux gamins, elle disait que c'était de leur faute, qu'ils travaillaient pas
350 assez vite, etc... Et suite à ça on s'est dit qu'on allait arrêter parce que ça nous générait trop de stress,
351 beaucoup trop de stress. C'est dommage parce que c'était vraiment très intéressant, mais, voilà.

352 **En dehors de tout ce que tu fais avec tes élèves, dont tu me parles, est-ce que tu estimes t'investir**
353 **dans la vie de ton établissement, en dehors de ce que tu fais dans ta classe ?**

354 Oui, ben oui, oui. Je m'investis dans mon établissement, j'essaie de m'investir au maximum dans mon
355 établissement. Je suis au conseil de vie de collégienne, ça ça m'intéresse justement mettre en route
356 des projets avec eux, voir ce qu'on peut améliorer pour que leur vie au collège soit la plus agréable
357 possible. Bon ben je me porte toujours volontaire pour être professeure principale, c'est quelque
358 chose qui m'intéresse aussi. Euh, qu'est-ce que je fais avec eux.. voilà, ben si les collègues ont besoin

359 de moi pour une sortie ou autre, forcément, je me porte volontaire aussi, euh... Voilà et puis après ce
360 que je t'ai dit avec différents projets qui sont inhérents à ma matière.

361 **Et par exemple tu parlais de ton rôle de professeur principal. Concernant l'orientation j'imagine que**
362 **tu as eu beaucoup de choses à apprendre, ce n'est pas forcément ton domaine. Donc, comment tu**
363 **t'y es pris pour tenir ce rôle et te tenir au courant de l'actualité et des changements concernant**
364 **l'orientation ?**

365 Alors ça c'est pareil, quand je te disais qu'on n'était pas trop préparé par la formation, là-dessus aussi,
366 on n'est pas du tout prêt, parce qu'on n'a eu aucune formation sur l'orientation et on n'en a pas
367 beaucoup là-dessus, alors là je fais de mon mieux, je fais des recherches de mon côté, je regarde sur
368 ONISEP, je travaille aussi avec la conseillère d'orientation. Ca m'est arrivé même d'appeler des
369 établissements pour savoir ce qu'ils proposaient, si je ne me trompais pas en communiquant certaines
370 informations aux familles. Et puis avec le chef d'établissement forcément aussi, les réunions avec le
371 chef d'établissement et puis avec mes collègues. Quand on est professeur principal de 3^e on en a
372 généralement 3 ou 4, on travaille beaucoup ensemble, on travaille énormément ensemble, on se
373 donne des informations. Et puis la documentaliste aussi qui nous aide s'il y a besoin, avec le kiosque
374 ONISEP, etc.

375 **Et est-ce que tu as déjà eu des formations au sein de ton établissement (des FIL ou autres) ?**

376 Oui, sur les tablettes il n'y a pas longtemps. Oui, qu'est-ce qu'on a eu... Sur Pronote à un moment ou
377 sur Place, avant monbureau numérique, ça on a eu des formations en interne. Je crois que c'est tout
378 par contre.

379 **Est-ce que tu crois que l'établissement du coup, par le biais des formations ou par le biais de tout ce**
380 **qu'on a dit tout à l'heure, doit tenir un rôle formateur ?**

381 Oui aussi, oui, oui. Il doit proposer des informations oui. C'est important.

382 **Et du coup, pour toi, ce dont on a parlé, le climat positif, l'ambiance de l'établissement peut avoir**
383 **une retombée vraiment dans l'envie d'apprendre, d'évoluer, de se surpasser. Est-ce d'après toi là**
384 **que ça se joue ou peut-on y arriver même si l'on n'est pas dans un établissement porteur ?**

385 Oui c'est important. Plus on a une bonne ambiance dans l'établissement mieux c'est et plus on a envie
386 de se surpasser et d'aller plus loin et de monter des projets. C'est évident.

387 **Je vais revenir à des dispositifs plus institutionnels, notamment les rendez-vous de carrière, les**
388 **inspections. Alors je ne sais pas combien tu en as eu au cours de ta carrière ?**

389 Alors j'en ai eu deux. Je vais passer au 11^e échelon et j'ai eu que deux inspections. Je suis passée au
390 141^e là, j'aurais dû en avoir une il y a 4-5 ans et trois jours avant sa venue l'inspectrice m'a dit qu'elle
391 avait un empêchement et qu'elle ne pouvait pas venir. Donc j'avais préparé toute ma séance, tout était
392 ficelé, tout était prêt et à la dernière minute elle a annulé. Là j'étais quand même frustrée parce que
393 j'avais tout préparé, tout était bien ficelé, comme je te dis moi je m'y prends toujours à l'avance. J'avais
394 travaillé deux jours d'affilée jusqu'à une heure du matin pour être prête le jour J, avoir le temps de
395 revoir mon cours correctement, etc. Et à la dernière minute elle m'a fait savoir qu'elle ne pouvait pas
396 venir et elle n'est jamais revenue. Elle est venue pour d'autres collègues mais elle n'a pas eu le temps
397 de me voir. Donc deux inspections. Car au départ quand j'ai commencé à G. notre proviseur était fâché
398 avec l'inspectrice de lettres. Et donc elle a attendu que le proviseur parte pour venir inspecter les profs
399 de lettres. Et du coup moi j'ai attendu 8 ans. Quand elle est venue ça faisait 8 ans que j'étais en poste.
400 Du coup j'ai eu très peu d'inspection.

401 **Et concrètement, comment se sont déroulées ces rencontres ? Comment tu les as vécues ?**

402 Et ben moi j'avais vraiment une fausse appréhension de ces inspections là et finalement je me suis
403 rendue compte que c'était plutôt du conseil, que l'inspectrice savait reconnaître ce qui était bien dans
404 nos pratiques et qu'elle savait quand même le dire. Moi j'avais l'idée d'un inspecteur qui ne voyait que
405 ce qui était mal en fait, ce qui était négatif, et je me suis rendue compte que finalement non, ce n'était
406 pas vraiment ça, qu'elle mettait le doigt éventuellement sur des points qui n'allaient pas, c'est sûr,
407 mais qu'elle était là surtout pour donner des conseils.

408 **Et tu estimes que ces rendez-vous ont eu un impact dans tes pratiques ?**

409 Oui, oui. Je regrette qu'elle ne soit pas venue plus tôt, parce que finalement quand on n'a pas
410 d'inspection pendant 8 ans on se demande toujours si on est dans le bon ou dans le mauvais quoi. Si
411 on est dans le vrai ou dans le faux. Et ben j'étais contente le jour où elle est venue parce que je me suis
412 rendue compte que j'étais dans la bonne direction et je pouvais continuer comme ça, donc ça m'a
413 vraiment conforté dans ce que je faisais.

414 **Ca t'a conforté, d'accord. Et ça n'a pas apporté de changements ?**

415 Deux, trois petites choses je me souviens sur l'analyse méthodologique du texte, peut-être 2-3 petites
416 choses, forcément, elle m'a donné des conseils, tout n'était pas parfait, surtout que moi j'avais été
417 stagiaire dans un collège et là je me trouvais dans un lycée. Je n'avais pas forcément eu toujours la
418 formation nécessaire peut-être pour enseigner au lycée, donc, mais bon, au lycée j'avais de bons
419 collègues, donc j'avais bien été épaulée aussi, des anciens collègues, j'étais toute jeune quand je suis
420 arrivée, qui m'ont pris sous leurs ailes et voilà. J'avais vite acquis les techniques qui fallait.
421 Heureusement que j'avais des bons collègues.

422 **Et comment tu estimes l'impact qu'a pu avoir l'inspection en termes d'avancement ou de
423 valorisation de carrière ?**

424 Ah ben c'est hyper important, je réalise que j'ai perdu forcément du temps les 8 1ères années-là,
425 j'aurais pu être nettement plus loin déjà. Là c'est sûr que j'ai perdu du temps même si après
426 l'inspectrice en a tenu compte et qu'elle a été sympa avec moi et j'ai bien avancé, ça m'a donné un
427 bon coup de, voilà, mais j'ai quand même perdu du temps, c'est évident. Donc c'est quand même
428 important d'avoir des rdv de carrière, comme c'est maintenant, je trouve que c'est mieux, au moins ils
429 sont prévus et tout le monde les a aux mêmes moments, je trouve que c'est plus juste finalement.

430 **Et pour que ça ait plus d'impacts, il faudrait quoi alors ?**

431 Donc que ce soit plus régulier. Et peut-être que l'investissement de chaque professeur soit plus
432 reconnu, parce que c'est vrai que ce qu'on fait à côté, quand on monte des projets par exemple, je ne
433 sais pas s'ils en tiennent vraiment en compte dans la note, j'en sais rien, finalement, je ne sais pas si...
434 Enfin j'avoue que moi maintenant ça fait 10 ans que je n'ai pas été inspectée, donc je ne me rends
435 peut-être pas compte, je ne peux pas savoir si ça a un impact puisque je n'en ai pas eu entre temps,
436 donc du coup je ne peux pas en parler quoi.

437 **Et les formations, on en a parlé un petit peu. Que penses-tu de l'utilité de la formation continue pour
438 un enseignant ?**

439 La formation continue, alors, moi je dirais qu'elle est importante, c'est sûr, mais moi je trouve que c'est
440 surtout en début de carrière qu'on en a d'autant plus besoin quoi, peut-être moins quand on a 20-30
441 ans d'expérience voilà je, mais bon on en a quand même toujours besoin, il faut qu'on soit toujours
442 sur la bonne page quoi.

443 **Quand tu vas en formation, c'est avec quels objectifs, qu'est-ce que tu attends d'une formation ?**

444 Qu'est-ce que j'attends d'une formation...euh... Peut-être qu'elle me permette d'acquérir des
445 nouvelles pratiques, de réfléchir sur mes pratiques, de voir où j'en suis aujourd'hui, est-ce que c'est
446 toujours conforme aux attendus qu'on peut avoir. Est-ce que je ne suis pas un peu vieillot finalement
447 dans mes pratiques, c'est ça que je veux dire. Euh... des échanges aussi avec les collègues d'autres
448 établissements, c'est intéressant aussi. Je trouve que c'est très intéressant dans les formations qu'on
449 peut avoir.

450 **Qu'est-ce que ça apporte ?**

451 C'est une richesse, ça apporte justement un échange sur nos pratiques et du coup on en revient
452 toujours plus riche, forcément.

453 **Et les dispositifs auxquels tu as assisté, alors c'est peut-être un peu difficile de généraliser, mais dans
454 l'ensemble tu les jugeais de qualité ou pas ? Quel regard tu portes sur les dispositifs auxquels tu as
455 assisté ?**

456 Alors pas forcément un regard positif. Des fois je suis revenue un petit peu déçue parce qu'en fait à la
457 fin des stages en général on nous demande de mettre par écrit, de réfléchir et de mettre par écrit le
458 résultat de notre réflexion alors que nous justement on attendrait qu'on nous donne des outils, qu'on
459 nous donne quelque chose, que ce soit pas nous qui donnions aux formateurs. C'est un peu ça que je
460 regrette dans beaucoup de formations, et c'est le ressenti de beaucoup de collègues en fait. On
461 attendrait plutôt de repartir avec de nouveaux outils, voilà de nouveaux outils dans notre boîte à outils
462 pour, et c'est pas toujours le cas quoi.

463 **Donc si la formation se donne plutôt pour objectif de faire réfléchir à sa pratique, il manque quelque
464 chose d'après toi ?**

465 Oui, oui, il manque quelque chose. On attend des outils voilà, qu'on nous donne des outils et des
466 choses concrètes. Il manque du concret, souvent. Parce qu'on nous demande de réfléchir, puis après
467 de se mettre en groupe et de réfléchir ensemble et puis mettre l'objet de notre réflexion sur une feuille
468 et on ramasse notre feuille, et voilà. Et souvent on repart comme ça et on n'a pas eu de. Moi je dirais
469 que ce qui est le plus enrichissant dans ces formations là c'est de pouvoir échanger avec les collègues
470 des autres établissements, j'ai l'impression que c'est ça qui m'apporte le plus. Après je ne généralise
471 pas parce qu'il y a des fois des formations où je suis vraiment contente de ce qu'on a appris, donc je
472 ne veux pas non plus généraliser, mais ça a souvent tendance à être comme ça.

473 **Du coup, tu estimes qu'il y a quand même des retombées de ces formations sur tes pratiques ?**

474 Moui. C'est plutôt assez anecdotique je dirais.

475 **Et il faudrait quoi d'après toi pour que ça ait plus d'influence au final ?**

476 Je sais qu'il y avait eu une formation intéressante, c'était sur l'utilisation d'outils numériques en
477 français. Et là on avait fait, donc là il y avait une formatrice et on avait chacun un ordinateur et on
478 faisait chacun en même temps. Toute la journée c'était ça, comme c'était sur deux jours, et du coup
479 on a appris à utiliser différents outils informatiques, par exemple faire un Padlet. Et là comme on avait
480 chacun notre ordinateur, on faisait au fur et à mesure et là on avait l'impression qu'on apprenait quoi,
481 j'avais l'impression d'apprendre et de maîtriser les choses en rentrant à la maison.

482 **Oui, donc, si je comprends bien, expérimenter, pratiquer.**

483 Expérimenter, pratiquer, voilà. Que ce ne soit pas que de la théorie quoi.

484 **Et est-ce que tu as déjà eu recours à des formations autres que celles proposées par l'institution ?**

485 Non. Non.

486 **Et est-ce que tu estimes continuer à apprendre sans avoir recours à la formation ?**

487 Euh oui, je dirais que oui. Oui on apprend parce que, peut-être parce que je suis curieuse et que j'aime
488 bien échanger avec mes collègues, alors au sein de l'établissement, mais aussi avec des collègues que
489 je connais d'autres établissements.

490 **Donc ce qui revient j'ai l'impression dans tout ce que tu me dis c'est que tu apprends beaucoup par
491 les autres, avec les autres, est-ce qu'il y a d'autres moyens qui te permettent encore d'apprendre,
492 d'autres sources ?**

493 D'autres sources... Ben si j'aime bien aussi feuilleter quand on reçoit des manuels scolaires, je trouve
494 qu'il y a des choses intéressantes, des pratiques qui sont proposées qui sont intéressantes et que je
495 teste. Donc je teste, si c'est bien je garde, si c'est pas bien je me dis que je ne referai pas. Ca c'est aussi,
496 les manuels scolaires, euh. On a aussi un site de profs de lettres, où on échange des travaux, on
497 échange des pratiques, ça c'est intéressant aussi, donc ça c'est toujours pareil, c'est de l'échange avec
498 les collègues. Euh... Ben disons ce qu'il faut c'est ne pas être fermé à ce qu'on fait soi-même ni être
499 hermétique à tout ce qu'on propose voilà. On propose, donc tiens voilà je vais essayer, voilà, je trouve
500 que c'est ça qui est intéressant, autrement on se renferme vite sur ses pratiques et le métier devient
501 vite monotone. Et on s'use à force, parce qu'on a l'impression de toujours faire la même chose. Et puis
502 finalement moi aussi j'ai aussi souvent des idées qui me viennent comme ça par rapport à mes élèves,
503 c'est des fois mes élèves qui vont me donner sans le savoir une idée, et je vais me dire ah oui tiens ça
504 je vais le mettre en pratique et ça m'arrive parfois de revenir un jour à la maison et je me dis je vais
505 faire ça tient. C'est les élèves qui m'ont donné une idée. Donc ça peut venir de plein de choses en fait.

506 **Et ce qui peut par contre freiner, ou empêcher de progresser à ton avis quand on est enseignant ?**

507 Euh... Ben ça peut être par exemple le lieu dans lequel on se trouve. Comme nous l'an dernier à S.
508 c'était quand même difficile. On s'en est tous tenu à notre cours et point barre quoi on n'avait pas
509 envie. Parce qu'on faisait du camping, parce qu'on n'avait pas de vidéoprojecteur, on n'avait rien, on
510 avait déjà du mal à avoir internet dans nos salles, c'était bien compliqué. Donc quand c'est comme ça,
511 face à toutes ces difficultés-là, on se dit que finalement on fait simplement les choses et puis voilà quoi,
512 en espérant que les élèves aient bouclé leur programme à la fin de l'année voilà, on fait ce qui est
513 urgent. Après ça peut être aussi le public. Quand on a un public qui n'est pas réceptif, on a moins envie
514 de s'investir. Ca peut être aussi ben l'ambiance de l'établissement, si on est dans un établissement où
515 tout le monde est motivé, forcément on est motivé. Si on se rend compte que finalement tout le
516 monde freine des pieds et qu'il y a peu d'enthousiasme on n'a pas forcément envie de faire des choses
517 extraordinaires on va dire.

518 **D'accord. J'ai l'impression qu'on a à peu près tout abordé. On n'a pas parlé des parents. Est-ce que
519 les parents, le regard qu'ils ont sur l'enseignement a aussi une incidence d'après toi ?**

520 Oui, oui. Forcément oui. Euh... Ben c'est sûr que si les parents dénigrent le travail qu'on fait on n'a pas
521 envie d'en faire plus, forcément. C'est sûr que ça fait toujours du bien de savoir que les parents sont
522 contents du travail qui est réalisé, qui est fait en classe, avec leur enfant. Donc oui eux aussi finalement
523 ils ont un rôle important même si on ne travaille pas pour les parents. Moi je travaille avant tout pour
524 mes élèves. Mais c'est sûr que le contexte dans lequel on travaille, l'environnement est important
525 aussi. C'est un tout, c'est un tout.

526 **Peut-être une toute dernière question. Est-ce qu'il y a des éléments sur lesquels tu estimes encore**
527 **ne pas être totalement efficace ou sur lesquels tu aurais encore une marge de progression ?**

528 Ah ben je pense que j'aurai une marge de progression qui sera toujours possible jusqu'à la retraite. Ce
529 n'est pas parce que j'ai 25 ans de carrière que je sais tout, que je fais tout parfaitement bien, non, non,
530 il y a plein de choses sur lesquelles je peux encore, je dois évoluer aussi, sur lesquelles je peux
531 progresser aussi. Euh... Ben sur tout hein, je pense sur la manière d'enseigner, mes pratiques, euh, ben
532 sur peut-être certains, sur la façon de cerner certains élèves, leurs difficultés, la psychologie des élèves,
533 tout ça, je pense qu'on apprend toujours, tous les jours quoi, on n'a jamais fini d'apprendre, donc je
534 pense que même à la retraite, j'aurai encore des choses à apprendre, je n'aurai pas fait le tour de la
535 question.

536 **Bon, ben c'est un bon moyen de conclure.**

537 *Plus ou moins en off : As-tu, d'après mes questions, cerné le sujet de mon mémoire ? Je ne voulais*
538 **pas trop t'en dire pour ne pas t'influencer.**

539 Euh... Oui ben c'est sur le métier d'enseignant, c'est cela en fait.

540 **Oui, j'ai abordé plein de choses. Et plus spécifiquement c'est sur le développement professionnel en**
541 **fait des enseignants.**

542 D'accord.

543 **Parce que c'est un attendu, dans les textes officiels, mais je voulais voir ce que les enseignants**
544 **faisaient eux, qu'est-ce qui les aidait à se déployer, à se perfectionner. J'ai beaucoup lu à ce sujet,**
545 **mais d'interroger les gens c'est super intéressant, car chaque cas est particulier et va sans doute**
546 **m'apprendre autre chose que dans les textes.**

547 C'est intéressant, parce qu'on ne se pose pas cette question. On avance en fait. On ne se pose pas
548 toujours la question de savoir comment on s'investit, c'est sûr qu'après avec le recul on se dit j'ai fait
549 ci, j'ai fait ça.

550 **Et aussi on ne nous demande pas de rendre de comptes. Finalement on est très autonomes dans**
551 **notre métier, donc ce qu'on fait, ce qu'on concède à notre métier on le choisit complètement. On**
552 **bricole des choses quoi en fait.**

553 Oui, c'est ça, c'est tout à fait ça, on bricole des choses, on le fait comme on le sent. C'est pour ça que
554 je te disais face à certaines situations, de toute façon tu n'as pas le temps de réfléchir, il faut réagir vite
555 et tu le fais comme tu le sens en fait, même si t'as jamais appris. Si tu as un style d'élève que tu n'as
556 jamais eu en 25 ans, ben tu fais comme tu le sens, parce qu'il n'y a pas de fiche toute prête. C'est de
557 l'humain. Et c'est le bon sens, ce que tu ressens toi à ce moment-là. C'est ce qui fait aussi la difficulté
558 de notre métier finalement.

559 **Oui, c'est imprévisible. C'est ce qui intéressant aussi.**

560 C'est ce que j'allais dire, c'est ça aussi qui est intéressant, du coup c'est pas monotone.

561 **Merci beaucoup de t'être prêtée au jeu, c'était très enrichissant.**

ANNEXE C : RETRANSCRIPTION ENTRETIEN 2

Durée de l'entretien : 1h22. Beaucoup de problèmes de son et, du coup, d'interruptions.

1 **Si on évoque des changements provoqués par l'institution au cours de ta carrière, auxquels penses-**
2 **tu déjà ?**

3 A la réduction du nombre d'heures en français. Par rapport au moment où j'ai débuté, alors je n'ai plus
4 les chiffres en tête, mais on a perdu des heures d'enseignement face aux élèves.

5 **D'accord. Et comment tu l'as vécu ça ?**

6 Alors, assez mal si tu veux, parce que les programmes ils n'ont pas été réduits pour autant, c'est-à-dire
7 qu'on devait toujours faire acquérir le même nombre de notions aux élèves, alors différemment peut-
8 être, mais avec de moins en moins de temps finalement.

9 **Alors, comment tu as fait toi pour réussir à relever ce défi ?**

10 Alors, en fait, ben il y a deux façons quoi, soit tu diminues le nombre de textes que tu étudies, au lieu
11 d'avoir un panel très large, ben t'en vois moins forcément. L'autre solution alors ça était, c'est un peu
12 frustrant, de toute façon, quelle que soit la méthode c'est frustrant, dans la mesure où tu voudrais leur
13 montrer ça, et ça, et puis encore ça. Et la 2^e solution c'est, alors, parfois de moins approfondir les points
14 de langue. Il faut les faire travailler plus en amont et se contenter au retour en classe de passer à
15 l'analyse.

16 **Donc j'imagine que tu as dû revoir la construction de tes cours ?**

17 Oui, oui, oui, bien sûr. Après on a aussi eu des changements de programmes. Alors, effectivement,
18 quand c'est assorti d'un changement de programmes on s'en rend moins compte parce qu'on
19 reconstruit complètement nos cours, mais quand on perd des heures, c'était parfois des demi-heures,
20 il y a des moments où on s'est senti lésé. Malgré tout, ça reste frustrant, moi je fais beaucoup moins
21 de textes aujourd'hui que quand j'ai commencé ma carrière.

22 **Donc tu réduis. Et après, quand il faut ajuster, faire des modifications comme par exemple à**
23 **l'occasion d'une réforme, comment tu t'y prends, quelles ressources trouves-tu pour réaménager**
24 **tout ça ?**

25 Ouais, bon alors, il y a les programmes officiels et nous ils sont assortis de complément, et dans les
26 compléments on a des listes de livres, de textes qui sont assez bien faits, les compléments sont souvent
27 mieux faits tu vois que le bulletin officiel de départ, et ça ça nous aide quand même beaucoup. Et les
28 ressources on les trouve aussi dans les manuels scolaires, clairement hein, les éditeurs se précipitent
29 dès qu'il y a un changement de programme pour nous envoyer des nouveaux manuels qui ne sont pas
30 toujours raccord avec ce qui est demandé mais bon c'est clair que ça nous aide et que l'on
31 pioche beaucoup dedans.

32 **Donc, tu pioches là-dedans, et après, comment tu te débrouilles avec tout ça ?**

33 En fait on a des séquences à faire.

34 INTERRUPTION problèmes son.

35 **Est-ce que tu penses à d'autres choses qui t'aident ?**

36 Oui, les collègues, on discute aussi entre collègues de comment on va prendre ces points-là, c'est vrai
37 qu'on en discute pas mal ensemble, s'il y a des choses qu'on peut faire en commun, enfin on s'échange

38 des idées, clairement, on échange. Et puis, quand il y a des changements de programme, on nous
39 propose aussi au PAF des formations. Donc souvent on s'y inscrit la 1^{ère} ou la 2^{ème} année du changement
40 de programme quoi, pour pouvoir changer nos pratiques, parce que parfois ça bouleverse beaucoup
41 de choses, ça dépend des changements mais parfois il y en a qui sont très marquants.

42 **D'accord. Alors pour reprendre les deux derniers points que tu évoques, déjà avec les collègues, vous**
43 **échangez. Est-ce que vous construisez des choses ensemble aussi ?**

44 C'est arrivé, oui, ce n'est pas fréquent, fréquent, ce n'est pas la norme je dirais parce qu'on a chacune
45 notre façon d'appréhender

46 INTERRUPTION problèmes son.

47 **Donc le plus souvent, c'est plutôt des échanges, c'est cela ?**

48 Voilà, c'est ça, plus qu'une préparation commune.

49 **Et ça t'aide beaucoup ?**

50 Ah oui, oui, oui. Déjà, c'est rassurant de voir que les collègues se trouvent confrontés aux mêmes
51 difficultés, aux mêmes problèmes et c'est aussi enrichissant, parce qu'on échange des idées, combien
52 de fois on s'appelle au secours en disant j'ai besoin d'un texte qui parle de ça et qui présenterait telle
53 idée, et les collègues te disent ben tiens moi je fais ça ou je connais ce texte-là, etc, oui, c'est bien de
54 bien s'entendre. J'ai cette chance-là.

55 **Et tu parlais de la formation également. Alors justement, les formations dont tu as pu bénéficier**
56 **quand il y avait des changements de programme par exemple, qu'est-ce que ce que tu pourrais en**
57 **dire ?**

58 Alors, c'est très très variable d'une formation à l'autre. Il y en a dont tu sors enrichie, tu te dis on a
59 débroussaillé le terrain pour moi, on m'a donné des réponses en termes de pratique, des idées sur
60 comment procéder, des exercices, des textes auxquels on n'aurait pas pensé, des manières de prendre
61 les choses et franchement on en sort très enrichie. Alors que parfois, très honnêtement, à part nous
62 relire le programme qu'on connaît déjà quasiment par cœur et nous faire nous mettre en groupe pour
63 préparer une pseudo-séquence, franchement, ce n'est pas ce qu'on va chercher quoi. Donc, c'est
64 vraiment très très variable. Ça dépend du formateur, ça dépend aussi j'imagine de la demande
65 institutionnelle. Là, j'ai tout eu, j'ai eu la formation de laquelle tu as envie de partir très vite parce que
66 tu sens que ça ne va rien t'apporter du tout, que t'es capable de faire le travail là tout seul chez toi, et
67 puis celle où tu dis mince j'aurais bien aimé un jour de plus.

68 **Tu parles de la demande institutionnelle. Comment tu la vois cette demande institutionnelle dont**
69 **tu parles ?**

70 Je ne sais pas trop. En fait, bon, je suis un bon soldat hein, je me dis que si on me demande de faire ça
71 je le fais, je suis payée pour ça après tout, mais ce qui est gênant, ce n'est pas tant que ce soit parfois
72 en décalage avec ce qu'on attend, ce sont les revirements d'opinions. C'est-à-dire que j'ai commencé
73 ma carrière en faisant mes séquences d'une certaine façon, en introduisant dans mes séquences
74 énormément de littérature jeunesse par exemple, et après on nous a dit, non, non, non, la littérature
75 jeunesse il faut arrêter, ce n'est pas bien du tout, il faut revenir aux classiques. Et, dernier changement
76 de programme, on nous dit, mais, non, non, la littérature classique ça dégoûte les élèves, il faut revenir
77 à la littérature jeunesse, et donc, ça m'énerve un peu, parce qu'en plus j'entendais bien les deux
78 discours, c'est vrai que la littérature jeunesse permet par exemple d'accrocher les élèves qui sont petits
79 lecteurs, la littérature classique, ben ils en ont besoin, moi j'ai manqué de littérature classique en tant

80 qu'élève, on en faisait quasiment pas et après quand j'ai fait mes études ça m'a cruellement manqué .
81 Donc les deux discours si tu veux je peux les entendre, mais ils ne sont pas incompatibles, il faudrait
82 juste les deux quoi et ce qui est gênant c'est ça, c'est un peu le tout ou rien le discours institutionnel,
83 et ça ça me gêne un peu.

84 **Est-ce que, face aux changements dont on a parlé par exemple, il y a d'autres ressources qui aurait
85 pu t'aider et dont tu n'as pas pu bénéficier ?**

86 Alors moi je ne suis pas très nouvelles techniques, le numérique j'ai encore beaucoup de soucis avec
87 ça, alors j'imagine qu'il y a plein de ressources effectivement qui existent, mais auxquelles je n'ai pas
88 accès, alors peut-être parce que je n'ai pas la curiosité non plus d'aller les chercher. En même temps,
89 j'aurais tendance à dire trop de ressources tue la ressource quoi. Quand on se retrouve avec des cours
90 à préparer et qu'on a plein d'informations qui proviennent de plein d'endroits, à un moment il faut
91 qu'on choisisse quoi, qu'on se concentre sur quelque chose et, alors oui, c'est sûr hein, on pourrait
92 multiplier les apports, mais ça prend un temps quoi, c'est hyper chronophage. Quand tu prépares un
93 cours qui est complètement nouveau, quand c'est du réajustement d'une année à l'autre ça va, mais
94 quand il faut tout construire, au départ, c'est très chronophage.

95 **Et au final, avec du recul, concernant ces demandes de changements qui viennent de l'institution,
96 penses-tu qu'elles t'aient amenées, toi, à progresser ?**

97 Ben, je ne sais pas, honnêtement, je ne sais pas. Oui, je pense que mes cours tiennent plus la route
98 aujourd'hui qu'au début où j'ai commencé à enseigner. Mais c'est pas lié aux changements de
99 programmes ou quoique ce soit, c'est lié à la maturité et aussi au fait de ne pas vouloir à toute force
100 euh qu'une heure de cours se déroule comme tu l'as prévu. Je pense que quand on veut vraiment caser
101 tout ce que tu as décidé de dire pendant ton cours, tu ne tiens pas trop compte des questions des
102 élèves. Alors, qu'avec de la bouteille, tu te détaches un peu et tu prends le temps de répondre aux
103 questions, parce que sinon les élèves se perdent, donc peut-être plus à l'écoute quoi, des élèves.

104 **Est-ce que tu penses à d'autres sources de changements qui n'auraient pas été imposés mais qui
105 seraient venus à ta propre initiative, des situations où toi-même tu as voulu changer tes pratiques,
106 les améliorer ?**

107 Oui, on a fait des échanges, je pense par exemple à des échanges, des liaisons 3e/2nde ou CM2/6e, on
108 voulait que les élèves passent ces caps de la manière la plus fluide possible. Donc il y a eu des années
109 où on a fait des échanges qui étaient assez intéressants, plus d'ailleurs de CM2 à 6^e que de 3^e à 2^{nde},
110 enfin en ce qui me concerne.

111 **Alors, intéressants en quoi ?**

112 Intéressants, parce que les élèves de CM2 avaient énormément d'interrogations, et le fait de faire un
113 travail commun, on faisait un défi lecture, ça leur a permis de voir que ce n'était pas si différent que
114 ça, ça leur permettait d'être rassuré. Ce n'était pas comme la visite très institutionnalisée, où ils n'osent
115 pas poser toutes leurs questions, où ils ont peur d'être jugés. Donc voilà, c'était très gratifiant [...].

116 INTERRUPTION problèmes son.

117 **Et pour toi, en quoi ça l'était ?**

118 Pour moi oui c'était enrichissant de voir les pratiques au primaire, parce qu'on récupère des élèves
119 sans savoir comment ils ont travaillé avant. Là c'était vraiment intéressant d'aller en cours avec eux,
120 de voir comment leur professeur des élèves travaillait, etc.

121 **Si on parle plutôt des difficultés qu'on est amené à rencontrer dans nos pratiques, penses-tu déjà à**
122 **un exemple concret rencontré dans le cadre d'un cours par exemple ?**

123 Oui, quand l'élève ne veut pas travailler, quand il refuse de manière ostensible de travailler et toi tu as
124 tous les autres élèves de la classe qu'il faut absolument faire travailler. Ca c'est compliqué quand
125 l'élève dit non, se révolte contre l'autorité qu'on représente. Qu'est-ce qu'on fait quand il dit que ça
126 l'intéresse pas, qu'il n'en a rien à faire.

127 **Quand on est enseignant, comment on fait pour faire face à ce genre de situations, où trouve-t-on**
128 **des ressources ?**

129 Soit, si on peut, si les autres sont de bonne composition, on arrive à gérer en se disant bon, on le laisse
130 dans son coin, et on avance nous les autres, parce qu'il y en a quand même 22-23 autres à faire avancer,
131 et si l'élève se calme de lui-même, on peut continuer, sinon on fait appel à la vie scolaire.

132 **Et face à des problèmes comme ça, donc tu en parles ?**

133 Ah oui, oui, quand il y a des soucis, je fais des rapports d'incidents, je vais discuter, oui, oui.

134 **Ca t'aide à trouver des solutions, d'en parler ?**

135 Ca m'aide à trouver des solutions, ça m'aide aussi à comprendre que peut-être l'élève ce n'était pas
136 son jour quoi, il lui arrive peut-être plein d'autres choses dans sa vie familiale qui font que ben il peut
137 difficilement être concentré sur l'école, ça on peut le comprendre aussi. Et oui, parce qu'on a aussi une
138 vie scolaire qui nous soutient, qui nous aide.

139 **Et d'en parler avec les autres collègues enseignants, ça peut t'aider aussi ?**

140 Aussi oui, parce que certains vont trouver une astuce, nous disent moi je fais ça et ça marche, on se
141 dit qu'avec nous ça va peut-être marcher aussi et on essaye, oui, bien sûr. Ah je trouve que dans mon
142 collège on parle assez volontiers des problèmes que l'on rencontre dans nos cours.

143 **Et tu crois que ce n'est pas le cas partout ?**

144 Oui je pense, franchement je pense. Et aussi je pense que quand tu débutes tu as un peu honte
145 d'avouer d'être dépassé par un élève, voilà. Et j'ai l'impression que là aussi avec l'âge on se dit si je n'y
146 arrive pas il doit y en avoir d'autres, on devient philosophes.

147 **Et quelles conséquences tu penses que ça a d'être dans un établissement où on est moins en**
148 **confiance ?**

149 Alors j'imagine que tu stresses davantage. Moi je sais que j'ai débuté dans un établissement quand
150 j'étais maître-auxiliaire où je n'étais pas soutenue du tout. On travaillait à l'époque par groupes de
151 niveaux. Donc quand je suis arrivée dans l'établissement on m'avait gardé tous les élèves dits
152 « faibles ». Il y avait les élèves qui avaient beaucoup de mal mais il y avait aussi tous les bordéliques
153 quoi. Et je me suis fait débordée à plusieurs reprises, je me suis dit que je n'étais vraiment pas faite
154 pour ça, pour ce métier-là. Donc tu doutes de toi, bon je ne suis pas du genre à me renfermer, mais
155 j'imagine qu'il y en a qui le vivent très très mal.

156 **Alors, concernant l'identité enseignante en générale, qu'est-ce qu'un bon professeur selon toi ?**

157 Ouahhh (rires). Je pense que c'est un professeur qui arrive à faire passer le message qu'on lui demande
158 de faire passer, hein le programme, en intéressant les élèves et en rendant le cours attractif, quoi, qu'il
159 fasse en sorte que les élèves aillent en cours de bon cœur, que ça fonctionne, que les élèves y aillent
160 avec plaisir et apprennent. Joindre les deux quoi, le plaisir et l'apprentissage.

161 **Et dans ce qui caractérise le métier, qu'est-ce que tu pourrais dire du requestionnement, du**
162 **renouvellement de ses pratiques ?**

163 On en est un peu tenu à l'écart... C'est-à-dire qu'à chaque fois qu'il y a un renouvellement quelconque,
164 on ne nous a pas franchement demandé notre avis. Alors si, je me souviens d'une époque où on a eu
165 des réunions de projet de réforme, je me souviens, où on devait travailler sur les points sur lesquels
166 on faisait remonter nos accords ou nos désaccords et en fait quand ils nous ont pondu les programmes
167 ils étaient tels que dans le brouillon qu'ils nous avaient donné au départ, et sur lequel on avait fait
168 remonter beaucoup de choses, d'après les syndicats quoi, beaucoup de choses similaires
169 apparaissaient et on avait eu l'impression qu'ils n'en avaient pas tenu compte quoi, que le truc était
170 déjà imprimé dès le départ, quoi. Donc j'ai l'impression qu'on ne nous demande pas trop notre avis.

171 **Mais indépendamment de ce qui est imposé, qu'est-ce que tu penses de l'importance du**
172 **renouvellement ?**

173 Le renouvellement de ma part ?

174 **Oui, de ses propres pratiques en tant qu'enseignant.**

175 Oui, de toute façon on est obligé, on est obligé de faire évoluer les choses...

176 **En fonction de quoi on est obligé ?**

177 Sur les nouvelles technologies, déjà. On est obligé de faire avancer les élèves sur des outils qu'ils
178 utilisent au quotidien. Au début j'ai commencé sans outil informatique. Il a donc bien fallu après faire
179 des exercices en fonction de cela, parce que les élèves sont amenés à l'utiliser chez eux.

180 **Alors, comment toi-même tu as pu te familiariser avec ces outils.**

181 Ah, ça c'est une bonne question, je ne sais pas... Non, j'ai suivi 2-3 formations, enfin plus. Enfin, le
182 problème de ce genre de formation c'est qu'on nous montre plein plein de choses, on se dit c'est
183 formidable, je vais pouvoir le réutiliser, et quand on arrive chez soi on se rend compte que c'est
184 beaucoup plus compliqué quand on est tout seul pour le mettre en pratique quoi.

185 **Et, en dehors des formations, tu as eu d'autres moyens pour te mettre à jour ?**

186 Ben pareil, c'est un peu sur le tas, on bidouille, on essaye, on tente, et puis pareil, le bouche-à-oreilles,
187 des collègues qui te disent ben j'ai trouvé un site super, oui, bien sûr. Le renouvellement des pratiques
188 se fait aussi avec l'ouverture sur l'extérieur aussi pour moi, j'ai l'impression aussi que on fait de plus
189 en plus participer les élèves à des concours, à des expositions, enfin peu importe, mais on essaye de
190 plus en plus de les amener à sortir entre guillemets, ce n'est pas forcément sortir du collège mais à
191 avoir une ouverture d'esprit, à participer à des choses nationales et à se confronter dans des concours
192 par exemple ou des défis-lecture, ce qui se faisait moins j'ai l'impression quand j'ai commencé. Alors
193 ça venait peut-être de moi aussi, quand t'es plus jeunes, t'oses moins, j'en sais rien. Moi j'avais
194 l'angoisse de ne pas finir le programme au début, c'était ma hantise.

195 **Tu dis que cette ouverture vers l'extérieur ça apporte aux élèves et à l'enseignant alors ?**

196 Et ben ça varie, ça rend le métier moins monotone. C'est aussi une façon de faire varier les choses
197 d'une année sur l'autre.

198 **Et c'est important ça, que ce ne soit pas monotone ?**

199 Ah oui, ah oui, oui, oui, ne pas s'ancrer dans une routine trop carrée, parce que sinon on ne tient pas,
200 j'ai l'impression que sinon, bon ben voilà. Non, non, il faut aller chercher un petit peu les choses,

201 changer, changer oui, changer ses pratiques, voir ce qui fonctionne, ce qui ne fonctionne pas, voilà. Je
202 sais aussi qu'en tant que professeur de français, les élèves aiment beaucoup qu'il y ait un autre regard
203 que celui du prof de français sur leurs devoirs. Par exemple quand je leur donne une rédaction à faire,
204 ils savent que c'est moi qui vais la lire, bon ce n'est pas particulièrement intéressant de la faire. Si c'est
205 pour un concours qui va être lu par des auteurs, et qu'ils vont peut-être sélectionner leurs textes, ça a
206 une autre dimension.

207 **On parlait de ne pas tomber dans une routine. Sais-tu que dans les textes officiels, l'engagement**
208 **dans une démarche de développement professionnel est évoqué ?**

209 Non.

210 **Du coup, qu'est-ce que tu imaginerais que l'institution met derrière, en parlant de l'engagement de**
211 **l'enseignant dans une démarche de développement professionnel ?**

212 Ils veulent que l'on évolue, vers autre chose ? Ils ont trop de profs ! (rires).

213 INTERRUPTION problèmes son.

214 **Donc c'est ça que tu entendrais, une évolution vers autre chose ?**

215 Ben oui, une évolution professionnelle...

216 **Et tu en connais des évolutions professionnelles possibles en tant qu'enseignant ?**

217 Euh, oui, ben tu peux passer le concours de chef d'établissement. Ca ne m'intéresse pas du tout hein
218 si tu veux m'entraîner sur ce terrain-là, qu'on soit bien d'accord. Passer l'agreg, ça non plus, ça ne
219 m'intéresse pas. Enfin une fois que t'es enseignant, tu as que quelques possibilités de faire autre chose,
220 mais oui, c'est assez restreint. C'est pour ça qu'il faut qu'à l'intérieur de nos pratiques, on fasse en
221 sorte qu'il y a des évolutions, d'une semaine à l'autre, d'une année à l'autre, etc...

222 **Donc c'est ça qui fait d'autant plus ressentir le besoin de se renouveler, c'est ça, le fait qu'on n'est**
223 **pas d'autres portes de sortie quelque part.**

224 Ah ben peut-être, peut-être que c'est ça inconsciemment, j'en sais rien.

225 **Qu'est-ce que cela peut provoquer d'autre ?**

226 Ah... Ah (rire), je ne me suis jamais posée la question...

227 **Ben justement, c'est ça aussi l'intérêt de l'entretien (rire) ...**

228 Qu'on ne démissionne pas trop facilement, c'est ça ? (rire). On ne sait pas ce qu'on ferait d'autre. Je
229 ne sais pas, je crois que chez moi ça ne provoque rien de particulier.

230 **Parce que toi, quand tu es entrée dans le métier, tu t'es dit que c'était pour toujours ?**

231 Alors, je ne sais pas. En fait je suis arrivée là complètement par hasard. Ce n'était pas forcément ce
232 que je voulais faire.

233 **Ah oui, alors parle-moi en, ça m'intéresse.**

234 Ben, en fait, quand j'ai fait mes études, je ne savais pas trop, j'ai fait des études de lettres, forcément,
235 mais je ne savais pas trop vers quoi j'allais m'orienter, j'avais plein d'idées, j'avais même suivi des cours
236 de prépa à sciences po, j'avais cumulé les options possibles durant mes années, et puis j'avais plein de,
237 dans mon entourage j'avais des personnes qui étaient surveillantes, qui étaient maître-auxiliaire, à

238 l'époque c'était maitre-auxiliaire. Je me souviens que j'ai écrit au Rectorat pour savoir comment ça se
239 passait, je pensais recevoir une documentation sur, parce qu'à l'époque il n'y avait pas internet pour
240 trouver les documents, donc je pensais que j'allais recevoir une documentation sur le statut de maitre-
241 auxiliaire, et ils m'ont envoyé une feuille de candidature, en fait, que j'ai rempli et renvoyé. Je me suis
242 retrouvé maître-aux comme ça, mais je n'étais pas sûre d'être faite pour ce métier, hein c'est ce que
243 je te disais tout à l'heure, au bout de ma 1^{ère} année, et la secrétaire de l'établissement m'a incité à faire
244 une demande pour l'année d'après. Et là, j'ai adoré, je me suis retrouvée à mi-temps, donc j'avais plus
245 de temps aussi pour préparer mes cours avec des gens qui m'ont bien entouré, euh, et là je me suis dit
246 ben peut-être ça pourrait être mon avenir et j'ai passé le CAPES, voilà comment je suis arrivée dans
247 l'enseignement.

248 **D'accord, alors le fait qu'il y a eu beaucoup de différences entre cette 1^{ère} année et cette 2^e, tu**
249 **l'attribues au fait que tu avais plus de temps et que tu étais bien entourée... Tu peux développer**
250 **encore ?**

251 J'avais plus d'expériences aussi. Parce que je suis quand même arrivée la 1^{ère} année, on m'a appelé à
252 11h du matin en me disant à 11h vous êtes devant des élèves. Je n'avais jamais enseigné de ma vie, je
253 n'avais suivi aucune formation puisque j'étais en train de préparer ma maîtrise. Je n'avais aucune
254 formation d'enseignement.

255 **Alors, comment on s'y prend quand on est devant une classe et qu'on n'est pas du tout préparé à**
256 **cela ?**

257 Et ben, c'est un peu la panique à bord (rire). Le principal adjoint m'a collé un bouquin dans la main et
258 il m'a dit tenez c'est leur manuel scolaire, vous avez qu'à leur faire une dictée. Et ben, voilà, on patauge
259 un peu, on patauge quand même, d'autant que ma 1^{ère} formation je l'ai eue après les vacances de la
260 Toussaint.

261 INTERRUPTION problèmes son.

262 **Donc du coup, tu as dû enseigner tout un laps de temps sans y être formée. Alors je t'ai demandé**
263 **tout à l'heure les ressources sur lesquelles tu t'appuies actuellement, mais pareil, à l'époque, qu'est-**
264 **ce que tu as pu mettre en œuvre ?**

265 Alors à l'époque il n'y avait pas Internet en plus, c'était en 1990. Donc à l'époque c'était que les
266 manuels scolaires, les collègues qui n'étaient pas forcément de bons conseils parce que les collègues
267 en question c'était les vieux de la vieille, et je me souviendrais toujours qu'ils m'ont expliqué gentiment
268 qu'ils prenaient le livre de grammaire et qu'il faisait 1^{ère} semaine 1^{er} chapitre, 2^e semaine chapitre 2, et
269 ainsi de suite. Je n'y connaissais rien mais je me suis dit ça ne doit pas être comme ça qu'il faut faire
270 (rire).

271 **Et tu as passé le concours quand ?**

272 Alors l'année d'après je l'ai râté, j'ai loupé l'admissibilité à 4 points, mais je ne l'avais pas préparé. Alors
273 je me suis dit que j'allais me donner les moyens de le réussir, donc l'année d'après j'ai demandé un mi-
274 temps et je me suis inscrite au CNED. Je suivais quelques cours à la fac mais très peu parce que je
275 devais aussi être devant les élèves.

276 **Et ces cours, ça t'a aidé, servi après dans ta pratique ?**

277 Les cours du CNED étaient vraiment bien fait, mais il fallait s'accrocher pour les travailler tout seul,
278 mais pour préparer le concours, clairement. Il n'y avait qu'une épreuve finalement qui préparait au
279 métier, le reste c'était des connaissances. C'était une épreuve orale, on nous donnait des documents

280 et on nous demandait de préparer une séance, voilà. Mais sinon tout le reste c'était une version latine,
281 c'était une dissert sur un thème, ce n'était pas pour préparer le métier, c'était vraiment pour préparer
282 le concours.

283 **Ca t'a manqué, de ne pas avoir comme tu dis plus de préparation au métier ?**

284 Alors, oui et non. La 1^{ère} année quand j'ai enseigné si tu veux, j'avais déjà enseigné puisque j'avais été
285 3 ans maitre-auxiliaire, donc là ça ne m'a pas manqué, mais du coup je me suis retrouvée stagiaire 18h,
286 avec un temps plein, alors que les autres étaient formés à l'IUFM pendant la 1^{ère} année, ils avaient
287 moins d'heures de cours, je ne sais plus exactement. Mais j'ai eu un formateur quand même, j'avais
288 un tuteur qui était dans un autre établissement.

289 INTERRUPTION problèmes son.

290 Oui, je disais que j'avais un tuteur qui était vraiment exceptionnel, qui venait dans mes cours, j'allais
291 dans les siens, et il était très très avant-gardiste on va dire, c'était quelqu'un qui aimait faire des travaux
292 un peu originaux à ses élèves. Ca m'a apporté une espèce d'ouverture sur la manière de progresser,
293 de se dire que ben finalement il y a autre chose que de faire de la grammaire, de la lecture, des
294 rédactions. Dans le métier, il y a beaucoup de relationnel finalement, c'est ça qui est le plus important,
295 la manière dont ça passe avec les élèves et puis essayer de les intéresser par des activités un peu
296 différentes, on ne va pas les faire entre dans une routine non plus. Tu vois, une rédaction, il ne faut
297 pas qu'elle est toujours le même cadre, la même structure, il faut pouvoir ouvrir sur autre chose. Je
298 me souviens qu'il faisait faire des rédactions sur des supports un peu varié, voilà [...]. C'était les faire
299 travailler tout en essayant de faire quelque chose de ludique.

300 INTERRUPTION problèmes son.

301 **Ca fait combien de temps déjà que tu exerces le métier de professeur ?**

302 Ah mince, je réalise que ça va faire 30 ans ! On est en 2020, oui 1990 ! Alors j'étais maitre-aux pendant
303 3 ans, mais... en comptant les années de maitre-aux oui ça fait 30 ans.

304 **Et alors, tu estimes que le métier a évolué durant ce temps ?**

305 Oui, alors le métier a évolué à cause du public qu'on a devant nous. Les élèves ont changé. Alors, je
306 dirais que les élèves changent dans la mesure où leur famille change. Moi je me souviens au début,
307 quand on avait un souci avec un élève, quelqu'il soit, un manque de travail enfin n'importe quoi, euh,
308 on prévenait les parents, en général ça se réglait. Là, j'ai l'impression qu'on peut quand même compter
309 de moins en moins sur les parents, enfin certains parents, ça ça change la relation finalement entre
310 l'enseignant et l'élève, dans la mesure où l'élève peut penser il peut dire ce qu'il veut, de toute façon
311 je serai soutenu par papa-maman. Donc ça oui, ça change la donne. Les élèves aussi je trouve qu'ils
312 sont, ils ont beaucoup plus de mal à se concentrer longtemps. On a des élèves qui n'ont plus le goût
313 de l'effort, c'est rare quoi un élève qui va passer beaucoup de temps sur quelque chose de manière
314 efficace. Moi je le vois sur les carnets du lecteur, je suis toujours un peu déçue de voir que ils ont
315 l'opportunité de faire quelque chose de bien qui va leur rapporter, je note ceux qui le veulent,
316 beaucoup ne s'en donnent pas la peine, alors que c'était l'occasion de se rattraper. Là oui, dans la
317 relation à l'élève quoi.

318 **Qu'est-ce que tu as dû faire toi pour faire face à ces évolutions ?**

319 Ben je leur donne moins de travail, clairement, j'ai clairement diminué mes exigences en travail à la
320 maison. Euh... J'essaye de faire un maximum de choses en classe parce qu'on sait qu'ils n'ont pas du
321 tout les mêmes conditions pour faire à la maison. Bon, ça a toujours été le cas, mais j'ai l'impression

322 que c'est pire en pire, il y a beaucoup d'élèves qui n'ont pas les moyens de travailler dans des
323 conditions sereines à la maison. J'essaye aussi de, oui, de, de faire le maximum en classe, donc quitte
324 à leur mâcher parfois un peu le travail, leur rapporter des informations. C'est-à-dire qu'avant, je me
325 souviens qu'il y avait une époque, avant de lire un texte, je leur faisais faire une petite recherche sur
326 l'auteur, sur le roman en question, je ne le fais plus ça, c'est moi qui leur donne les informations.

327 **Donc, tu as revu tes exigences à la baisse si j'ai bien compris. Donc, toutes ces évolutions te font**
328 **avoir un autre rapport au métier ?**

329 Ben quelque part oui, oui, oui, parce qu'on n'est plus dans la transmission du savoir je dirais brut quoi,
330 on est plus dans du relationnel, essayer de concilier, moi je me trouve beaucoup plus conciliante qu'au
331 début, c'est vrai que..., il y a eu des choses qu'on nous a imposé, un élève qui ne rendait pas un devoir,
332 c'était clair, hein, il avait zéro, maintenant un élève qui ne rend pas son devoir n'a pas zéro, il n'est pas
333 évalué, donc forcément ça crée aussi une distorsion par rapport à avant.

334 **Et avec le temps, tu as l'impression de mieux maîtriser ta fonction ?**

335 Ca je sais pas tu vois... (rire). Être plus à l'aise, oui. Mieux maîtriser, non je ne crois pas, il y a toujours
336 des choses qui m'échappent, je pense que, ouais, non, le jour où je maîtrise tout je m'en vais (rire),
337 c'est que j'ai fait le tour du métier, non ?

338 **Tu as un exemple de quelque chose à propos de quoi tu estimes avoir encore une marge de**
339 **progression ?**

340 La marge de progression, je pense qu'on l'a tout le temps. Combien de fois on sort d'un cours en se
341 disant, là j'aurais pu faire mieux quand même. Donc sur la manière de présenter les choses et puis,
342 d'une classe à l'autre, ce n'est pas pareil. Quelque chose qui va super bien fonctionner dans une classe,
343 ben la fois d'après tu vas te dire j'ai essayé de faire la même chose, mais finalement ça ne marche pas.
344 Donc oui, l'adaptabilité, c'est quelque chose sur laquelle on travaille tout le temps.

345 **Et qu'est-ce qui est aidant, facilitateur pour s'adapter d'après toi ?**

346 Une chose qui aide vraiment à s'adapter c'est de bien maîtriser son sujet. Une leçon pour laquelle on
347 estime ne pas être au taquet, là concrètement c'est compliqué. C'est vrai que si tu maîtrises ton sujet
348 sur le bout des doigts et que tu y vas je dirais presque sans cours c'est là que ça se passe le mieux
349 finalement. Parce que t'es beaucoup plus sensible aux réactions des élèves, c'est ce que je te disais
350 tout à l'heure, moi je sais que meilleurs cours que j'ai fait c'est les jours où j'avais oublié mon cours, ça
351 c'est clair que ça passe mieux parce qu'au final tu t'accroches à ce que les élèves te demandent, te
352 disent, et finalement ben tu construis beaucoup mieux le cours avec eux que lorsque tu veux leur
353 calquer quelque chose que tu as préparé toi avant. Donc ça ouais, je pense que c'est quelque chose
354 qui nous fait avancer.

355 **Quel regard tu penses que la société porte sur notre métier ?**

356 Euh, je pense que ce n'est pas forcément un regard toujours bienveillant. Euh... Je ne suis pas du tout
357 issue d'une famille d'enseignants hein, je suis la seule de ma famille. Donc très clairement on est
358 toujours ceux qui ont plein de vacances hein, le prof c'est celui qui est toujours en vacances, et puis
359 quand les gens commencent à regarder comment tu travailles ils se disent mais tu bosses encore là, tu
360 n'es pas en vacances ? Et en fait quand ils ne sont pas confrontés à quelqu'un de proche qui est prof
361 ben ils ont un regard quand même, voilà, assez... Le confinement va peut-être mettre les choses au
362 clair. Parce que quand les parents ont dû travailler avec leurs enfants ils se sont peut-être rendus
363 compte que finalement on faisait quelque chose quoi (rire).

364 **Et ça a une incidence pour toi cette vision que la société a de notre métier ?**

365 Alors, je, non, ça ne me touche pas plus que ça quoi. Bon, c'est sûr que c'est toujours mieux d'avoir un
366 métier qui est valorisé, voilà, mais moi je travaille en mon âme et conscience, je sais ce que je fais,
367 voilà, ma foi tant pis si les gens pensent que je suis toujours en vacances et que je ne fais rien pendant
368 mes vacances (rire).

369 **Et qu'est-ce qui peut provoquer la motivation et le fait de garder l'enthousiasme ?**

370 C'est le contact avec les élèves bien sûr, il n'y a rien de plus valorisant qu'un élève qui dit à un moment
371 « ah, j'ai compris ! ». Alors ça c'est génial, tu as allumé quelque chose quoi.

372 **Et tu as l'impression d'être utile à tes élèves ?**

373 Pas toujours. Il y a des élèves pour lesquels on se sent quand même bien impuissant. Un élève qui est
374 tiré vers le bas par sa famille par exemple, euh, dont le discours c'est l'école ça sert à rien, on a du mal
375 nous de se battre j'ai l'impression que c'est c'est très très compliqué, et euh, alors pour ça on ne peut
376 pas grand-chose, et à côté de ça il y a quelques élèves euh qui ont des parents qui ont pas forcément
377 de métier très très valorisant, très bien payé et qui veulent que leur enfant fasse mieux qu'eux. Et qui
378 vont les booster, et quand les élèves viennent te demander à la fin de l'heure des explications
379 complémentaires, etc... là je vois avec le confinement, les élèves, c'est très surprenant, ce n'est pas
380 ceux que auxquels pensais qui envoies des messages pour te dire je n'ai pas compris vous pouvez
381 m'expliquer, etc... Ca oui c'est valorisant.

382 **Et ça provoque quoi chez toi ?**

383 Ben le sentiment de faire mon boulot correctement, j'estime que quand ça marche, c'est, voilà, ouf
384 quoi ! On a pu aider quelqu'un. Ce qui est valorisant aussi c'est retrouver les élèves après, quand on
385 les a eu, quelques années après. Il y a une ancienne élève il n'y a pas très longtemps qui me disait vous
386 vous rendez compte mon premier roman je l'ai lu parce que vous nous y avez obligé et depuis je me
387 suis mise à lire. Parce que dans sa famille elle n'avait jamais vu ses parents lire, tout simplement.

388 **Pour revenir à ton établissement d'exercice, tu as évoqué le fait que tu échangeais avec tes collègues
389 concernant la préparation des cours, est-ce que tu as d'autres types d'interactions ?**

390 Oui, on travaille à travers les EPI, en interdisciplinarité. Bien sûr.

391 **Peux-tu me parler des difficultés et des bénéfices de ce travail-là ?**

392 Alors la difficulté je crois que c'est tout le monde y trouve son compte quand tu fais un projet avec
393 plusieurs disciplines. Il faut vraiment que l'investissement soit à la hauteur de ce que tu récupères pour
394 les élèves quoi. Si tu passes plein d'heures pour faire quelque chose qui finalement, dans ta matière,
395 t'a fait perdre beaucoup de temps c'est embêtant, surtout si c'est une matière et que les autres en ont
396 plus profité. Mais l'avantage c'est de pouvoir confronter des pratiques différentes, parce que d'une
397 matière à l'autre c'est vrai que les pratiques sont parfois différentes mais adaptables, donc tu piques
398 des idées qui ne sont pas traditionnelles dans la matière que tu enseignes toi. Et puis moi je trouve ça
399 toujours enrichissant aussi de voir ce qu'ils font dans les autres matières les élèves, se dire ben oui,
400 bien sûr, en tant que prof on a toujours tendance à voir un peu ben que sa matière quoi. Tu ne sais pas
401 trop ce qu'ils font à côté et c'est toujours marrant quoi quand les élèves te disent ah mais on a vu ça
402 aussi dans telle matière quoi c'est quand même pratique de pouvoir faire le lien. Et je voulais dire
403 encore autre chose mais je ne sais plus.

404 **C'était à propos des difficultés et des apports. Si ça te revient après, n'hésite pas.**

405 Je m'étais dit il faut que je lui parle de ça mais je sais plus... Les difficultés, les apports... Non, non,
406 c'était un truc positif en plus*.

407 **Et de co-animer par exemple des séances ?**

408 La co-animation j'aime bien parce que ça permet aussi de ne pas voir les mêmes choses. Chaque
409 enseignant qui co-anime n'a pas forcément vu, c'est intéressant d'échanger après ce qui s'est passé
410 dans le cours, il n'a pas forcément retenu la même chose et pas vu forcément au même moment la
411 même situation. C'est vrai que c'est intéressant, bon ça prend du temps hein parce qu'il faut préparer
412 en amont ensemble, mais c'est vrai que moi c'est quelque chose avec lequel je me sens assez à l'aise,
413 j'aime bien, je trouve que c'est assez sympa de pouvoir œuvrer dans le même sens et les élèves y
414 trouvent leur compte parce que quand on les fait travailler après on est deux à circuler, ou plus, et
415 ben, ça permet aussi d'avoir des réponses aussi parfois un peu différentes aussi d'un enseignant à
416 l'autre, de dire qu'on peut faire comme ça ou comme ça.

417 **Et, en dehors du travail avec tes élèves, dans le cadre de tes cours, est-ce que tu estimes t'investir
418 dans ton établissement ?**

419 Alors... Je me suis beaucoup investie à une époque, j'ai l'impression que je m'investis moins
420 maintenant. Pff (souffle), pour un tas de raisons hein, parce qu'il y a un tas de personnes qui ont envie
421 aussi d'avoir leur place hein, c'est normal, et c'est vrai que je ne m'investis plus au CA par exemple
422 depuis un certain nombre d'années, alors que j'en faisais partie à une époque. Le fait d'avoir changé
423 d'établissement aussi ça joue, euh, donc, oui c'est sûr que je pense que je me suis investie plus que ça
424 il y a quelques années.

425 **Et quand tu le faisais, tu avais l'impression que ça t'apportait quelque chose ?**

426 Ah, ben c'est toujours un petit peu valorisant d'avoir un rôle de, de, ben d'intermédiaire, de médiateur,
427 de ce que tu veux, oui, oui, bien sûr, vis-à-vis des collègues, oui, certainement. Maintenant, voilà quoi,
428 c'est bien aussi de passer son tour, parce que, c'est comme tout quoi, ça prend du temps.

429 **Et, en dehors de l'investissement comme ça dans des instances, est-ce que tu as eu des occasions de
430 prendre des responsabilités, que ce soit dans ton établissement ou à l'extérieur ce celui-ci ?**

431 Euh, fff, de quoi je peux te parler... Au début où je suis arrivée à X, je me suis investie dans le comité
432 de jumelage, donc j'étais secrétaire du comité à un moment et j'ai abandonné pour des raisons de
433 temps parce que c'est hyper chronophage et ça me replongeait dans être tout le temps devant mon
434 ordi, et taper, à faire de la paperasse, ça me prenait énormément de temps et finalement j'ai eu envie
435 de faire autre chose.

436 **Sinon, je sais tu es professeure principale. Alors, comment tu t'y es prise pour devenir compétente
437 dans ce genre de missions-là ?**

438 Tu veux que je te raconte ma première année de prof principale ? (rire). D'habitude à X il y avait
439 toujours deux classes de 3^e et une année il y en a eu trois. Et donc il a fallu un 3^e prof principal, c'était
440 traditionnellement deux anciens qui étaient profs principaux et là le principal de l'époque m'a dit, allez,
441 je vous mets en 3^e, et là moi ça était panique à bord. Je me suis beaucoup documentée sur les
442 documents de l'ONISEP et puis auprès de mes deux collègues qui étaient profs principaux, alors j'avais
443 bien tout appris, j'avais bien tout retenu, j'avais beaucoup travaillé, j'étais à fond sur les dénominations
444 des bacs, des options, et, à la rentrée, ils ont tout changé ! (rire).

445

446 **Alors là comment on fait ?**

447 Et ben on recommence, de la même manière. Donc c'est beaucoup de la recherche par soi-même et
448 puis au CDI, donc on va voir, j'ai beaucoup travaillé à l'époque avec la documentaliste, mes deux
449 collègues. J'y connaissais rien hein, je débarquais, je ne savais même pas dans quel lycée nos élèves
450 allaient après le collège, j'ai vraiment tout découvert de A à Z.

451 **Par rapport à ça, quand on découvre tout de nouveau, quels traits de caractère peuvent permettre**
452 **de prendre les choses plutôt bien en main ?**

453 Alors, je crois que j'ai une qualité, j'en n'ai pas 36000, c'est d'être adaptable. J'arrive à m'adapter à la
454 situation, bon ben il y a ça, après je pense qu'il faut une curiosité, une curiosité intellectuelle pour aller
455 voir ce qui se fait, où, etc, et puis, quand même aimer les gens quoi, discuter avec les élèves pour voir
456 ce qu'ils ont envie, ce qu'ils ne veulent pas.

457 **Et l'ambiance, au sein de ton établissement, tu la qualifierais comment ?**

458 Plutôt conviviale, j'estime que, bon j'ai perdu le côté plus petit où on connaissait vraiment tout le
459 monde tout le monde, quand je dis tout le monde c'est qu'à X un élève que je n'avais pas je savais
460 quand même qui c'était parce que j'avais eu le frère ou le cousin, ça c'est plus le cas, ça je l'ai un peu
461 perdu si tu veux, je croise les élèves dans les couloirs je ne sais pas forcément qui ils sont, mais en
462 dehors de ça, euh, ben, c'est vrai qu'on se sent soutenu par l'administration, je parle des deux
463 dernières années, par la vie scolaire, on est vraiment , on est plutôt partant pour les projets, j'ai
464 l'impression que c'est une équipe qui accepte de se lancer dans de nouveaux défis, dans de nouveaux
465 projets, donc non, c'est un établissement où je me sens globalement bien, globalement mes collègues.

466 **Tu disais que tout le monde est globalement partant pour se lancer dans de nouveaux projets, quelle**
467 **incidence ça a sur les pratiques de chacun, cette dynamique collégiale ?**

468 Ben il y a une espèce de respect des matières les unes par rapport aux autres. Enfin, quand j'ai
469 commencé je me rappelle que c'était quand même le français, les maths d'abord. Et les autres, on
470 verra après. Il n'y a plus ça, je trouve qu'il y a un espèce de respect de l'autre, quelle que soit la matière
471 enseignée. Tout le monde s'accorde à dire que tout est important, et ça n'a pas toujours été le cas moi
472 je trouve.

473 **Et est-ce que l'implication de tous fait qu'individuellement on est plus poussé aussi d'après toi ?**

474 Ah ben oui, forcément on a plus envie de s'investir dans un projet quand la majorité y adhère,
475 forcément c'est évident. Si dois te battre déjà contre tous tes collègues pour faire accepter un projet
476 c'est épuisant.

477 **Et, au niveau de la direction, tu l'as un peu évoquée, quelles incidences tu penses que le**
478 **management des équipes peut avoir sur celles-ci ?**

479 C'est sûr que quand tu as un chef d'établissement, une administration qui te soutient, qui est derrière
480 toi, qui comprend les problèmes, qui acceptent aussi que tu fasses des projets, ça crée quand même
481 une ambiance plus conviviale, plus sympathique entre tout le monde et il y a moins de conflit aussi. Ca
482 crée une ambiance délétère quand l'administration ne suit pas.

483 **Donc une bonne ambiance qui fait qu'on s'épanouit, c'est cela. Et d'après toi, est-ce aussi une**
484 **condition pour avoir encore...**

485 (me coupe) pour durer dans le métier, oui.

486 **Et pour avoir envie d'apprendre aussi tu penses, qu'il y a ce rôle là de l'établissement, d'être**
487 **formateur quelque part ?**

488 Oui, oui, je pense aussi qu'un chef d'établissement crée l'ambiance chez les élèves. Quand un élève
489 sait qu'il y a du répondant derrière, il va avoir plus envie de travailler que de savoir que de toute façon
490 qu'il bosse ou qu'il ne bosse pas, ben de toute façon ça n'aura aucune incidence, à par sur sa moyenne,
491 mais ça il s'en fiche en général s'il travaille pas, ça n'aura aucune incidence sur la vie scolaire.

492 **Mais ce que je voulais dire c'est continuer à apprendre et de se perfectionner en tant qu'enseignant.**

493 Ah... C'est sûr que c'est mieux de toute façon si le contexte est agréable. Maintenant je ne suis pas sûr
494 non plus, pour l'avoir vécu, que quand tu as un chef d'établissement qui ne s'occupe pas trop de ce
495 que tu fais, ça n'empêche pas de travailler de la même manière, enfin, euh, voilà. Après, c'est quand
496 même plus agréable de travailler en se sentant soutenu, motivé, et voilà. Mais j'avoue que
497 personnellement ça n'a pas forcément une incidence sur ma façon de faire quoi.

498 **Alors, ton envie de donner le meilleur de toi-même alors, il est surtout lié à quoi, qu'est-ce qui le**
499 **détermine, qu'est-ce qui le booste ?**

500 Ben, le..., je crois que c'est comme ça quoi ça ne se discute pas j'ai envie de bien faire mon travail quoi
501 c'est tout. Je pense qu'on peut dire que c'est la conscience professionnelle.

502 **Alors, un dispositif institutionnel que l'on n'a pas abordé encore c'est les rdv de carrière, les**
503 **inspections.**

504 Tu sais que j'en n'ai pas eu moi.

505 **Pas du tout ?**

506 Des rendez-vous de carrière.

507 **Oui, le nouveau protocole, mais des inspections ?**

508 Ah oui, d'accord... Attends, je suis en train de calculer là. J'ai eu la 1^{ère} qui était pour ma titularisation
509 et après j'ai dû en avoir trois.

510 **Alors concrètement, comment se sont déroulées ces rencontres, qu'est-ce que tu peux m'en dire ?**

511 Un stress épouvantable alors que, voilà hein, avant, pendant. Heureusement ça finit par partir après
512 les 10 1ères minutes qui sont terribles les choses se mettent en place et voilà. Donc beaucoup de stress
513 hein, ce qui est complètement idiot, j'en ai bien conscience, mais voilà, je pense que je ne suis pas la
514 seule. On vit ça aussi un peu comme une sanction qui risque de tomber à un moment donné qui n'est
515 pas forcément là où on souhaiterait voir les gens, enfin ça arrive parfois en plein milieu d'une séquence,
516 ou alors pourquoi celle-là, ça aurait été mieux 15 jours plus tôt ou 15 jours plus tard c'était mieux quoi
517 voilà, c'est vraiment une sanction qui tombe à un moment donné comme ça. Et puis, ce qui était
518 intéressant c'était la discussion après où euh moi j'ai eu la chance au moins deux fois sur les trois de
519 pouvoir demander des conseils, de pouvoir demander des choses sur des points précis de ma pratique,
520 etc. Donc ça ça peut être intéressant effectivement. Donc de ce point de vue là ça m'a apporté des
521 choses, très ponctuelles certes, je ne sais plus c'était dans quelle édition il valait mieux choisir telle
522 œuvre, enfin des choses par rapport à ce que je venais faire, mais j'ai pu vraiment poser des questions,
523 je suis arrivée avec des questions et j'ai eu les réponses quoi.

524

525 **Donc si devais noter l'impact que ça a eu sur ta pratique, de 1 à 10, si 10 correspondrait à un fort**
526 **impact, tu donnerais quelle note ?**

527 6, enfin la moyenne quoi.

528 **Est-ce que ça t'a fait remettre en question tes pratiques ?**

529 Non, pas fondamentalement. Ca m'a fait retravaillé certains points précis, oui, mais
530 fondamentalement non. Ce n'était pas remettre en question tout ce que je pouvais faire. Par contre je
531 me rappelle lors de ma dernière inspection elle m'a fait la remarque que j'interrogeais souvent les
532 mêmes élèves et c'est vrai que c'est la solution de facilité parce qu'on va beaucoup vers ceux qui lèvent
533 le doigt quoi et euh ça j'ai revu après et c'est vrai que j'avais tendance à en oublier je pense, donc ça
534 je l'ai pris en compte.

535 INTERRUPTION problèmes son.

536 **Et en termes d'avancement, de valorisation, as-tu l'impression que ces inspections ont une**
537 **incidence ?**

538 Alors l'avancement de carrière moi j'ai fonctionné sur l'ancien protocole tu sais, mais oui, ça peut
539 changer la donne et le fait qu'on l'est très très peu nous inspecter, loin des grandes villes, moi j'ai été
540 inspectée tu vois bien 3X en 20 et quelques années, donc ça ne fait pas quand même pas beaucoup,
541 surtout qu'à l'époque on avançait au petit choix, au grand choix, donc voilà et là clairement par rapport
542 à des collègues qui étaient dans des plus grandes villes on a vu moins de monde, donc forcément oui
543 ça a eu une incidence, bien sûr. En revanche ce qui est valorisant c'est le fait de savoir qu'on est dans
544 les clous, de ce qu'on attend d'un enseignant, ça oui, ça a un côté rassurant on va dire, surtout quand
545 on est un peu éloigné comme ça, quand tu demandes un stage on te dit ben non tu ne viens pas parce
546 que, voilà hein, vous êtes un peu trop loin ou c'est très compliqué, toi tu n'as pas forcément envie de
547 faire tous ces kilomètres non plus, donc le fait d'avoir un regard qui te dis ben oui vous faites ce qu'il
548 faut dans votre métier, c'est rassurant.

549 **Concernant les stages justement, les formations, on a en parlé tout à l'heure par rapport aux**
550 **changements de programme, mais de manière générale quels sont toi tes attendus ?**

551 Alors moi dans une formation j'aime bien qu'on me donne des outils pratiques, voilà, il existe ça et on
552 peut s'en servir pour faire telle ou telle chose. Malheureusement ce n'est pas toujours ça et on sort
553 souvent un peu frustré quand on a des attentes vraiment précises quoi.

554 **Est-ce que tu penses que la formation c'est aussi un endroit où on doit t'amener à requestionner ta**
555 **pratique ?**

556 Ah ben oui, c'est ce qui se passe. Alors pas toujours avec les formateurs, mais entre personnes qui
557 assistent à la formation. C'est vrai que la formation c'est l'occasion de confronter des expériences et
558 ce qui est intéressant c'est quand les formateurs euh nous font faire un tour de table pour nous
559 demander comment on procède et ça peut être sympa après d'aller vers la personne et de lui dire ah
560 ben ça m'intéresse comment tu fais machin, je l'ai eu dans ma dernière formation qui n'était pas une
561 vraie formation c'était par CANOPE, c'était très sympa on s'est mis en petits groupes et chacun a
562 évoqué sa pratique d'une heure de cours, ils nous ont demandé de raconter une de nos heures de
563 cours, c'était super parce qu'on a découvert des pratiques et on pioche des idées auxquelles on
564 n'aurait pas forcément penser.

565 **Et globalement, alors c'est dur de généraliser, mais si tu devais juger les dispositifs dont tu as**
566 **bénéficié en termes d'impact dans tes pratiques ?**

567 Alors si l'impact est évident quand même quand on a eu des outils, ou des échanges qui nous ont
568 permis d'avoir de nouvelles pratiques, c'est ça surtout. Essayer de trouver des manières un petit peu
569 différentes de faire et ça ça a un impact parce que je les exploite généralement très vite derrière. Je
570 tente, alors des fois ça ne marche pas, hein on est bien d'accord, mais parfois c'est une bonne surprise
571 et toi tu refignes le truc, tu le mets un peu à ta sauce et c'est ça qui fait que, c'est dans quelle classe
572 déjà ? C'est en 4^e, je n'ai pas fait une seule dictée de la même manière depuis le début de l'année,
573 parce que je fais des dictées de plein de sortes différentes, parfois avec [...]. C'est tout des pratiques
574 que j'ai piquées en stage ça, alors parfois on les doit aux formateurs mais parfois aussi aux collègues.

575 **Et est-ce que ça t'arrive de recourir à des formations non proposées par l'institution, de trouver des**
576 **moyens de t'auto-former ?**

577 Alors j'ai encore pas fait, j'avoue que j'avais regardé un petit peu, c'est les MOOC, c'est ça ?

578 **Par exemple...**

579 Alors j'avais regardé, oui effectivement, il y avait deux trois trucs qui auraient pu m'intéresser mais il
580 se trouve que ça ne s'est pas fait, voilà.

581 **Et globalement, est-ce qu'il t'arrive de continuer à apprendre sans avoir recours à la formation ?**

582 Ah ben oui, oui, oui, bien sûr. Alors, on continue d'apprendre en lisant de la documentation, en
583 discutant aussi avec les collègues qui ont repéré telle chose, telle chose, il te transfère un lien alors tu
584 vas voir, oui, heureusement.

585 **Et pour l'avenir, as-tu des souhaits de diversification de tes missions ou tu comptes**

586 (me coupe) continuer ma carrière de la même façon ? J'en sais rien du tout, je suis à un moment où
587 justement je ne sais pas. Alors pour l'instant ça va encore mais je me dis que ce qui va me faire saturer
588 c'est la correction des copies. C'est vrai qu'on est quand même overbooké avec les copies quoi, et ça
589 c'est le truc qui me pèse le plus actuellement, pourtant c'était un truc que j'adorais faire au début de
590 ma carrière, mais au fur et à mesure du temps je me dis ouah c'est lourd hein. Donc ça c'est le truc qui
591 pourrait me faire dire peut-être qu'un jour (inaudible sur l'enregistrement) mais quoi j'en sais rien, en
592 tout cas pas chef d'établissement. Je changerais complètement, je quitterai l'éducation nationale, mais
593 je ne sais pas pour quoi faire pour l'instant.

594 **Et si je te demandais sur une échelle de 1 à 10 si tu es heureuse dans ton métier actuellement, si 10**
595 **correspond à une grande satisfaction et 1 à une démotivation totale, tu mettrais combien ?**

596 Ah, je suis entre 7 et 8 quand même. Je ne suis pas complètement non plus démotivée hein (rire).

597 **Pour conclure, on a vu les points d'appui que tu vois qui permettent d'évoluer quand on est**
598 **enseignant, est-ce que tu vois des freins, qui peuvent empêcher de progresser ?**

599 Ben les problèmes personnels, ça c'est sûr ça a une incidence. Une ambiance vraiment pourrie dans
600 un établissement, ça ça peut arriver. Je sais que j'ai des amis qui vont dans leur collège ou leur lycée à
601 reculons à cause de l'ambiance quoi. Et puis, ben le fait de ne plus se sentir bien dans son travail, le
602 fait d'avoir l'impression d'en avoir fait le tour quoi, de ne plus rien apporter aux élèves, toi de ne plus
603 avoir de satisfaction personnelle, oui, je pense. Mais je n'en suis pas là.

604 **D'après mes questions, cernes-tu le sujet de mon mémoire ?**

605 L'enseignement un métier où on peut évoluer, c'est ça ?

606

607 *Ligne 406 : m'a envoyé un message deux jours après pour me dire que se souvenait de quoi il
608 s'agissait : l'enseignement dans l'option DP3 (Découverte Professionnelle, option que les élèves
609 pouvaient prendre à une époque en 3^e). Je lui ai donc demandé une précision par mail :

610 **-Concernant la DP3, qu'est-ce que ça t'a appris le fait d'enseigner cette option ? De quelle**
611 **manière/comment elle t'a permis de t'accroître ?**
612

613 **-Avec du recul, penses-tu que l'entretien t'a fait conscientiser ce que tu mettais en oeuvre pour**
614 **progresser ? C'est-à-dire le réalisais-tu déjà, y avais-tu réfléchi ou il y a des choses qui te sont**
615 **apparues en en parlant, au fil de tes réponses ?**

616 *Réponse à la 1^{ère} question* : Ce qui était intéressant de mon point de vue, c'était le travail en équipe,
617 nous coanimions des classes ou intervenions à la suite l'un de l'autre au sein du groupe classe. C'était
618 un échange permanent, pour voir qui faisait quoi, comment on gérait les diverses activités. Chaque
619 année on était 3 à 4 enseignants sur le projet de matières différentes et c'était enrichissant dans la
620 mesure où nos façons de faire étaient complémentaires.

621 J'ai adoré le contact avec les entreprises, ce qui me permettait de mieux appréhender les stages en
622 entreprises des élèves par la suite. Et puis c'est toujours intéressant de connaître le tissu économique
623 local (et moins local...).

624 D'autre part c'était intéressant de voir les élèves différemment, en sortie, mais aussi en travail de
625 groupes plus autonomes que ce que je leur demandais de faire en classe.

626 *Réponse à la 2^e question* : Pour l'entretien, j'avoue que ça m'a fait réfléchir à mon travail. C'est vrai
627 qu'on a tendance à faire, à projeter pour s'organiser pour voir dans quel projet on s'investit mais
628 finalement le seul regard en arrière que l'on a, ce sont les fiches bilan de fin d'année. Donc là, le fait
629 de devoir formuler mon ressenti, mes souvenirs aussi, ça permet de poser un peu les choses, d'y
630 réfléchir et d'analyser son évolution. J'ai remarqué que je parlais souvent des programmes, comme
631 s'ils étaient un carcan alors que je dis souvent, qu'on fait ce qu'on peut, ce qui nous paraît le mieux
632 quitte à les contourner si c'est pour apporter quelque chose aux élèves. Et là je me suis rendu compte
633 que finalement ils étaient bien ancrés dans ma tête et que j'en suis bien plus dépendante que je ne
634 pensais! Je me suis également rendu compte par exemple, que les projets annexes cette année, je
635 n'en avais pas tant que ça, je n'ai fait aucune sortie par exemple. Bon en même temps j'étais partie
636 prenante dans plusieurs projets qui n'ont pas abouti. C'était une année particulière!

637 Donc en gros, merci. Merci de m'avoir fait réfléchir à ma façon d'appréhender mon métier, à la façon
638 dont je le vis, à ce qu'il m'apporte et à ce que je peux lui apporter. C'était agréable et constructif pour
639 moi.

640 Maintenant à moi de te poser une question : pourquoi moi? Y'a des collègues que tu connais depuis
641 beaucoup plus longtemps que moi, avec qui je te sais très proche... justement trop peut-être? J'ai été
642 très touchée que tu me le demandes, je l'ai pris comme une marque de confiance, mais je me suis posé
643 la question.

ANNEXE D : RETRANSCRIPTION ENTRETIEN 3

Durée de l'entretien : 1h24

1 **Penses-tu à un ou plusieurs changements qui auraient été provoqués par l'institution auxquels tu as**
2 **eu à faire face au cours de ta carrière ?**

3 Des changements de programme, ce genre de chose ? Des nouvelles matières ? J'en ai plein des
4 exemples.

5 **Oui par exemple, oui. Alors, tu as été amené à enseigner une matière pour laquelle tu n'étais pas**
6 **formé au départ ?**

7 Oui, la SNT (Sciences Numérique et Technologie), en AP (Accompagnement Personnalisé) par exemple
8 en seconde, ça j'avais dû me l'approprier, on avait mis en place tout un nouveau procédé.

9 **Est-ce que tu pourrais me dire comment tu t'y es pris pour réussir à faire face à ces attendus pour**
10 **lesquels tu n'étais pas préparé, comment tu t'y es pris ?**

11 Euh, auto-formation et introspection personnelle.

12 **Alors, ça m'intéresse. Auto-formation, qu'est-ce que tu entends par là ?**

13 Par exemple, pour la SNT, j'ai regardé le programme, le BO et puis après, en fait, chaque ligne du
14 programme je suis allé sur Internet, alors c'était de l'informatique donc tu as toutes les ressources qu'il
15 faut sur Internet et j'ai regardé des sites pour pouvoir voir justement, pour que je puisse m'approprier
16 finalement le contenu de chaque point, une grande partie des points, jusqu'à ce que j'arrive à une
17 satisfaction suffisante.

18 **Et la satisfaction suffisante, tu la juges d'après quoi ?**

19 Alors, il faut que j'arrive à un niveau bien au-delà de ce que les élèves peuvent me demander, dont
20 une fois que je maîtrise au-delà de ce que les élèves peuvent me demander, je sais que je suis à un
21 niveau suffisant.

22 **Est-ce que c'est juste au niveau du contenu ou il y a d'autres paramètres ?**

23 Il y a plusieurs phases, la 1^{ère} j'absorbe assez, disons il faut que j'absorbe toutes les informations qui
24 me seront nécessaires, voire au-delà et ensuite il y a une 2^e phase, c'est la phase euh en pédagogie. Et
25 quelles vont être dans toutes ces choses-là parce qu'en fait le programme était extrêmement large, et
26 l'idée c'était de savoir qu'est-ce qu'on allait traiter. On ne pouvait pas tout traiter en SNT, donc savoir
27 ce qu'on allait traiter, ce qui allait le mieux passer et comment ça allait passer en fait. Donc il y a la
28 partie traitement en pédagogie.

29 **Et tu m'as parlé de l'introspection, tu peux m'en dire plus ?**

30 Ben, c'est arriver à, justement c'est dans cette phase-là, c'est se dire qu'est-ce qui est pertinent, est-
31 ce que je vais pouvoir trouver des activités qui vont être intéressantes, où est-ce que je vais me faire
32 plaisir aussi, parce que quand on a le choix de faire passer un chapitre plutôt qu'un autre, une partie
33 de chapitre ou une autre partie de chapitre, autant faire passer la partie de chapitre où on est à l'aise.
34 On est plus convaincant quand on parle de quelque chose qui nous plaît que quand on fait quelque
35 chose de manière forcée.

36

37

38 **Donc c'était toujours une introspection seul ou est-ce que tu as confronté avec d'autres ?**

39 Alors pour la SNT en particulier, on s'était partagé le programme, on avait 7 chapitres, moi j'en ai traité
40 deux, on était 6 profs, et on a proposé chacun le chapitre qu'on avait traité aux autres, avec tous les
41 docs, élèves-profs, et avant ça je m'étais quand même renseigné pour tous les chapitres quasiment
42 pour savoir de quoi ça allait parler.

43 **Et après, quand tu récupères le chapitre que quelqu'un d'autre a préparé, j'imagine qu'il faut te
44 l'approprier ?**

45 Oui, alors c'est en fonction des chapitres, je t'ai dit je me les étais déjà un peu appropriés en amont
46 donc le contenu je le maîtrise assez vite, après c'est parfois les docs, à chaque fois je les retravaille, il
47 est rarissime que je prenne un doc et que je le donne directement aux élèves parce que, euh, ce n'est
48 pas forcément ma manière de faire ou d'animer ou quand j'ai fait parfois trop vite je ne me suis pas
49 toujours retrouvée dans ce que j'ai dit aux élèves. Bon c'était la 1^{ère} année, donc c'est délicat. Il y a des
50 choses que je vais changer pour l'an prochain.

51 **Et, qu'est-ce qui fait que tu te dis qu'il faut que tu changes quelque chose ?**

52 C'est quand j'ai trouvé que les élèves n'ont pas bien réagi, ou se sont ennuyés, ou que je me suis
53 ennuyé, ou ouais quand la mayonnaise n'a pas pris quoi, c'est multifacteurs.

54 Donc, ça, ça te donne envie de faire mieux ?

55 Ben toujours, oui, évidemment, il faut que le cours tourne.

56 **Et qu'on t'ait demandé d'enseigner autre chose que ce pour quoi tu te destinais au départ, qu'est-
57 ce que ça a provoqué chez toi ?**

58 Euh, j'ai pris ça comme une opportunité, déjà c'était un domaine que j'aimais bien donc ça me
59 permettait de faire un peu autre chose. Là où c'était plus délicat c'est que ça vienne la même année
60 que les changements de programmes seconde 1^{ère} simultanés + les formations où j'étais formateur à
61 côté + les heures sup ça a fait une année de folie quoi, donc ça a été très compliqué à côté, il y avait
62 trop de changements dans trop de domaines quoi.

63 **Et est-ce que ces changements, tu as l'impression qu'ils t'ont fait te remettre en question par rapport
64 à tes pratiques ?**

65 Ouais, oui évidemment, oui, alors surtout, ce n'est pas une nouvelle matière, c'est un nouvel
66 enseignement, mais tu n'enseignes pas de la même manière de la SNT et des maths et ça permet de
67 pouvoir finalement piocher dans l'un et dans l'autre. En SNT par exemple je vais devoir parler de maths
68 parce que je vois des liens immédiats, et je vais pouvoir aussi parler de la SNT dans mes cours de maths,
69 ou je vais me dire tiens les travaux en groupe en SNT ça fonctionne bien donc pourquoi pas faire ça en
70 maths aussi. Donc ça permet vraiment de t'ouvrir à de nouveaux horizons et à de nouvelles pratiques.

71 **Et est-ce que tu as bénéficié de formations proposées par l'institution dans ce cadre-là ?**

72 Oui, j'avais des formations de SNT, mais toujours après coup. On a eu des formations en octobre sur
73 des chapitres de septembre-octobre, là on va avoir la J3 la semaine prochaine alors que notre année
74 est finie quoi. Donc c'est toujours euh, il y en a eu une il y a un an c'était avant finalement notre année
75 scolaire mais à nouveau la formation était loin d'être géniale, il y a avait deux profs dont un de SI et
76 dans le public il y avait un tiers de profs de SI et le reste des profs de maths ou de physiques, et ce que
77 le prof de SI c'était des choses que tu ne peux pas exploiter si tu n'es pas prof de SI quoi c'était
78 beaucoup trop pointu, beaucoup trop axé sur la SI, donc du coup la moitié de la formation n'a servi à

79 rien et l'autre moitié était trop descriptive, ce n'était pas, pas trop exploitable quoi. Ce n'est pas ça qui
80 a servi à me rassurer ni à mettre des choses en œuvre, absolument pas.

81 **Tu as évoqué les changements de programme aussi dans ta matière. Pour y faire face, quelles**
82 **stratégies tu déploies ?**

83 Ben c'est toujours la même, je réfléchis, je réfléchis, je réfléchis et je regarde ce qu'il y a dans les
84 programmes, il y a une grande phase, quand je te dis introspection c'est vraiment, c'est plutôt ça
85 infuse, donc je garde ça en tête, j'y réfléchis, j'y réfléchis et un jour il y a un truc qui sort et que j'arrive
86 comme ça finalement à clarifier, à avoir une idée, une stratégie. J'avais fait ça en AP et pour les
87 programmes là c'est un peu pareil sachant qu'il y a des nouveautés aussi en terminal, avec les maths
88 complémentaires [...]. A la rentrée, il va y avoir une révolution, ce ne sera plus faire des maths pour
89 des maths mais utiliser les maths comme un outil. Et on va avoir une formation fin juin et j'ai passé
90 30h dessus, sur ces nouveaux programmes. C'est une nouvelle approche ; comment croiser les
91 informations thèmes-notions, et ça c'est de nouveau la même approche, ça infuse, et j'y réfléchis, j'y
92 réfléchis et à un moment donné ça ressort.

93 **Et après, avec du recul, face à ces changements, est-ce que tu te dis qu'ils ont du bon ?**

94 Euh j'arrive à voir le bon dans les changements et évidemment il y a des choses qui sont par contre
95 complètement incohérentes. Dans la structure-même des programmes il y a des incohérences en
96 mathématiques très très fortes, qui pourraient facilement être changées, mais les gens qui font les
97 programmes n'ont pas assez de point de vue

98 Problèmes son

99 Je te disais les gens qui font les programmes n'imaginent pas qu'on puisse changer encore plus les
100 choses pour les rendre cohérentes. Et les concepts dont on a besoin en 1^{ère} qu'on ne voit plus en
101 terminal par exemple, ce qui n'a pas de sens.

102 **Et quand il y a des incohérences comme ça, tu résistes ou tu essayes quand même de te prêter au**
103 **jeu ?**

104 Alors, quand les incohérences sont trop fortes, si c'est des informations qui manquent, je les apporte,
105 je vois les concepts importants même s'ils ne sont pas dans les programmes, parce que je sais que c'est
106 bien pour l'élève. Et honnêtement je n'hésite pas à critiquer des programmes. Comme je dis aux élèves,
107 critiquez mon cours, s'il y a des incohérences, dites-les, il faut le dire aussi parce que c'est important.

108 **Est-ce que tu penses à d'autres sources de changements, des choses qui ont fait que tu as évolué**
109 **dans tes pratiques ?**

110 J'ai juste encore un exemple sur un changement qui a été imposé. C'est la partie algorithmique qui a
111 été imposée, et que je prends un grand plaisir à enseigner. Je trouve ça vraiment très bien que ça
112 puisse apparaître en mathématiques et où je vais plus ou moins loin, parfois assez loin d'ailleurs [...].
113 C'est quelque chose, j'aurais voulu le faire, si on me l'avait pas imposé, j'aurais voulu le faire, donc je
114 suis content qu'on me l'ait imposé.

115 **Et donc concernant les changements ou les évolutions auxquels tu es venu par toi-même, as-tu des**
116 **exemples ?**

117 Quand je vois qu'il y a des activités, disons voir quand je vois qu'il y a quelque chose qui ne fonctionne
118 pas bien alors ça peut être une activité qui ne fonctionne pas bien ça peut être un contenu qui ne passe
119 pas bien, quelque chose qui ne passe pas bien pour une partie de la classe, pour certains élèves, pour
120 un type d'élèves et là justement je réfléchis pour l'an prochain à changer complètement ma manière

121 d'enseigner, de manière fondamentale, pour que tout le monde tire profit de chaque heure de maths
122 et donc disons je fais le constat qu'il y a des élèves qui ont 5 en début de seconde et qui finissent à 3
123 en fin de seconde, ou à 1, et là je me dis un an de maths pour rien, et ça c'est un échec qui ne devrait
124 pas du tout exister. L'élève qui commence à 5 il doit finir à 5 ou à 7 ou à 10, mais pas à 1. 1 c'est qu'il
125 a abandonné et s'il a abandonné c'est qu'il y a une raison c'est qu'on lui demande des choses trop
126 compliquées ou avec des armes qu'il n'a pas. Donc l'idée c'est de faire progresser les élèves que sur
127 des situations sur lesquelles ils peuvent progresser. Je veux changer carrément ma méthode de
128 pédagogie pour que toute heure de cours soit utile pour tout élève, que l'élève progresse au fur et à
129 mesure, qu'il acquière des nouvelles notions, il ira jusqu'où il ira mais au moins à la fin de l'année il ne
130 pourra pas dire une année de maths pour rien, là il aura une année de maths où il aura progressé.

131 **Si on évoque des situations-problèmes que tu as peut-être rencontrées au cours de ta carrière, c'est-**
132 **à-dire des moments où tu ne savais pas comment faire où tu n'avais peut-être pas les ressources**
133 **pour, aurais-tu un exemple ?**

134 Euh si j'ai un exemple en AP par exemple. En AP en seconde il y a 6 ans quand je suis arrivée dans le
135 lycée les profs toutes les semaines se réunissaient et ils devaient faire un bilan croisé ; chaque prof des
136 classes qui avaient les élèves, les profs d'AP n'étaient pas forcément les profs des classes, les profs
137 d'AP devaient aller demander aux profs des classes quels élèves devaient faire maths, français, SES par
138 exemple, et ensuite une fois qu'on avait les besoins il fallait qu'on croise ces besoins avec les classes
139 qu'on avait dans nos groupes pour savoir combien de groupes de chaque matière on allait faire et quel
140 élève on allait mettre dans tel groupe. Et ça à peu près toutes les 6 ou 8 semaines. Et ça mettait trois
141 heures à faire, c'était ultra-long et pénible comme tout et ça ne fonctionnait pas extrêmement bien et
142 du coup ben je me suis retrouvée devant cette situation-problème et on a eu une formation, euh, c'est
143 quoi, une FIL, et on a des IPR qui sont venus, ils nous ont fait une formation et à la fin de la formation,
144 je me suis dit c'est super, on nous a dit ce qu'il ne fallait pas faire et ce qu'il fallait faire mais quand tu
145 décryptais tout ce qu'il fallait faire ce n'était pas faisable, mais par contre on nous disait pas comment
146 faire. Donc on nous disait les grandes stratégies, ce qui ne marchait pas, ce qui marchait, mais
147 comment mettre en œuvre on n'avait aucune idée, donc je me suis retrouvée face à ça, dans une
148 totale, j'étais perdu quoi, je voulais mettre des choses en place, je voulais changer les choses parce
149 que ça ne marchait pas, mais par contre, aucun moyen de le faire.

150 **Alors, tu t'y es pris comment ?**

151 Introspection (rire), création d'un logiciel qui crée automatiquement les groupes et nouveaux procédés
152 qui mélangent disons justement thèmes, niveau de l'élève et on croise cela justement avec les notions
153 que lui doit travailler et les matières que lui doit travailler. Et donc création d'une nouvelle mise en
154 œuvre complète de l'AP qui suivait justement les préceptes qu'on avait eus dans cette formation.

155 **Et comment ça a été reçu par tes collègues ?**

156 Alors, ça a été, d'abord j'ai essayé de convaincre mes proviseurs, donc ça s'est bien passé, je leur ai
157 demandé de les voir, on a fait une réunion, je leur ai présenté, puis eux ont créé une réunion où ils ont
158 invité les collègues, j'ai fait la présentation aux collègues, ça s'est bien passé, sachant que ceux qui ont
159 applaudi ce n'est pas forcément ceux qui faisaient de l'AP donc ils ne s'engageaient à rien à applaudir
160 (rire), ça n'avait pas tant de valeur que ça, par contre à l'inverse il a fallu convaincre les collègues qui
161 eux devaient vraiment travailler avec eux, sur cette nouvelle manière de faire, arriver à les convaincre,
162 arriver à les motiver, arriver les recadrer, disons, remettre dans le cadre qui était celui de cette nouvelle
163 manière de faire ce qui n'était pas toujours simple, il y en a certains qui faisaient n'importe quoi, et
164 donc oui ça ça a été du management, c'était loin d'être simple, et c'est pas là où j'ai forcément le plus
165 de qualité et ça s'est quand même bien passé.

166 **Et qu'est-ce que ça procure d'avoir ce rôle de pilote dans l'établissement ?**

167 Euh, ben, plein de sentiments, parfois antagonistes : le plaisir de voir que ce que tu as créé fonctionne,
168 le plaisir de voir que certains collègues aient du plaisir avec cette nouvelle manière de faire, ça c'est
169 les points positifs, les points moins positifs c'est la pression que ça te met, la responsabilité que tu as,
170 euh, tout un aspect administratif qui est dur à gérer pour moi car je suis nullissime, ça c'était une grosse
171 pression et j'ai vécu tous les problèmes au jour le jour, les élèves trouvaient pas les groupes, ce n'était
172 pas affiché au bon moment, la gestion du quotidien sur ben toute œuvre qui est mise en place, qui vit
173 dans un lycée, il y a toujours du quotidien à gérer et ça aussi c'était une charge mentale qui n'était pas
174 toujours simple à vivre quoi.

175 **Mais du coup d'avoir eu à faire face à des choses sur lesquelles tu n'es pas forcément à l'aise, est-ce**
176 **que tu as l'impression que ça t'a amené à devoir te perfectionner ?**

177 Ah oui, oui, ça m'a amené à être meilleur en administratif, ça m'a obligé à suivre un calendrier, ça m'a
178 changé dans mon positionnement aussi, ça m'a mis en interface entre mes collègues et mon
179 administration, donc ça a changé ma position, euh, ce qui m'a plu hein, j'aimais bien faire ça par contre,
180 arriver, être en contact avec mon administration pour améliorer les choses, pour faire bouger les
181 choses surtout que dans mon établissement c'était plutôt une catastrophe, donc au bout d'un moment
182 ça devient de la survie, sinon il se passe tellement rien.

183 **Si on en revient à notre métier en général, si tu devais définir ce qu'est un bon professeur, tu dirais**
184 **quoi ?**

185 Oh, ça ça va être... Le 1^{er} mot qui me vient c'est l'adaptation : il faut que tu t'adaptes aux élèves, à la
186 situation, au cours, au programme, nouveaux anciens programmes, connaissances de l'élève, craintes
187 de l'élève, capacités de l'élève en fait parce qu'en mathématiques il y a un gros problème de capacités
188 qui fait que certaines élèves même très volontaires qui ont toujours bien travaillé n'y arrivent pas,
189 donc si tu ne t'adaptes pas, tu fais mal ton boulot quoi. Tu pourras préparer ta séance aussi bien que
190 tu le voudras, si elle n'est pas adaptée à ton public, elle ne marchera pas. Donc oui la première chose
191 qui me vient c'est adaptation.

192 **Alors, est-ce que d'avoir à s'adapter nécessite d'apprendre des choses au final ?**

193 Evidemment, et à rechanger encore et encore les méthodes en pédagogie parce que le public change
194 au fur et à mesure, donc je dois m'adapter au public, le public n'est pas figé, les évals d'il y a 10 ans
195 c'est pas les mêmes que maintenant et ce ne sera pas les mêmes dans 10 ans.

196 **En quoi tu trouves qu'ils ont changé les élèves ?**

197 Alors, ils ont moins de connaissances, euh, ils ont moins le goût, alors deux choses, ni le goût de l'effort
198 ni la capacité de l'effort. Leur demander de réfléchir 5 min sur un problème difficile c'est déjà trop
199 pour eux. C'est terrible, vraiment ça, en maths on voit ça, l'élève est persuadé que soit on trouve dans
200 les deux minutes soit on trouvera jamais. Il faut arriver à, ce n'est même pas changer l'élève, c'est lui
201 redonner confiance quand ses capacités, ce n'est pas une histoire de confiance toujours, parfois l'élève
202 ne sait pas que le cerveau peut trouver en plus de 5 minutes, si on cherche pendant une heure on
203 trouvera un truc que l'on pensait infaisable 55 min plus tôt. C'est, c'est, comment dire ça, presque
204 rééduquer le cerveau de l'élève, enfin changer carrément ses croyances sur lui-même.

205 **Alors, c'est intéressant ça. Parce que là on parle des élèves, mais si on parle des enseignants, est-ce**
206 **que tu penses que c'est pareil dans le cadre du métier, que la confiance en soi, le sentiment**
207 **d'efficacité auquel tu faisais allusion tout à l'heure, est nécessaire pour être en mesure d'évoluer ?**

208 Tu ne peux pas évoluer si tu es sûr que tu n'apprends rien ou que ce que tu es en train de faire ne te
209 sert à rien, ça c'est certain. Tu ne peux pas évoluer si tu n'as pas confiance en toi. Un élève sur lequel
210 les parents mettent la pression et qui se dit je dois aller en 1^{ère}, donc je vais bosser, je bosse, mais je
211 n'ai absolument pas confiance en soi il va bosser mais pas dans de bonnes conditions, donc oui avoir
212 confiance mais en tout hein, en soi, en ce qu'on nous apprend, il y a des élèves qui nous disent mais
213 ça sert à quoi ce que j'apprends ?, avoir confiance en le programme, avoir confiance en son prof, tout
214 ça oui c'est indispensable. Maintenant nous en tant que prof est-ce qu'on doit se sentir en confiance,
215 à mon avis oui aussi autant vis-à-vis de notre hiérarchie, alors directe dans notre établissement ou
216 indirect, nos IPR ou le ministre, ceux qui font nos formations, et c'est clair que si, là je réfléchis à voix
217 haute, mais quand on suit des formations, dans 80% des cas des formations que j'ai suivies je n'avais
218 aucune confiance en le formateur parce que les formations antérieures me faisaient dire que ça ne
219 me servirait à rien.

220 **Et ça du coup, ça détermine ton adhésion et du coup la réussite du dispositif ?**

221 Euh, pas forcément. Il y a des formations, une des 1^{ères} que j'ai eu dans ma carrière qui a été
222 catastrophique et un jour je suis tombée sur un formateur super bien, donc euh non ça ne me braque
223 pas je ne me dis pas la 1^{ère} a été nulle les suivantes vont être nulles, euh c'est quand même une
224 opportunité.

225 **Alors, qu'est-ce qui fait que ça marche du coup la formation ?**

226 Ben quand c'est utile, quand ce qu'on nous donne est utile, quand on peut le mettre en place et que
227 ce n'est pas irréalisable quoi. Quand on peut le réinvestir. Il y a certaines formations où c'est..., je peux
228 te donner l'exemple de ma toute 1^{ère} formation de ma carrière en tant que stagiaire, on a commencé
229 notre formation en nous demandant quelles étaient les problématiques qu'on croisait. Et moi je suis
230 venue avec comment on gère une classe hétérogène, c'était à 10h le matin et tout ce qui a suivi dans
231 la journée c'était « réfléchissez entre vous et vous comment vous pouvez gérer une classe
232 hétérogène ». Donc la personne qui est venue ne m'a vraiment apporté aucune réponse, ce n'est pas
233 les stagiaires entre eux qui vont trouver des principes géniaux pour gérer une classe hétérogène, donc
234 une formation comme ça ne me sert à rien.

235 **Tu penses que l'échange avec les collègues, alors certes vous étiez débutants, ne peut pas permettre**

236 Me coupe. L'échange entre pairs peut être utile. Mais a ses limites. Et les limites c'est déjà il faut que
237 d'autres personnes puissent avoir des informations intéressantes, quand tu débutes personne n'a
238 d'informations intéressantes, faire ça à des stagiaires au mois d'octobre ça ne sert absolument à rien.
239 Mais sinon dans d'autres formations, par exemple pour le SNT, les formations qu'on a eues en J2 et
240 ben on parlait beaucoup entre nous de comment on vivait les choses et ça ça fait toujours du bien
241 d'entendre comment les autres vivent les choses déjà ça ça rassure. Ça peut donner des idées euh et
242 oui un échange entre pairs peut être bien quand il y a des experts dans certains domaines à chaque
243 fois qui s'expriment.

244 **Une des compétences référencées dans les attendus des enseignants c'est s'engager dans une 245 démarche de développement professionnel. Alors qu'est-ce que tu penses toi, alors ce n'est pas une 246 question piège, mais qu'est-ce que tu penses toi que l'institution entende par là quand elle parle 247 d'une démarche de développement professionnel pour les enseignants ?**

248 Alors, j'ai quelque chose qui me vient à l'esprit tout de suite que j'ai vécu il y a deux jours. J'ai eu un
249 mail de mon inspectrice qui propose un stage en octobre l'an prochain dans un institut de physique
250 fondamentale sur la physique nucléaire. Et pendant une semaine tu assistes à des conférences sur la
251 physique nucléaire. Ben moi ça me fait penser à ça, c'est-à-dire que tu apprends de nouvelles choses,

252 tu crées de nouvelles compétences, de nouvelles connaissances, tu tisses de nouveaux liens de savoirs,
253 surtout que dans ma matière très théorique on a besoin de l'ancrer dans la réalité, pour moi c'est
254 directement lié, ce serait extraordinairement intéressant d'assister à ça pour justement en reparler à
255 mes élèves derrière sur certains points qui pourraient les, les, comment dire, pas éblouir mais attirer
256 vers un nouveau domaine euh, attiser une curiosité voilà, qu'ils se disent ben on voit à quoi ça sert les
257 maths, voilà ce qui existe. Les élèves ont une culture générale si pauvre qu'ils ont beaucoup de mal à
258 voir à quoi sert ma matière parce qu'ils n'ont aucun lien tissé entre la matière et le reste parce qu'ils
259 ne connaissent pas beaucoup le reste non plus.

260 **Donc, soi-même s'élever quand on est professeur, ça te semble fondamental ?**

261 Ben oui, oui, vraiment. Tu t'élèves mais tu t'épanouis aussi c'est-à-dire si maintenant on te dit tu vas
262 faire un stage pour étudier des statistiques dans un entrepôt ça va peut-être moins me faire rêver mais
263 je pourrais quand même m'en resservir dans mes cours. Il faut que je puisse trouver des manières de
264 pouvoir mieux ancrer ma matière, après pour moi c'est un peu spécifique aux maths mais si je prends
265 l'exemple d'un professeur de français qui découvre un auteur, qui parle avec un auteur elle pourra en
266 parler plus tard et ça donne aussi du crédit à sa matière, donc vraiment ancrer nos matières dans le
267 monde réel, pour moi c'est fondamental, vraiment. C'est on ne vient pas dans un cours de maths on
268 va dans un cours qui va mieux nous faire comprendre le monde autour de nous. Ca s'appelle
269 mathématiques mais ça n'empêchera pas de parler des prix chez le boulanger ou d'une remise chez le
270 coiffeur.

271 **Et si on généralise un peu, concernant l'actualisation de nos connaissances en tant qu'enseignant,**
272 **qu'est-ce qui peut être facilitateur, et qu'est-ce qui peut les freiner ?**

273 Alors j'ai l'impression que pour l'instant dans l'institution il n'y a pas grand-chose qui est fait pour
274 qu'on puisse le faire. Premièrement c'est que ce n'est pas obligatoire, même si dans le PPCR il y a un
275 onglet dessus les profs ils s'enfichent du PPCR alors ils font rien et tout va bien. Deuxièmement ça
276 devrait être un temps annualisé où tout le monde à une semaine de formation à faire dans le domaine
277 qu'il veut. Si ça c'était le cas tout le monde le ferait plus facilement, parce que là c'est souvent sur des
278 temps qui ne nous arrange pas ce dont je te parlais tout à l'heure c'est pendant les vacances de la
279 Toussaint, donc c'est toujours sur des moments, on a toujours des bonnes raisons de pas les faire, ou
280 des mauvaises (rire). Je pense qu'il y a des formations qui sont proposées qui sont intéressantes, pas
281 forcément au PAF, il y a souvent des formations, moi j'en vois plein en sciences ou en maths qui
282 apparaissent au cours de l'année hors PAF et c'est toujours des informations à prendre au vol au
283 moment où tu es pris dans ton cours, il y a des problèmes de calendrier, qui font que ça tombe pas
284 forcément au bon moment. C'est anarchique et le côté anarchique fait qu'on n'a pas le temps ou on
285 devrait nous dire que c'est important de faire ça on ne devrait pas nous dire vous pouvez faire ça
286 devrait être vous devez en faire une. L'institution ne formalise pas assez bien les choses et du coup ça
287 rentre en collision avec nos vies personnelles et nos vies personnelles qui font qu'on n'a pas le temps
288 de faire ces formations qui sont par elles-mêmes intéressantes.

289 **Et au contraire, qu'est-ce qui peut faciliter la possibilité de se développer ?**

290 C'est qu'on nous propose nos formations, donc ça c'est bien. Je sais qu'il y a des matières, en éco-
291 gestion par exemple, ils ont une obligation, ils ont comme ça tous les deux ou trois ans une formation
292 dans une entreprise. Il y a des domaines où s'est largement facilité parce qu'en éco-gestion les lois
293 elles changent tout le temps on est obligé de se mettre au goût du jour quoi, en maths, Pythagore il
294 ne change pas très souvent, on n'a pas trop besoin d'être au goût du jour (sourire).

295

296 **Et ton rapport au métier a-t-il évolué au fil du temps ?**

297 Complètement... Déjà durant les 6 premiers mois. En fait je suis devenu, j'ai voulu changer de métier,
298 devenir prof parce que les mathématiques me manquaient. Pas parce que je voulais enseigner, ou
299 peut-être de manière inconsciente parce que j'ai toujours aimé aider mes camarades, réexpliqué ce
300 que moi-même j'avais compris, mais la vraie motivation c'était de refaire des maths, les
301 mathématiques me manquaient. Et quand je me suis retrouvée au collège, face à des 6^e, à reprendre
302 les additions et les soustractions, les mathématiques étaient un peu moins intéressantes, j'aspirais à
303 des mathématiques un peu plus fondamentales et profondes et c'était une révélation de voir à quel
304 point j'aimais être face aux élèves et voir leurs yeux qui s'illuminaient quand ils comprennent quelque
305 chose et qu'ils se disent ah c'était si simple que ça. Alors déjà la différence entre l'idée que tu te fais
306 du métier et quand tu l'exerces après déjà ça c'est un vrai changement.

307 **Donc tu estimes qu'il y avait un écart entre tes attendus avant et quand tu as pris ta fonction ?**

308 Oui, le côté déjà, comment tu vis le métier, c'est pas ce que tu dois faire, mais le contact avec les
309 élèves, le retour avec les élèves, tout ça c'est, c'est on t'apprend pas quoi, il n'y a pas de bouquin qui
310 te dit comment tu te comportes avec un élève ou comment un élève se comporte avec toi, que les 6^e
311 ils sont tout gentils avec toi, ils sont tout affectueux et que les terms ils n'en ont rien à faire, qu'ils
312 sortent et qu'il y en a un ou deux qui te parle de temps en temps, donc ce n'est pas le même métier
313 quand tu enseignes en term ou en 6^e. Donc, oui, tout ce côté humain tu le découvres. Et aussi à quel
314 point le fait de tenir ta classe est la condition nécessaire pour être un bon prof. Tu peux être nul en
315 pédagogie, ce sera sûrement moins grave que si tu es nul en tenue de classe. Parce qu'il y a des profs
316 qui sont excellents en pédagogie et qui ne tiennent pas les classes et il y a aucun savoir qui transite.
317 J'étais étonné de voir à quel point tenir une classe était fondamental.

318 **As-tu déjà eu ce genre de difficulté de tenue de classe ?**

319 La toute première année oui.

320 **Et dans ce cas-là, est-ce que tu en parles ? Comment trouves-tu la solution ?**

321 Alors j'en ai parlé à mes collègues, aux autres profs de la classe et après, comment dire, la solution
322 n'est pas venue d'eux parce qu'après à part me dire menace-les que je leur parle ou à part deux trois
323 astuces de base mais qui ne sont pas transcendantes ce n'est pas de nouveau dans ces conseils-là que
324 les solutions apparaissent, c'est en toi que les solutions apparaissent, de changer de point de vue. Moi
325 à la base je voulais être un prof cool avec les élèves, qu'on s'amuse à faire des maths ensemble, c'était
326 ça l'idée, mais ça a été une catastrophe. Et maintenant j'arrive à être un prof cool et à faire des maths
327 avec eux mais après une période, ils savent qu'ils ne peuvent pas faire n'importe quoi. Une fois qu'ils
328 se sont adaptés à ma vision du cours, là on peut s'amuser à faire des maths et je peux retrouver ma
329 1^{ère} envie, de faire des maths sans stress, en s'amusant. Tu vois ce que je voulais être au début j'arrive
330 à l'être mais après une période où je me suis moi-même adaptée et une fois dans cet exercice il faut
331 que les élèves s'adaptent aussi. C'est-à-dire qu'au début on se marre pas trop et c'est même un peu
332 une dictature et une fois que tout le monde respecte tout le monde et lui-même en 1^{er} en travaillant
333 à fond, après ben là on se détend et on s'amuse. Il y a des règles intermédiaires, des étapes
334 intermédiaires à découvrir, à mettre en œuvre, et ça j'ai l'impression qu'il y a que soi, c'est difficile à
335 apprendre à quelqu'un, et de quelqu'un se genre de chose. Enfin je ne sais pas s'il y a des cours de
336 tenue face aux élèves, ce serait vraiment bien qu'on puisse évoque ça, c'est, je ne crois pas que ce soit
337 la partie la plus importante du métier, absolument pas, je pense que la partie la plus importante du
338 métier c'est d'avoir une pédagogie qui est efficace, mais par contre c'est indispensable, tant que tu
339 n'as pas ça ta pédagogie ne passera pas. En fait on survit, il n'y a personne qui nous apprend rien. Je
340 trouve qu'il y a un tabou énorme à ce sujet-là, d'ailleurs comme entre tous les profs hein, rares sont

341 les profs qui échangent vraiment sur leurs pratiques, sur comment ils voient le métier. Je l'ai vu
342 d'ailleurs quand on faisait des séances en AP, les échanges étaient vraiment appréciés car ils sont
343 justement très rares en dehors quoi. Cette année, un prof de français m'a dit ce qu'il faisait au lycée.
344 C'est rarissime. En maths déjà on échange très peu sur nos pratiques, mais là ça faisait du bien
345 comment un prof d'une autre matière s'y prenait pour faire passer une notion de mathématiques en
346 géo ou pour faire passer une notion de français ou en histoire. Donc chacun parlait de ses pratiques et
347 ça faisait du bien.

348 **Alors, ça fait du bien. Qu'est-ce que ça apporte ?**

349 De nouvelles idées, un nouveau point de vue. Juste déjà de la fraîcheur. Quand le prof t'en parle qu'il
350 te dit que ça a vraiment bien tourné que les élèves ont adhéré ça fait du bien. Et ça c'est un vrai
351 manque, vraiment dans notre institution on devrait assister au cours des autres, on devrait avoir des
352 moments d'échanges. Dans l'entreprise où j'étais pour mon 1^{er} stage en école d'ingénieurs, ils avaient
353 instauré une chose c'était une heure chaque semaine chacun échangeait sur ce qu'il faisait dans ses
354 projets, comme ça tout le monde pouvait être au courant de ce que tout le monde faisait et ce côté
355 échanges entre pairs devrait à nouveau être institutionnalisé, ça ça ferait vraiment du bien.

356 **Et en allant au-delà des échanges, la véritable collaboration, c'est-à-dire concevoir ensemble, co-**
357 **animer, est-ce que ça tu le pratiques ou pas ?**

358 Alors on le pratique de manière obligatoire pour les épreuves communes, les devoirs communs, ça on
359 est obligé de travailler ensemble, quand on élabore toute notre progression, on fait des progressions
360 communes, à nouveau on est obligé de collaborer. On collaborait en AP pour développer des activités
361 et ce n'était pas forcément simple d'entrer dans les concepts, il y a plusieurs collègues qui proposaient
362 aux autres ce qu'ils avaient fait les années antérieures et qui avait bien fonctionné, oui il y a de la
363 collaboration comme ça, souvent sur des points très précis, souvent c'est obligatoire, maintenant je
364 pense que ça arrive d'autant plus quand tu sens une entente entre un collègue et toi. C'est, si il n'y a
365 pas une entente ou une alchimie qui se passe sur un point de vue, où tu te dis j'ai vraiment envie de
366 faire un échange, il ne se passe rien quoi.

367 **Ca c'est donc une condition que tu y vois. Est-ce que tu peux me parler aussi des difficultés que tu**
368 **vois à collaborer et des bénéfices éventuels.**

369 En bénéfice, par exemple j'ai assisté aux cours de M. en anglais pendant 1 ans ½ je suis allée 1h par
370 semaine à ses cours. Et le bénéfice c'est de voir comment les autres matières fonctionnent, comment
371 tu peux, déjà comprendre que ce que toi tu fais n'est pas universel, déjà qu'il y a d'autres manières de
372 faire, ce qui est toujours bien de savoir qu'il y a d'autres choses à faire, tu peux voir aussi des choses
373 que tu peux mettre en œuvre, parce que quand tu vois à quoi ils sont déjà habitués par ailleurs tu peux
374 te dire pourquoi je ne m'en resserrais pas en maths, donc ça permet d'avoir une nouvelle pratique,
375 de t'approprier les choses ou de remettre en question certaines pratiques, te dire est-ce que c'est si
376 légitime ou judicieux de faire ça. Donc ça permet de te remettre en question, ça c'est bien. Et les
377 difficultés c'est les opportunités. Alors c'est les opportunités dans les deux sens, c'est de nouveau
378 institutionnellement, c'est sur ton temps libre à chaque fois que tu fais ça et, après on est censé avoir
379 du temps, mais encore faut-il qu'il y ait des collègues qui apprécient de le faire. Là je te prends un
380 exemple direct de cette année, il y a un collègue de maths avec qui je m'entends extrêmement bien et
381 je lui ai justement dit en début d'année que ce serait bien qu'on aille voir le cours des uns et des autres.
382 On avait eu il y a un an un mail à propos de ce qu'on appelle les classes ouvertes il me semble, et où
383 tu pendant une semaine en principe on t'incite à aller voir les collègues qui enseignent. Et donc j'ai fait
384 ça avec lui, sauf que lui il est formateur à l'INSPE et il nous montrait à chaque fois comment il faisait
385 pour faire, il disait que quand il allait voir une heure de cours il remplissait 3 pages et il notait tout pour

386 revenir dessus et en fait j'ai voulu faire pareil et ça ne lui a pas du tout plu, ça l'a même vexé et blessé
387 et il m'a dit j'aurais préféré que tu me dises juste comment tu ressentais les choses de manière
388 informelle et du coup il a très mal pris les choses et ça a jeté un très gros froid entre lui et moi alors
389 qu'il n'y a aucune raison ben parce que justement les collègues je trouve sont très craintifs que l'on
390 juge leur travail peut-être parce qu'on ne juge pas assez leur travail, que le fait d'être inspecté tous les
391 5 ou 7 ans fait que c'est toujours la fin du monde quand quelqu'un vient nous voir alors que si c'était
392 habituel on vivrait peut-être mieux les choses et c'est c'est un tabou quoi, c'est un tabou.

393 **Je vais rebondir sur les inspections, tu en as connues combien ?**

394 Euh 6 de mémoire.

395 **Alors, comment se sont déroulées ces rencontres, qu'est-ce que tu peux m'en dire ?**

396 Alors la 1^{ère} et la dernière étaient, étaient, la 1^{ère} était une catastrophe, une catastrophe disons ça ne
397 s'est pas trop mal passé mais l'inspecteur n'était pas du tout ouvert, il était injuste en plus et, je te dis
398 juste pourquoi il était injuste. Il est arrivé en retard et avant qu'il arrive j'ai fait une vérification des
399 exercices et après dans le bilan il a mis ça aurait été intéressant de vérifier les exercices des élèves
400 alors que dans la discussion il en a parlé et je lui ai dit que je l'ai fait pendant qu'il était en retard, donc
401 oui non ce n'était pas un échange très fructueux. Euh les 4 entre étaient avec P., qui est un dieu sur
402 terre, qui est exceptionnel, qui te met à l'aise, qui capte tout de suite tes intentions, qui s'adapte à toi,
403 qui t'apporte énormément de choses, et, il est exceptionnel cet homme. Et la dernière inspection était
404 avec avec mon inspectrice d'en ce moment et qui est beaucoup moins riche, elle m'a apporté des
405 choses, mais moins riche parce qu'elle a des points de vue qui sont très figés et de nouveau tu vois je
406 rebondis sur ce que tu disais tout à l'heure, on a besoin tout le temps de se remettre en cause et de
407 progresser, de pouvoir apprendre des autres et ainsi de suite mais je suis sûr moi que l'inspecteur P.
408 est dans cet optique-là, il se dit quand je fais une inspection je risque d'apprendre des choses aussi.
409 Alors que ma dernière inspectrice est là en savante, elle elle sait, elle a ses points de vue, et elle veut
410 prodiguer la bonne parole avec ses points de vue pas pour dire tiens je vais réagir à ce que la personne
411 me dit, je vais voir comment je peux la faire progresser, c'est ça ce sont mes attentes, faites ce que je
412 vous demande.

413 **Et, globalement est-ce que tu penses que ces inspections ont un impact sur les pratiques ?**

414 Euh, j'espère que oui, en tout cas pour moi oui, c'est une évidence oui, à chaque fois, bon à part la 1^{ère}
415 inspection toutes les autres m'ont fait changer mes pratiques pédagogiques, à chaque fois, parfois de
416 manière un peu plus fondamentale, mais sinon à chaque fois oui j'ai progressé, enfin j'ai changé,
417 progressé je ne sais pas, mais j'ai changé mes pratiques, plutôt, alors je vais être un peu plus précis,
418 dans tout ce qui m'a été dit par les inspecteurs j'ai trouvé des choses dans lesquelles je me
419 reconnaissais et où je voyais un intérêt à les mettre en œuvre. Et tout ça se fait après un tri personnel
420 de ce qui paraît faisable, pas faisable, ce qui me correspond aussi, des correspondantes toutes simples,
421 parfois on ne s'y reconnaît pas parce que ça nous paraît étranger.

422 **Et toi tu as déjà bénéficié du dernier protocole me semble-t-il, du PPCR. Dans le document de
423 préparation de l'entretien, que tu as sans doute rempli j'imagine ?**

424 Oui

425 **Tu as dû spécifier les démarches que tu avais accomplies dans une perspective de développement
426 professionnel. Alors, est-ce que cet axe t'a surpris, est-ce que tu as réussi à y répondre, est-ce que
427 ça t'a posé problème ?**

428 Alors ça m'a surpris quand je l'ai lu, j'ai trouvé bien que ça apparaisse, j'ai su y répondre parce que
429 j'avais fait des choses, notamment le passage en tant que formateur et la réalisation des nouveautés,
430 je me suis formé à la DNL aussi (Discipline Non Linguistique) entre temps, donc je m'étais auto-formé
431 ou formé, j'avais eu de nouvelles casquettes entre guillemets entre temps dans ma vie donc j'ai pu
432 remplir cette case.

433 **Donc le développement professionnel pour toi c'est avoir de nouvelles casquettes comme tu dis ?**

434 Ben ça c'est en fonction des personnes. Moi j'avais envie de voir un peu de nouvelles choses, mais ça
435 peut très bien être dans sa matière, juste progresser dans sa matière. Mais si tu fais un stage dans une
436 entreprise ou dans un centre scientifique ou si tu es en collaboration avec des auteurs pour un prof de
437 français tout ça c'est ça rentre dans cette case.

438 **Donc si tu devais dire quelles démarches aident à se développer d'après toi pour un enseignant**

439 Déjà il faut avoir envie ça je pense c'est le premier problème de plein de profs qui n'ont pas du tout
440 envie, euh, quelle démarche, euh ce serait suivre les attendus de notre institution si tels était le cas, si
441 on nous obligeait à faire des stages par exemple, qu'on nous oblige pas à faire, mais c'est surtout une
442 curiosité, c'est une volonté d'apprendre et de connaître de nouvelles choses pour pouvoir s'en inspirer
443 derrière pour faire notre métier.

444 **Tu dis que certains n'en ont pas envie. Qu'est-ce qui fait qu'on peut en avoir envie ?**

445 Ben être meilleur prof, une fois qu'on a progressé et qu'on a découvert de nouvelles choses parce
446 qu'on aura forcément des cours plus étayés, plus consistants, qui auront pris de l'épaisseur, donc plus
447 intéressants.

448 **Et est-ce que cette envie tu penses qu'elle peut être liée aussi au contexte d'exercice ? Alors, il me
449 semble que toi tu as vu beaucoup d'établissements en tant que TZR ?**

450 Oui, j'ai été TZR 10 ans.

451 **Alors est-ce que tu as eu un vécu différent du métier selon les établissements où tu étais ?**

452 Euh oui, c'est évident oui. En fonction des conditions de travail, des élèves, les conditions de travail
453 c'est ce que l'établissement proposait comme conditions et en fonction des élèves, parce que j'ai eu
454 des établissements où les élèves étaient géniaux, d'autres où ils étaient durs et où il était dur de faire
455 passer des messages, en fonction du temps aussi, alors de la durée du remplacement et du moment
456 du remplacement, c'est-à-dire que quand tu fais remplaçant de septembre à mars ça se passe
457 beaucoup mieux que si tu le fais de mars à juin parce que si ça commence en septembre tu es leur prof
458 alors qu'en mars tu es un remplaçant, tu es un sous-prof, et ils te disent avec l'autre prof ça marchait
459 comme ça et c'est la misère. A un moment j'ai aussi fait un remplacement pendant 11 jours. Alors tu
460 imagines bien que quand les élèves savent que tu es là que pour 11 jours tu as 0 crédit. Donc la durée
461 fait que quand tu es remplaçant pendant une année tu es leur prof.

462 **Et au niveau des différentes ambiances de travail**

463 (me coupe). Ca aussi c'est important (sourire). Il y a des établissements où tu n'as pas du tout envie de
464 bosser parce qu'il n'y a pas, il y a personne qui te parle, t'arrives et il n'y a personne qui te parle qui te
465 dit tiens ça se passe comme ça ici, tu n'as aucune entraide, tu en as très peu de l'administration et
466 souvent des collègues c'est vide aussi hein, donc, c'est rare que tu te sentes bien dans un établissement
467 tout de suite, t'es obligé de faire ton trou. Ca c'est un gros problème, franchement, s'il y a un truc à
468 améliorer dans l'éducation nationale c'est ça. Et je pense que si on mettait en place une heure

469 obligatoire de discussion entre les profs sur leurs pratiques pédagogiques une fois par mois ça
470 améliorerait fortement les choses pour les nouveaux arrivants.

471 **Et concernant le management des équipes, toi tu m'avais parlé un peu de co-management, du fait**
472 **qu'on pouvait s'investir aussi soi-même dans ce rayon, mais le management qui vient du chef**
473 **d'établissement, quelles incidences tu penses que ça peut avoir sur les équipes ?**

474 J'en ai connu qui étaient de vrais capitaines de bateau, c'est-à-dire qui dirigeaient mais qui disaient on
475 est tous sur le même bateau, voilà où j'aimerais qu'on aille, qu'est-ce que vous en pensez. X par
476 exemple à Y c'était ça, c'était un capitaine de bateau qui t'emmenait, tout le monde était en croisière,
477 c'était bien et il y en a d'autres qui sont soit absents, soit tyranniques, voire m'en-foutistes, du coup
478 soit le bateau est à la dérive soit il n'y a pas de bateau du tout parce que chacun tire de son côté.

479 **Et le sentiment d'appartenance dont tu parlais, quel impact ça peut avoir individuellement, sur**
480 **chaque professeur ?**

481 Ben sur ta pratique directe du métier il est extrêmement important. Quand tu arrives dans un
482 établissement, que tu ne connais pas les pratiques pédagogiques, quand il y a des concours qui sont
483 organisés, quand il y a des épreuves qui sont organisées, tu ne sais pas quelles sont les attentes des
484 autres collègues vis-à-vis de ta matière, toi tu arrives avec tes nouveautés, les élèves te disent nous on
485 n'a jamais vu ça, avec M. untel les années passées on ne faisait pas ça, toi t'arrives comme un cheveu
486 sur la soupe et ça change ta manière de faire ton métier, tu ne peux pas faire ton métier d'une manière
487 optimale. Donc ça c'est un vrai frein. Maintenant c'est quand même un métier assez solitaire, chacun
488 fait un peu ce qu'il veut, du coup tu peux quand même arriver à survivre, tu dis aux élèves maintenant
489 ce sera comme ça et puis c'est tout c'est comme ça et c'est tout mais ce n'est pas optimal du tout ce
490 serait tellement mieux d'avoir une vue d'ensemble avec, un cahier des charges que tout le monde
491 accepte et où on se dit voilà on va mettre ça nous en place de cette manière.

492 **Et est-ce que tu vois un rapport avec cette dynamique de l'établissement et la volonté de se**
493 **perfectionner ?**

494 Si ça peut avoir un rapport, parce que tu peux avoir des projets dans un établissement qui te font
495 justement progresser ou qui te permettent de progresser ou qui te donne une opportunité. Il y a parfois
496 des projets qui sont lancés et on dit qui est intéressé et ça peut te permettre de te lancer dans une
497 nouvelle aventure ou de te dire ben tiens ça ça me ferait plaisir. Oui évidemment qu'une administration,
498 qu'une direction peut influencer très fortement ta progression. Moi dans mon établissement si mon
499 proviseur n'avait pas été aussi nul et comment dire, je n'ai pas envie de dire déficient parce que ce
500 n'est pas le cas c'est juste qu'il n'a pas envie de faire son métier, du coup moi j'ai dû en faire plus. Du
501 fait qu'il n'ait pas envie de faire son métier moi j'ai appris à faire plein de choses.

502 **Et dans l'établissement où tu es actuellement, est-ce que tu estimes t'y investir en dehors de tes**
503 **cours avec tes élèves ?**

504 Interruption (doit sortir le chien). Alors, on en était où ?

505 **Est-ce que tu estimes t'investir dans ton établissement ?**

506 A fond. Trop même.

507 **Est-ce que tu as des exemples ?**

508 Gérer dès qu'il y a un problème d'organisation, où le travail n'a pas été fait, je déteste que les choses
509 ne tournent pas et plutôt que de me dire le proviseur n'a rien fait ben je vais aller le voir pour qu'il le
510 fasse. Donc je vais très souvent à l'administration pour débloquer des choses, apporter des solutions

511 parce que sinon il ne se passe rien, quoi, ça me rend fou, ça me rend trop fou, ça m'impacte trop
512 d'ailleurs.

513 **Et est-ce que tu as pris des responsabilités au cours de ta carrière, que ce soit dans tes établissements**
514 **d'exercice ou en dehors ?**

515 Ben là la gestion de l'AP, c'est ce qui m'a fait devenir aussi formateur en AP pendant une année, après
516 j'ai décidé d'arrêter parce que j'ai fait les Olympiades entre temps et ça me demandait trop de temps,
517 après j'ai été formateur sur les nouveaux programmes.

518 **Et est-ce que tu as formé à être formateur ?**

519 Absolument pas !

520 **Alors comment on fait pour faire face à cette nouvelle mission sans y avoir été formé ?**

521 On stresse (rire). On stresse, on essaye de voir, euh on pioche dans son vécu, dans les formations qu'on
522 a vécues en tant que stagiaire et on fait le point sur ce qu'on ne veut surtout pas faire vivre aux
523 stagiaires qu'on a en face de nous. On se sert de son vécu, de sa propre expérience et on construit
524 quelque chose qu'on espère qui sera positif et constructif. Et sinon, non t'es complètement abandonné
525 et lâché face à ces formations et c'est violent, franchement c'est violent, quand on fait les pré-journées
526 de formation, avant la J1 on avait une journée pour préparer la J1, avant la J2 on avait une journée
527 pour préparer la J2 et ainsi de suite, les inspecteurs nous parlent pendant une heure ou deux le matin,
528 ils nous expliquent en gros les points du programme, en gros des choses qu'on savait déjà, on peut
529 leur poser des questions et souvent ça dévie sur des choses qui n'ont rien à voir avec la formation,
530 donc sur les deux heures il y a une heure sur la formation et quand il s'agit du contenu même de la
531 formation, les inspecteurs font autre chose. Ils n'interviennent absolument pas durant les 4h où on
532 crée la formation, ce n'est pas qu'ils s'enfichent sans doute qu'ils nous font confiance j'ai l'impression
533 mais en tout cas oui moi je ne me sens pas du tout épaulé ou guidé pour ça. On suppose que si on t'a
534 choisi tu as les connaissances et les capacités et tu te débrouilles avec ça. Voilà, fais-toi confiance.

535 **Mais par contre qu'est-ce que ça te procure d'avoir ce genre de responsabilité ou nouvelle mission ?**

536 Plein de choses. Déjà de la, de la, comment dire, la fierté d'avoir eu une reconnaissance, d'avoir été
537 choisi. Une fois que tu sais que souvent ils choisissent par dépit parce qu'ils n'ont pas grand monde
538 sous la main ben ça fait redevenir un peu plus humble, ce qui n'est pas plus mal (sourire). Qu'est-ce
539 que ça m'apporte ? Alors, beaucoup de stress, de mal faire, de recréer des formations que j'ai pu vivre,
540 donc une crainte de mal faire, ça c'est le côté moins bien, le côté positif c'est ça m'oblige à clarifier
541 encore plus mes pratiques pédagogiques euh ça m'oblige à les remettre en cause ou à les mettre en
542 parallèle vis-à-vis d'autres pratiques que d'autres formateurs peuvent mettre en œuvre, donc ça me
543 fait progresser vis-à-vis de mes propres pratiques lors des échanges. Et après ça me crée de nouveau
544 de la joie ou de la fierté, un sentiment positif en tout cas quand à la fin de la formation j'ai des stagiaires
545 qui m'apportent des éléments de satisfaction quand je vis la formation et que je vois qu'elle est utile
546 et que je ne suis pas à côté de la plaque.

547 **Donc tu as parlé de la reconnaissance des stagiaires, des élèves, des inspecteurs qui te donnent ce**
548 **genre de responsabilité. Et si on parle de la reconnaissance ou en tout cas de la façon dont la société**
549 **perçoit notre métier, que peux-tu en dire ?**

550 Rire. Euh, c'est une catastrophe ! Je crois qu'il n'y a vraiment aucun autre mot que ça. Peut-être que
551 le confinement va faire que les parents vont arrêter de croire que le métier de prof c'est un métier de
552 chieur, disons que le mot pédagogie a un vrai sens et que non seulement le fait de faire passer un
553 message à un enfant et le côté subir ou vivre aux côtés des enfants, et là encore ils n'en avaient que 2

554 ou 3, et quand on en a 20, 25 ou 35 c'est un peu plus chaud, donc oui je pense que ça ça a pu faire un
555 peu de bien. Bon, après c'est extrêmement hétérogène hein, quand on fait des réunions parents-profs
556 tu as des retours qui sont parfois exceptionnels des parents, quand des parents adhèrent à tes
557 pratiques, ils voient le bien que tu peux faire à l'élève, ils voient le fait que tu le fais progresser, que tu
558 lui redonnes confiance, que tu lui redonnes envie. T'as des parents qui te disent ma gamine n'a jamais
559 aimé les maths et avec vous elle aime les maths et elle veut même faire des maths par la suite, ben tu
560 te dis les parents ne sont pas contre toi quoi, ils sont avec toi et c'est un appui. A côté de ça t'as des
561 parents qui sont là pour faire protection de leurs enfants envers et contre tout et même contre tout
562 bon sens. Donc euh, je pense que les médias ne véhiculent pas non plus du tout une bonne image. Ils
563 parlent des profs surtout quand ils font grève, ils ne parlent pas des profs quand ils font leur métier.

564 **Et cette image négative, est-ce qu'elle a une incidence ? Qu'est-ce que ça produit chez toi ?**

565 Ca me fatigue et, vis-à-vis de mon métier même, de ma psychologie de mon métier, rien, que des gens
566 apprécient, aient une bonne image de mon métier ou pas ça ne m'empêche pas de le faire, je ne me
567 suis pas dit je veux avoir un métier que quand les gens aiment bien parce que quand je dis que je suis
568 prof je veux qu'ils aient des étoiles dans les yeux, ça je m'enfiche, mais par contre quand c'est plus
569 problématique, quand il y a des réunions parents-profs, ou quand tu vis ton métier et qu'il y a des
570 parents qui te mettent des bâtons dans les roues là ça devient plus problématique parce qu'ils
571 s'imaginent que les profs sont des tyrans. Donc voilà ça peut être un frein.

572 **Alors, on a évoqué ton démarrage dans le métier, peux-tu préciser comment tu en es venu à être**
573 **enseignant ?**

574 J'ai démissionné d'ingénieur, j'ai passé le CAPES en candidat libre et pendant mon année où je passais
575 le CAPES en candidat libre j'ai fait contractuel et vacataire.

576 **Et qu'est-ce qui t'a amené à passer le concours ?**

577 Euh, l'amour des maths, je n'en pratiquais presque pas dans mon métier d'ingénieur, ça me manquait,
578 et je pense qu'inconsciemment l'amour de la pédagogie, le fait transmettre un savoir ça m'a toujours
579 animé et c'est quelque chose qui a toujours été fondamental pour moi, je m'en suis rendu compte
580 après coup. Le rapport aux autres, c'est-à-dire le contact humain ne me manquait pas, c'est pas ça qui
581 me manquait. L'autre chose c'était l'impossibilité d'exercer mon métier dans la région où je voulais
582 vivre. C'est-à-dire que dans mon département il n'y a aucune entreprise qui crée des programmes
583 informatiques dans mon langage, j'ai cherché les premiers mois mais il n'y avait rien, donc.

584 **Et est-ce que tu estimes que ta formation initiale a été adéquate, qu'elle t'a bien préparé ?**

585 Je n'ai pas eu de formation du tout parce que je me suis retrouvé contractuel donc du jour au
586 lendemain on m'a mis face à des élèves donc sans aucune formation, rien. Après comme j'avais été
587 contractuel et vacataire plutôt que d'être stagiaire 6h j'ai fait stagiaire 18h, donc de nouveau aucune
588 formation à part 3 jours dans l'année, la fameuse formation dont je t'ai parlée avant où ils nous disaient
589 quels sont vos problèmes. Donc formation zéro.

590 **Et alors, donc, du coup, comment on se débrouille là, de nouveau, quand on n'est pas du tout formé**
591 **et qu'on a des élèves face à soi ? Où on trouve les ressources ?**

592 A part en soi, je ne vois pas où. Parce que l'aide entre les collègues est très rare, l'aide de
593 l'administration pour ma part a été inexistante, vraiment inexistante, on m'avait mis face à une classe,
594 donc mon tout 1^{er} poste, donc face à une classe de 3^e d'insertion avec 14 élèves dont 13 pourritures,
595 je n'avais pas le trombinoscope ni rien et je me suis fait bouffer par les élèves au bout de 4 minutes,
596 et pas 5 hein, 4. Je leur ai demandé de me faire une fiche avec leurs prénoms et j'avais Tarzan, j'avais

597 Rocky, et comme je n'avais pas le trombinoscope je ne pouvais pas savoir qui était qui. On ne m'avait
598 pas prévenu que c'était une classe de fous furieux et donc non tu survis, tu survis, et ceux qui ont les
599 ressources en eux pour être prof c'est bien, ceux qui ne les ont pas c'est comme ceux qu'on voit tous
600 les ans, soit qui démissionnent, soit qui ne sont pas titularisés, soit malheureusement qui sont
601 suspendus à leur métier pendant 40 ans avec tous les dégâts qu'on connaît.

602 **Est-ce que tu estimes encore avoir une marge de progression et des domaines dans lesquels tu peux**
603 **encore t'améliorer ?**

604 Tellement, que je n'aurai pas assez de toute ma carrière pour tout faire. Je te dis dans les
605 connaissances, faire des stages dans des matières connexes pour donner plus de poids à mon
606 enseignement pour pouvoir donner des exemples concrets, changer encore mes pratiques
607 pédagogiques pour arriver à du parfait ce ne sera pas mais de l'optimal au moins, vraiment apporter
608 l'enseignement dont chaque élève a besoin, même à 35. Et il y a beaucoup de méthodes, d'ailleurs en
609 maths on en trouve et j'ai encore une grosse marge de progression dont ce que je vais faire cet été
610 pour septembre prochain, donc oui il y a encore énormément de progrès à faire, heureusement, le
611 jour où il n'y aura plus de progrès ce sera moins intéressant.

612 **Oui, c'est ça qui fait**

613 (me coupe) C'est important pour moi de me sentir progresser. J'ai besoin de progresser sans cesse.

614 **Et globalement, estimes-tu être heureux dans ton métier ?**

615 Oui complètement, complètement, c'est un métier qui m'épanouit.

616 **Et pour plus tard, est-ce que tu as des ambitions particulières ?**

617 Ah oui, plein. Alors j'ai déjà a priori enlever de ma tête le fait d'être inspecteur, je ne suis pas fait pour,
618 je pense que proviseur je ne serais pas fait pour, formateur je ne pense pas que j'y trouverais assez
619 mon compte, je n'ai pas assez d'énergie à apporter, ça prend trop d'énergie je ne me verrais pas faire
620 ça tout le temps quoi, euh par contre j'aimerais bien faire une thèse ça ça me plairait et changer de
621 niveau d'enseignement, enseigner en école d'ing ou en prépa ou changer d'enseignement faire de
622 l'informatique ou des maths appliqués à l'informatique, ça ce serait exceptionnel, ça mélange
623 l'informatique et les mathématiques, pédagogie et programmation, c'est, c'est tout ce que j'aime donc
624 ça ce serait le pied.

625 *En off, à propos de la thèse, du Master :*

626 **C'est bien à notre âge de se remettre en difficulté je trouve.**

627 Ca je suis bien d'accord. C'est un sentiment qu'on a tendance à perdre et on a souvent tendance à se
628 méfier, parce que de se mettre en danger ce n'est pas toujours agréable mais tu en tires plus de
629 bénéfices à long terme que de désagréments à court terme.

630 Plus tard dans la discussion à propos de mon sujet de mémoire : Moi ma prise de conscience ça a été
631 lorsque j'ai eu à remplir le document pour le PPCR. Je me suis dit quoi on nous demande ce qu'on met
632 en place pour se développer ? En fait je trouve que c'est tellement pas dans la culture enseignante.

633 (me coupe) Ah oui, je suis d'accord avec toi.

ANNEXE E : GRILLE D'ANALYSE DES ENTRETIENS VIERGE

		Entretien 1	Entretien 2	Entretien 3	Entretien 4	Référence théorique auteurs
LA PERSONNE	Entrée et préparation au métier					
	Vécu du métier : parcours/expériences					
	Rapport actuel au métier					
	Rapport aux élèves					
	Implications diverses et prise(s) de responsabilité dans ou hors de l'établissement					
	Essor professionnel, Diversification(s) des missions					
	Ambition, projection dans l'avenir					
	Rapport au développement : ·sens donné, valeur ·sources de mobilisation/ de démobilisation					
	Moyens mobilisés pour progresser : points d'appui, stratégies, conditions requises					
LES DISPOSITIFS NORMATIFS	Réception et stratégies face aux changements venant de l'institution					

LES DISPOSITIFS NORMATIFS	Connaissance de l'attendu institutionnel concernant le développement et interprétation					
	Les rendez-vous de carrière ·ressenti ·impact/manque d'impact : sur quoi/en fonction de quoi					
	La formation continue ·réception ·impact/manque d'impact : sur quoi/en fonction de quoi)					
	Autre(s)					
LA DYNAMIQUE LOCALE	Management par la direction ·incidences					
	Interactions informelles					
	Interactions formelles					

LA DYNAMIQUE LOCALE	Appréciation subjective de l'ambiance et du climat de travail ·incidences					
BILAN	Ce qui est évoqué comme propice au développement					
	Ce qui évoqué comme frein au développement					

ANNEXE F : GRILLE D'ANALYSE DES ENTRETIENS COMPLETEE

		Entretien 1	Entretien 2	Entretien 3	Entretien 4	Référence théorique auteurs
LA PERSONNE	Entrée et préparation au métier	<p>·« J'ai toujours souhaité devenir enseignante. Quand j'étais en 6^e je voulais déjà devenir institutrice ou professeur de français, ça a toujours été mon idée, peut-être parce que mon père était instituteur, c'est peut-être cette image que j'ai voulu reproduire, j'en sais rien. Je n'ai jamais pensé à un autre métier en fait, c'est marrant, hein » ☞ vocation, pas d'autre idée ?</p> <p>·Ecarts entre ce qu'elle s'était imaginée et réalités vécues : « « Non, pas au début, non, non, non, je n'ai pas eu de surprise en arrivant sur le terrain on va dire ».</p> <p>·Préparation au métier : « Non, je trouve qu'on n'est pas bien préparé à notre métier. Je pense qu'on aurait besoin d'avoir des cours de psychologie par exemple, de l'élève, comment on réagit face à un élève qui est hyper violent par exemple, comme on en a eu l'an dernier, on n'a jamais eu de cours là-dessus, donc on fait comme on le ressent là au moment où l'élève pète un câble et envoie tout valser dans la salle quoi, voilà, on se demande pas comment on va faire, de toute façon il faut intervenir, c'est urgent. Non, moi je trouve qu'il y a beaucoup de manques dans la formation qu'on a eu, on a été formé sur du théorique mais pas sur du pratique en fait. »</p> <p>·« L'année de stage ce n'est pas là que j'ai eu des difficultés, je suis tombée sur un bon public. J'avais une tutrice mais qui était également tutrice d'une autre collègue d'IUFM et il se trouve qu'elle était un peu dépressive, elle avait un petit peu de mal à gérer ses classes, du coup la tutrice s'est plus occupée d'elle. Moi j'avais aussi l'expérience de 6 mois de maître auxiliaire avant, donc du coup j'avais déjà eu des collégiens, des lycéens, je connaissais le contexte, j'avais déjà eu le contact avec les élèves, donc c'était un peu moins difficile. Donc oui elle m'a donné des petites astuces, elle est venue deux trois fois dans l'année dans mon cours, oui, j'ai pas eu vraiment de soutien je dirais cette année-là mais si j'en avais eu besoin elle me l'aurait donné son soutien, j'aurais très bien pu compter sur elle. Mais en même temps il n'y avait aucun problème quoi. Je suis</p>	<p>·Je lui demande si lorsqu'elle est rentrée dans le métier elle s'était dit que c'était pour toujours :</p> <p>« Alors, je ne sais pas. En fait je suis arrivée là complètement par hasard. Ce n'était pas forcément ce que je voulais faire ». Puis elle développe :</p> <p>« Ben, en fait, quand j'ai fait mes études, je ne savais pas trop, j'ai fait des études de lettres, forcément, mais je ne savais pas trop vers quoi j'allais m'orienter, j'avais plein d'idées, j'avais même suivi des cours de prépa à sciences po, j'avais cumulé les options possibles durant mes années, et puis j'avais plein de, dans mon entourage j'avais des personnes qui étaient surveillantes, qui étaient maître-auxiliaire, à l'époque c'était maître-auxiliaire. Je me souviens que j'ai écrit au Rectorat pour savoir comment ça se passait, je pensais recevoir une documentation sur, parce qu'à l'époque il n'y avait pas internet pour trouver les documents, donc je pensais que j'allais recevoir une documentation sur le statut de maître-auxiliaire, et ils m'ont envoyé une feuille de candidature, en fait, que j'ai rempli et renvoyé. Je me suis retrouvé maître-aux comme ça, mais je n'étais pas sûre d'être faite pour ce métier, hein c'est ce que je te disais tout à l'heure, au bout de ma 1^{ère} année, et la secrétaire de l'établissement m'a incité à faire une demande pour l'année d'après. Et là, j'ai adoré, je me suis retrouvée à mi-temps, donc j'avais plus de temps aussi pour préparer mes cours avec des gens qui m'ont bien entouré, euh, et là je me suis dit ben peut-être ça pourrait être mon avenir et j'ai passé le CAPES, voilà comment je suis arrivée dans l'enseignement ».</p> <p>·Je lui demande de développer encore à quoi elle attribue les différences entre sa 1^{ère} et 2^e année (a déjà évoqué le fait d'avoir + de temps et d'être bien entouré) :</p> <p>« J'avais plus d'expériences aussi. Parce que je suis quand même arrivée la 1^{ère} année, on m'a appelé à 11h du matin en me disant à 11h vous êtes devant des élèves. Je n'avais jamais enseigné de ma vie, je n'avais suivi aucune formation puisque j'étais en train de préparer ma maîtrise. Je</p>	<p>· « J'ai démissionné d'ingénieur, j'ai passé le CAPES en candidat libre et pendant mon année où je passais le CAPES en candidat libre j'ai fait contractuel et vacataire. »</p> <p>·Ce qui l'a amené à passer le concours : « Euh, l'amour des maths, je n'en pratiquais presque pas dans mon métier d'ingénieur, ça me manquait, et je pense qu'inconsciemment l'amour de la pédagogie, le fait transmettre un savoir ça m'a toujours animé et c'est quelque chose qui a toujours été fondamental pour moi, je m'en suis rendu compte après coup. Le rapport aux autres, c'est-à-dire le contact humain ne me manquait pas, c'est pas ça qui me manquait. L'autre chose c'était l'impossibilité d'exercer mon métier dans la région où je voulais vivre. C'est-à-dire que dans mon département il n'y a aucune entreprise qui crée des programmes informatiques dans mon langage, j'ai cherché les premiers mois mais il n'y avait rien, donc. »</p> <p>·Evolution rapport au métier : « Complètement... Déjà durant les 6 premiers mois. En fait je suis devenu, j'ai voulu changer de métier, devenir prof parce que les mathématiques me manquaient. Pas parce que je voulais enseigner, ou peut-être de manière inconsciente parce que j'ai toujours aimé aider mes camarades, réexpliqué ce que moi-même j'avais compris, mais la vraie motivation c'était de refaire des maths, les mathématiques me manquaient. Et quand je me suis retrouvée au collège, face à des 6^e, à reprendre les additions et les soustractions, les mathématiques étaient un peu moins intéressantes, j'aspirais à des mathématiques un peu plus fondamentales et profondes et c'était une révélation de voir à quel point j'aimais être face aux élèves et voir leurs yeux qui s'illuminaient quand ils comprennent quelque chose et qu'ils se disent ah c'était si simple que ça. Alors déjà la différence entre l'idée que tu te fais du métier et quand tu l'exerces après déjà ça c'est un vrai changement. »</p> <p>·Préparation au métier : « Je n'ai pas eu de formation du tout parce que je</p>	<p>·« Le projet de devenir professeur-documentaliste m'est apparu dès le lycée et, lorsque je suis entrée à la faculté en DEUG de lettres modernes, c'était déjà dans l'optique de préparer le concours pour accéder à cette profession. En licence de lettres, j'ai choisi une option documentation. Lors de la préparation du CAPES externe, nous étions des étudiants venant d'horizons différents, toute personne titulaire d'une licence quelle qu'elle soit pouvait prétendre à préparer ce concours. Cela faisait la richesse de ce groupe hétéroclite, très motivé par ailleurs. Les enseignants qui nous formaient à l'IUFM étaient, pour la plupart, des professeurs-documentalistes encore en poste en collège ou lycée. Leur connaissance du terrain était à mon sens un atout majeur dans ce qu'ils pouvaient nous apporter, notamment concernant les difficultés du métier et ce qu'il fallait revendiquer pour se faire sa place, être reconnu en tant que professeur à part entière. On a porté à notre connaissance des dispositifs pédagogiques existants, ainsi que le fonctionnement du système éducatif en général, là où mes amis qui préparaient un CAPES disciplinaire se plaignaient beaucoup d'une formation portant exclusivement sur des savoirs savants et pas du tout sur la manière de les transmettre. Les épreuves du CAPES de documentation d'ailleurs étaient très orientées sur la pédagogie, avec des mises en situation concrètes, nous demandant de nous positionner déjà en futur professionnel. Par contre, nous n'avons pas du tout bénéficié de cours sur le fonctionnement cognitif, le développement biologique ni la psychologie de l'enfant. On ne nous a pas donné de clés de décryptage à ce niveau ; de mieux connaître le rythme des adolescents aurait pu me permettre par exemple d'avoir une meilleure idée des exigences et attentes que je pouvais avoir vis-à-vis d'eux. Mais globalement, j'estime que ma formation initiale m'a plutôt bien préparée au métier même si, dans les situations réelles, une fois face aux élèves, il faut être capable de faire preuve d'adaptabilité et être en</p>	<p>Deschênes : interactions informelles supplanteraient la formation initiale instituée pour apprendre la profession.</p>

		<p>vraiment tombée sur une bonne classe, sur un bon public. » Et après : « après je suis allée au lycée. Donc le lycée au début pas de problème, c'était un public vraiment facile, j'étais aussi au collège en même temps. »</p>	<p>n'avais aucune formation d'enseignement ». ·A propos du concours : « Alors l'année d'après je l'ai râté, j'ai loupé l'admissibilité à 4 points, mais je ne l'avais pas préparé. Alors je me suis dit que j'allais me donner les moyens de le réussir, donc l'année d'après j'ai demandé un mi-temps et je me suis inscrite au CNED. Je suivais quelques cours à la fac mais très peu parce que je devais aussi être devant les élèves ». ·Formation initiale en tant que maître-auxiliaire : « on patauge quand même, d'autant que ma 1^{ère} formation je l'ai eue après les vacances de la Toussaint. » ➔ formation qui arrive trop tardivement, pb timing. « Les cours du CNED étaient vraiment bien fait, mais il fallait s'accrocher pour les travailler tout seul, mais pour préparer le concours, clairement. » Le Concours : « Il n'y avait qu'une épreuve finalement qui préparait au métier, le reste c'était des connaissances. C'était une épreuve orale, on nous donnait des documents et on nous demandait de préparer une séance, voilà. Mais sinon tout le reste c'était une version latine, c'était une dissert sur un thème, ce n'était pas pour préparer le métier, c'était vraiment pour préparer le concours. » ↳ formation initiale qui prépare exclusivement au concours et concours qui n'est pas en rapport avec le métier mais qui porte sur savoirs savants. ·Je lui demande si ça lui a manqué de ne pas avoir plus de préparation au métier : « Alors, oui et non. La 1^{ère} année quand j'ai enseigné si tu veux, j'avais déjà enseigné puisque j'avais été 3 ans maître-auxiliaire, donc là ça ne m'a pas manqué, mais du coup je me suis retrouvée stagiaire 18h, avec un temps plein, alors que les autres étaient formés à l'IUFM pendant la 1^{ère} année, ils avaient moins d'heures de cours, je ne sais plus exactement. Mais j'ai eu un formateur quand même, j'avais un tuteur qui était dans un autre établissement ». « Oui, je disais que j'avais un tuteur qui était vraiment exceptionnel, qui venait dans mes cours, j'allais dans les siens, et il était très très avant-gardiste on va dire, c'était quelqu'un qui aimait faire des travaux un peu originaux à ses</p>	<p>me suis retrouvé contractuel donc du jour au lendemain on m'a mis face à des élèves donc sans aucune formation, rien. Après comme j'avais été contractuel et vacataire plutôt que d'être stagiaire 6h j'ai fait stagiaire 18h, donc de nouveau aucune formation à part 3 jours dans l'année, la fameuse formation dont je t'ai parlée avant où ils nous disaient quels sont vos problèmes. Donc formation zéro. » ·Ecart entre attendus et réalités : « Oui, le côté déjà, comment tu vis le métier, c'est pas ce que tu dois faire, mais le contact avec les élèves, le retour avec les élèves, tout ça c'est, c'est on t'apprend pas quoi, il n'y a pas de bouquin qui te dit comment tu te comportes avec un élève ou comment un élève se comporte avec toi, que les 6^e ils sont tout gentils avec toi, ils sont tout affectueux et que les terms ils n'en ont rien à faire, qu'ils sortent et qu'il y en a un ou deux qui te parle de temps en temps, donc ce n'est pas le même métier quand tu enseignes en term ou en 6^e. Donc, oui, tout ce côté humain tu le découvres. Et aussi à quel point le fait de tenir ta classe est la condition nécessaire pour être un bon prof. Tu peux être nul en pédagogie, ce sera sûrement moins grave que si tu es nul en tenue de classe. Parce qu'il y a des profs qui sont excellents en pédagogie et qui ne tiennent pas les classes et il y a aucun savoir qui transite. J'étais étonné de voir à quel point tenir une classe était fondamental. »</p>	<p>mesure par moments d'improviser ; on ne peut donc être préparé à tout ce qu'il va advenir, mais je pense qu'on est plus ou moins prédisposé à le faire, selon ses traits de caractère et ressources propres. La formation a effectivement sa part à jouer pour nous préparer à ce qui nous attend, elle peut nous donner des méthodes, apporter des connaissances et faire travailler des compétences, mais chacun ne pourra les recevoir également ni n'évoluera forcément de la même façon, selon son trajet personnel et professionnel. On peut considérer que ma formation initiale s'est un peu étendue au-delà de l'année pré et post CAPES. En effet, l'IUFM à l'époque proposait des stages aux néo-titulaires également, notamment de l'analyse de pratiques et des jeux de rôle. Ces formations auxquelles participaient des professeurs de toute discipline confondue m'ont marquée. Certes, on en riait un peu, les considérant quelque part comme une thérapie de groupe, mais malgré tout, c'était bien la seule occasion que l'on avait de parler de notre expérience de terrain, un sas en dehors de notre établissement, où l'on avait l'opportunité de faire part des difficultés rencontrées. La parole était plutôt libérée étant donné, qu'en tant que débutants, nous étions tous confrontés aux mêmes genres de problèmes ; nos questions portaient donc sur des thématiques identiques (autorité, tenue des classes, rapport aux collègues, à la hiérarchie), qui n'avaient pas été beaucoup abordées lors de la formation initiale mais étaient là de réelles préoccupations liées à nos balbutiements sur le terrain. ·Année de stage : « j'ai été nommée dans un lycée d'enseignement général et technologique en Moselle. Je n'avais que 22 ans, et, si je m'estimais plutôt bien préparée, j'avais la sensation de plonger pour la première fois dans le grand bain, ce qui suscite forcément une certaine appréhension. D'autant plus que le quartier où se situait ce lycée était plutôt défavorisé, moi-même ayant été élève dans un collège classé ZEP, je craignais un peu les débordements de comportements. Par ailleurs, le peu de différence d'âge que j'avais avec les</p>	
--	--	---	---	--	--	--

			<p>élèves. Ca m'a apporté une espèce d'ouverture sur la manière de progresser, de se dire que ben finalement il y a autre chose que de faire de la grammaire, de la lecture, des rédactions. Dans le métier, il y a beaucoup de relationnel finalement, c'est ça qui est le plus important, la manière dont ça passe avec les élèves et puis essayer de les intéresser par des activités un peu différentes, on ne va pas les faire entrer dans une routine non plus. Tu vois, une rédaction, il ne faut pas qu'elle est toujours le même cadre, la même structure, il faut pouvoir ouvrir sur autre chose. Je me souviens qu'il faisait faire des rédactions sur des supports un peu varié, voilà [...]. C'était les faire travailler tout en essayant de faire quelque chose de ludique ».</p>		<p>lycéens me faisait appréhender que mon statut de stagiaire ne me desserve auprès de ceux-ci et que j'aie du mal à me faire respecter. Allais-je avoir de la légitimité à leurs yeux ? Finalement je peux dire que la situation dont j'ai bénéficié était idéale. En effet, j'ai été très bien accompagnée par ma tutrice de terrain qui était la professeur-documentaliste titulaire de l'établissement. Aujourd'hui, les stagiaires sont, la plupart du temps, nommés dans un autre établissement que leur tuteur, ils sont donc seuls pour gérer le quotidien du métier, ce qui ne facilite vraiment pas l'entrée dans celui-ci. Elle m'a appris les rouages de la profession en quelque sorte : la mise en œuvre de séances pédagogique, la construction de projets, mais aussi l'accueil des élèves durant leurs heures d'étude, ainsi que la gestion plus spécifique du Centre de documentation. J'ai pu observer comment elle s'y prenait avec les élèves, ses façons de faire, la relation pédagogique qu'elle avait instaurée avec eux. J'ai « pioché » en quelques sortes ce qui me convenait ou plutôt me correspondait, pour me l'approprier à ma façon et créer mon propre style professionnel, qui s'est affiné par la suite [...]. Aussi la place du professeur-documentaliste dans cet établissement, par ce qu'elle avait instauré, était-elle reconnue, les projets et partenariats nombreux, le CDI très prisé par les élèves, les règles bien établies et respectées. L'équipe de professeurs était relativement jeune, aussi, bien que je l'étais encore plus qu'eux, ne me suis-je pas estimée en total décalage, bien que je fusse tout de même impressionnée et me sentais pas moment complètement inexpérimentée sur tous les plans, moins cultivée également, mes centres d'intérêt étant différents des leurs. En tout cas, les collègues m'ont fait un bon accueil, je me suis sentie épaulée et reconnue à la fois. Par ailleurs, il fallait donner le change face à ces « grands » élèves et je me rappelle tenter de cacher mon stress lors des séances pédagogiques menées. Là aussi, certains professeurs aguerris m'ont servi en quelque sorte de modèle, j'ai pu calquer certaines façons de faire, des méthodes par exemple qui m'apparaisaient</p>	
--	--	--	---	--	--	--

					<p>efficaces. Ma tutrice a su m'épauler tout en me poussant à prendre des initiatives et mon envol, ce que j'ai tâché de faire, en menant notamment, avec un collègue de SES, un projet de grande ampleur ; il s'agissait d'un concours de plaidoiries auquel nous avons préparé, ensemble, les élèves. Nous avons même organisé une soirée à laquelle nous avons invité des avocats pour constituer un auditoire aux performances orales de nos élèves. Malgré le stress généré face à ce grand événement, alors que je n'étais que très peu expérimentée, le sentiment que j'en ai retiré, notamment de fierté face au résultat obtenu, a sans doute eu un impact dans la suite de mon cheminement professionnel. J'ai continué, à partir de cet exemple, à me dire qu'il fallait avoir de l'ambition pour nos jeunes ; de leur donner confiance et de les valoriser les poussait à performer. »</p>	
Vécu du métier : parcours/expériences	<p>·Selon elle ce qui a évolué dans le métier est surtout lié au public qui a changé.</p> <p>·Meilleure maîtrise de sa fonction avec le temps « Oui, forcément, oui, je m'en rends compte ».</p> <p>Ce que cela apporte : « Peut-être moins de stress par rapport à certaines situations. On se dit que de toute façon on a déjà géré des situations compliquées, donc qu'on arrivera bien à gérer la situation pas facile qu'on a devant nous » ➔ moins de stress, plus d'assurance en soi.</p> <p>Par contre : « je pense qu'il y a aussi une usure de la profession au bout d'un certain nombre d'années qui fait peut-être qu'on est moins motivé et qu'on a moins de courage, moins de..., qu'on est moins impliqué peut-être, oui ».</p> <p>Quand retrace son parcours :</p> <p>·« c'est au bout de 10-15 ans que le public a commencé à changer un petit peu et qu'on s'est rendu compte que finalement le métier n'était pas forcément si facile que ça. Mais je dirais que pendant mes 1ères années ça a été plutôt des belles années. J'ai vraiment des souvenirs avec des élèves intéressés, où il n'y avait pas beaucoup de discipline à faire. J'ai vraiment de bons souvenirs de ces 10 1ères années. Je dirais que c'est les 15 dernières années qui ont été les plus difficiles quoi, avec un public s'est mis à changer et des difficultés des fois aussi</p>	<p>·Ce qu'elle attribue à l'expérience :dit que si ses cours tiennent plus la route aujourd'hui.</p> <p>« c'est lié à la maturité et aussi au fait de ne pas vouloir à toute force euh qu'une heure de cours se déroule comme tu l'as prévu. Je pense que quand on veut vraiment caser tout ce que tu as décidé de dire pendant ton cours, tu ne tiens pas trop compte des questions des élèves. Alors, qu'avec de la bouteille, tu te détaches un peu et tu prends le temps de répondre aux questions, parce que sinon les élèves se perdent, donc peut-être plus à l'écoute quoi, des élèves ».</p> <p>·Sur le fait de parler des difficultés rencontrées avec ses élèves aux collègues : « Et j'ai l'impression que là aussi avec l'âge on se dit si je n'y arrive pas il doit y en avoir d'autres, on devient philosophes. »</p> <p>·Aussi : « moi je me trouve beaucoup plus conciliante qu'au début. »</p> <p>Lorsque je lui demande si a l'impression de mieux maîtriser sa fonction avec le temps : « Ca je sais pas tu vois... (rire). Être plus à l'aise, oui. Mieux maîtriser, non je ne crois pas, il y a toujours des choses qui m'échappent. »</p> <p>·Sur l'évolution du métier : Oui, alors le métier a évolué à cause du public qu'on a devant nous. Les élèves ont changé. Alors, je dirais que les élèves changent dans la mesure où leur famille change. Moi je me</p>	<p>· « Moi à la base je voulais être un prof cool avec les élèves, qu'on s'amuse à faire des maths ensemble, c'était ça l'idée, mais ça a été une catastrophe. Et maintenant j'arrive à être un prof cool et à faire des maths avec eux mais après une période, ils savent qu'ils ne peuvent pas faire n'importe quoi. Une fois qu'ils se sont adaptés à ma vision du cours, là on peut s'amuser à faire des maths et je peux retrouver ma 1^{ère} envie, de faire des maths sans stress, en s'amusant. Tu vois ce que je voulais être au début j'arrive à l'être mais après une période où je me suis moi-même adaptée et une fois dans cet exercice il faut que les élèves s'adaptent aussi. C'est-à-dire qu'au début on se marre pas trop et c'est même un peu une dictature et une fois que tout le monde respecte tout le monde et lui-même en 1^{er} en travaillant à fond, après ben là on se détend et on s'amuse. [...] Enfin je ne sais pas s'il y a des cours de tenue face aux élèves, ce serait vraiment bien qu'on puisse évoque ça, c'est, je ne crois pas que ce soit la partie la plus importante du métier, absolument pas, je pense que la partie la plus importante du métier c'est d'avoir une pédagogie qui est efficace, mais par contre c'est indispensable, tant que tu n'as pas ça ta pédagogie ne passera pas. » ➔ importance de la tenue des classes</p>	<p>·« Cette aptitude à ajuster sa pratique s'améliore certes avec le temps, au fil de l'expérience. »</p> <p>·A propos du style professionnel : « Celui-ci est d'ailleurs toujours en perpétuelle évolution, même s'il se stabilise avec le temps, ce qui offre tout de même, il faut l'avouer, une assise confortable, qui confère à la fois une certaine assurance en soi et également une légitimité aux yeux de la communauté éducative. »</p> <p>·Année suivant l'année de stage : « Le choc est plutôt advenu l'année suivante ; une fois titularisée, j'ai été nommée dans un lycée professionnel des Vosges, dans lequel n'avait jamais exercé de documentaliste titulaire du concours auparavant. Le CDI était très peu fréquenté par les élèves, les projets interdisciplinaires existants n'incluaient pas forcément ce professionnel dont le rôle était assez méconnu. J'ai eu à faire ma place, à nouer des partenariats avec mes collègues de disciplines variées (pour certains de matières professionnelles que je ne connaissais pas jusque-là), à faire exister le CDI. Pour cela, j'ai été amenée à acquérir des compétences en termes de communication, que j'ai eu à déployer aussi bien auprès de l'équipe pédagogique, administrative que des élèves, et à faire preuve d'énergie, d'autant plus que la communauté était plutôt démotivée dans l'ensemble, beaucoup</p>	<p>Lang (2004) : il faut s'attacher aux carrières individuelles, aux parcours des personnes, à leur trajectoire biographique pour comprendre résistances et mobilisations opérées en vue d'adaptations, voire de recompositions identitaires.</p>	

		<p>dans les établissements où je suis allée, où l'organisation c'était pas ça." ➡ nostalgie des années passées</p>	<p>souviens au début, quand on avait un souci avec un élève, quelqu'il soit, un manque de travail enfin n'importe quoi, euh, on prévenait les parents, en général ça se réglait. Là, j'ai l'impression qu'on peut quand même compter de moins en moins sur les parents, enfin certains parents, ça ça change la relation finalement entre l'enseignant et l'élève, dans la mesure où l'élève peut penser il peut dire ce qu'il veut, de toute façon je serai soutenu par papa-maman. Donc ça oui, ça change la donne.</p>		<p>d'enseignants étant en fin de carrière et désabusés par le comportement des élèves. Il y avait en effet beaucoup de problèmes de discipline et je me suis sentie à plusieurs reprises démunie face à des réponses insolentes ou au manque de motivation de la part des élèves face au travail demandé. J'ai dû déployer des efforts pour tenir le cap et imposer mon autorité, ce qui a été loin d'être évident et par moment le découragement m'a gagnée. J'y ai passé deux années durant lesquelles j'ai réussi à mettre en place des habitudes de travail pour les élèves et avec les professeurs, mais parfois au prix d'accepter beaucoup de compromis ; lorsqu'on est dans cette position d'attente, et qui plus est novice, il n'est vraiment pas évident d'avoir la force de dire non. »</p> <p>· « Les professeures-documentalistes ne sont pas soumis à un programme d'enseignement disciplinaire à faire passer aux élèves. Cette marge de manœuvre offre une liberté, propice à la créativité. Aussi, la pédagogie de projet est-elle au cœur de ma pratique et je la promeus au quotidien. »</p> <p>· « Je n'ai pas connu beaucoup d'établissements scolaires. Une fois titulaire, j'ai enseigné dans le lycée professionnel dont je parlais plus haut. Pour toutes les raisons décrites, je ne m'y épanouissais pas autant que j'aurais voulu. Aussi, dès que j'ai eu l'opportunité de changer d'établissement, ai-je demandé ma mutation, quitte à faire un peu plus de route pour aller travailler. »</p> <p>· « Ce n'est sans doute pas un hasard si ce besoin de me réinventer quelque part dans le domaine professionnel est intervenu à l'orée de mes 40 ans, au mi-temps de ma vie et de ma carrière. Je pense avoir ressenti un certain essoufflement dans mon travail de professeur-documentaliste, lié à une impression d'avoir fait le tour de la question. J'avais certes encore envie de réaliser de nouveaux projets, en rupture parfois même avec ce que je faisais avant, mais je ressentais une sorte de lassitude face au quotidien du métier et à mes pratiques habituelles, que je ne parvenais plus à reconduire avec grand entrain. J'ai en fait l'impression d'avoir atteint un certain paroxysme, aussi relatif et modeste soit-il, dans</p>	
--	--	---	--	--	---	--

					<p>l'exercice de ma profession, avec la sensation que celui-ci ne peut désormais que décliner si je ne l'assortis pas à d'autres visées et projets pour enrichir ma carrière. L'envie d'apprendre et de me développer m'apparaissait donc comme une nécessité pour mon travail et pour moi-même. Portant une importance particulière au fait d'être heureuse dans mon travail, je n'avais pas envie de me lasser davantage au risque de devenir aigrie, préférant rester sur une note positive avec le bilan d'avoir choisi un métier dans lequel je m'étais totalement épanouie jusque-là. Le besoin de prendre une nouvelle direction et de me développer, autrement, s'est donc fait de plus en plus pressant.</p>	
Rapport actuel au métier	<p>·« Un bon professeur ? Un bon professeur c'est avant tout un professeur qui se fixe des objectifs, qui est passionné par son métier, par la matière qu'il enseigne, et qui sait tenir une classe aussi ça c'est super important, voilà, qui impose un cadre à sa classe, parce que je pense qu'on ne peut pas travailler si les élèves n'ont pas un cadre. Euh... et qui ben forcément suit forcément le programme qu'on lui a demandé de mettre en œuvre, forcément, et qui sait l'adapter aussi à sa classe et au niveau de ses élèves. Il ne s'agit pas non plus de prendre un programme et de l'imposer absolument à un public qui ne comprend rien par exemple, voilà il faut savoir aussi l'adapter aux élèves qui ont des difficultés. Il faut voir de quelle manière l'adapter. Mais je dirais que chacune année, euh, il va falloir adapter, changer ses exercices, adapter ses pratiques, etc quoi parce que chaque classe est complètement différente.</p> <p>·Situations compliquées : « Oui, ben j'en ai eu l'année dernière, plein de situations compliquées, j'ai eu que ça toute l'année. Oui avec un public difficile par exemple l'année dernière, avec une classe de 3^e où j'avais sept drogués dans la classe qui dormaient en permanence, qui tiraient l'ensemble des élèves vers le bas, on avait vraiment des élèves qui venaient en cours et qui n'avaient vraiment l'envie de ne rien faire quoi. Donc là il a fallu mettre en œuvre pas mal de stratégies pour essayer de les mettre</p>	<p>·Question qu'est-ce qu'un bon professeur selon toi ? « Ouahhh (rires). Je pense que c'est un professeur qui arrive à faire passer le message qu'on lui demande de faire passer, hein le programme, en intéressant les élèves et en rendant le cours attractif, quoi, qu'il fasse en sorte que les élèves aillent en cours de bon cœur, que ça fonctionne, que les élèves y aillent avec plaisir et apprennent. Joindre les deux quoi, le plaisir et l'apprentissage ».</p> <p>·Question autour des évolutions qui lui feraient avoir un autre rapport au métier : « Ben quelque part oui, oui, oui, parce qu'on n'est plus dans la transmission du savoir je dirais brut quoi, on n'est plus dans du relationnel, essayer de concilier, moi je me trouve beaucoup plus conciliante qu'au début, c'est vrai que..., il y a eu des choses qu'on nous a imposé, un élève qui ne rendait pas un devoir, c'était clair, hein, il avait zéro, maintenant un élève qui ne rend pas son devoir n'a pas zéro, il n'est pas évalué, donc forcément ça crée aussi une distorsion par rapport à avant » ➔ + de laxisme.</p> <p>·Représentation du regard de la société sur le métier d'enseignant : « Euh, je pense que ce n'est pas forcément un regard toujours bienveillant. Euh... Je ne suis pas du tout issue d'une famille d'enseignants hein, je suis la seule de ma famille. Donc très clairement on est toujours ceux qui ont plein de vacances hein, le prof c'est celui qui est toujours en vacances, et puis quand les gens</p>	<p>·Bon professeur : « Oh, ça ça va être... Le 1^{er} mot qui me vient c'est l'adaptation : il faut que tu t'adaptes aux élèves, à la situation, au cours, au programme, nouveaux anciens programmes, connaissances de l'élève, craintes de l'élève, capacités de l'élève en fait parce qu'en mathématiques il y a un gros problème de capacités qui fait que certaines élèves même très volontaires qui ont toujours bien travaillé n'y arrivent pas, donc si tu ne t'adaptes pas, tu fais mal ton boulot quoi. Tu pourras préparer ta séance aussi bien que tu le voudras, si elle n'est pas adaptée à ton public, elle ne marchera pas. Donc oui la première chose qui me vient c'est adaptation. »</p> <p>· « Maintenant c'est quand même un métier assez solitaire, chacun fait un peu ce qu'il veut, du coup tu peux quand même arriver à survivre, tu dis aux élèves maintenant ce sera comme ça et puis c'est tout c'est comme ça et c'est tout. »</p> <p>·Représentation du regard de la société sur le métier d'enseignant : « Rire. Euh, c'est une catastrophe ! Je crois qu'il n'y a vraiment aucun autre mot que ça. Peut-être que le confinement va faire que les parents vont arrêter de croire que le métier de prof c'est un métier de chieur, disons que le mot pédagogie a un vrai sens et que non seulement le fait de faire passer un message à un enfant et le côté subir ou vivre aux côtés des enfants, et là encore ils n'en avaient que 2 ou 3, et quand on en a 20, 25 ou</p>	<p>·« La conception que l'on a de notre métier joue forcément sur la façon dont on le pratique. Pour moi, le renouvellement, que ce soit des contenus de cours ou de la façon de mener ceux-ci, m'apparaissent comme inhérent à notre profession. Aussi, ai-je toujours agi pour ne pas mener des séances pédagogiques à l'identique, pour varier les modalités de travail, et faire participer chaque année les élèves à d'autres projets, concours, défi-lectures et sujets d'exposés. Finalement, je réalise, que même si les changements sociétaux, mais aussi de notre public, les réformes successives et nouveaux programmes (bien que je ne dépende pas trop de ceux-ci), les nouveaux outils numériques (qui eux par contre m'ont demandé apprentissages et adaptations) obligent à un moment donné à évoluer, ce qui pousse à le faire de façon plus systématique, c'est le refus de tomber soi-même dans une routine. »</p>	Lang (2004) : isolement de bcp d'enseignants.	

		<p>au travail, donc ça a été vraiment hyper compliqué. »</p> <p>•Evolution du métier : « Oui, peut-être, les années dernières, avec plus de difficultés, voilà, je dirais que les années dernières j'avais l'impression de faire plus de métiers, d'être professeur, d'être éducatrice, assistance sociale, psychologue, voilà. Il y a des fois je me dis finalement ce n'est plus vraiment le métier que j'ai appris quoi, il y a d'autres métiers qui se sont greffées à celui d'enseignant. »</p> <p>•Représentation du regard de la société sur le métier d'enseignant : « Bon alors par contre la société n'a pas un regard très positif sur notre métier, bon ça j'avoue que c'est un peu décourageant, j'avoue que ça me pèse cette image que l'on a de nous, mais, voilà... Alors c'est sûr que quand on se rend compte que la société a cette image là de nous c'est difficile et quand en plus comme l'année dernière on a des élèves peu motivés et une direction qui ne soutient pas, là c'est difficile. L'année-ci je dirais que là j'en faisais carrément abstraction parce que j'avais vraiment de bonnes classes, j'arrivais à bien travailler, j'étais bien dans mon projet aussi, donc du coup ça m'était un peu égal, voilà, je vivais mieux la situation » ➔ incidence surtout en fonction de comment on vit soi-même son métier.</p> <p>•Aujourd'hui, notation du métier (échelle de 1 à 10, 10 = grande satisfaction) : « Ben j'aime bien mon métier, je me rends compte que j'aime vraiment bien mon métier, j'aime bien le contact avec les gamins, je suis quand même motivée et j'arrive à les motiver pour qu'ils progressent, donc non j'aime bien mon métier et je me dis toujours que si j'avais à le refaire je pense que je referai la même chose ouais, même si c'est difficile, même s'il y a eu des moments compliqués, j'aime bien mon métier, donc, oui, je mettrais 7, une note de 7 sur 10. »</p>	<p>commencent à regarder comment tu travailles ils se disent mais tu bosses encore là, tu n'es pas en vacances ? Et en fait quand ils ne sont pas confrontés à quelqu'un de proche qui est prof ben ils ont un regard quand même, voilà, assez... Le confinement va peut-être mettre les choses au clair. Parce que quand les parents ont dû travailler avec leurs enfants ils se sont peut-être rendus compte que finalement on faisait quelque chose quoi (rire) ». Incidences pour elle : « Alors, je, non, ça ne me touche pas plus que ça quoi. Bon, c'est sûr que c'est toujours mieux d'avoir un métier qui est valorisé, voilà, mais moi je travaille en mon âme et conscience, je sais ce que je fais, voilà, ma foi tant pis si les gens pensent que je suis toujours en vacances et que je ne fais rien pendant mes vacances (rire). »</p> <p>•Si elle est heureuse dans le métier actuellement (1 à 10, 10 = grande satisfaction) : « Ah, je suis entre 7 et 8 quand même. Je ne suis pas complètement non plus démotivée hein (rire). »</p>	<p>35 c'est un peu plus chaud, donc oui je pense que ça ça a pu faire un peu de bien. Bon, après c'est extrêmement hétérogène hein, quand on fait des réunions parents-profs tu as des retours qui sont parfois exceptionnels des parents, quand des parents adhèrent à tes pratiques, ils voient le bien que tu peux faire à l'élève, ils voient le fait que tu le fais progresser, que tu lui redonnes confiance, que tu lui redonnes envie. T'as des parents qui te disent ma gamine n'a jamais aimé les maths et avec vous elle aime les maths et elle veut même faire des maths par la suite, ben tu te dis les parents ne sont pas contre toi quoi, ils sont avec toi et c'est un appui. A côté de ça t'as des parents qui sont là pour faire protection de leurs enfants envers et contre tout et même contre tout bon sens. Donc euh, je pense que les médias ne véhiculent pas non plus du tout une bonne image. Ils parlent des profs surtout quand ils font grève, ils ne parlent pas des profs quand ils font leur métier. » ➔ mauvaise image société en générale mais parents variable</p> <p>> Incidences : « Ca me fatigue et, vis-à-vis de mon métier même, de ma psychologie de mon métier, rien, que des gens apprécient, aient une bonne image de mon métier ou pas ça ne m'empêche pas de le faire, je ne me suis pas dit je veux avoir un métier que quand les gens aiment bien parce que quand je dis que je suis prof je veux qu'ils aient des étoiles dans les yeux, ça je m'enfiche, mais par contre quand c'est plus problématique, quand il y a des réunions parents-profs, ou quand tu vis ton métier et qu'il y a des parents qui te mettent des bâtons dans les roues là ça devient plus problématique parce qu'ils s'imaginent que les profs sont des tyrans. »</p> <p>•Heureux dans son métier : « Oui complètement, complètement, c'est un métier qui m'épanouit. »</p>		
Rapport aux élèves		<p>•« Le public qu'on a a changé, par rapport à il y a 25 ans ce n'est plus du tout le même public. On intègre dans nos classes des enfants handicapés par exemple, moi j'en ai cette année, donc on a un public très hétérogène dans</p>	<p>•Quand je l'ai interrogé sur les difficultés amenées dans ses pratiques, parle des pbs de refus de travail : « Oui, quand l'élève ne veut pas travailler, quand il refuse de manière ostensible de travailler et toi</p>	<p>•Changement des élèves : « Alors, ils ont moins de connaissances, euh, ils ont moins le goût, alors deux choses, ni le goût de l'effort ni la capacité de l'effort. Leur demander de réfléchir 5 min sur un problème difficile c'est</p>		

<p>une même classe, on a des enfants handicapés, des élèves qui sont dyslexiques, dysgraphiques, dysorthographiques et puis on a des élèves qui ont un très très bon niveau, donc il faut pouvoir gérer toute cette hétérogénéité. Ca c'est déjà une chose et oui moi je trouve que c'est vraiment en ça que notre métier a beaucoup, beaucoup évolué. On a une diversité d'élèves plus importante et des classes plus nombreuses, avec plus d'élèves ».</p> <p>·Sentiment d'utilité : « Être utile... Oui, je dis oui, parce que tu vois même la semaine dernière, en classe virtuelle, j'ai des 3^e qui m'ont dit qu'ils étaient contents car les heures avec moi étaient très bien, très intéressantes. Du coup j'étais super contente. Donc oui, ça m'a fait du bien, en plus c'était un moment un peu difficile, c'est vrai que la classe virtuelle comme on l'a dit tout à l'heure, on n'en a jamais fait, donc on ne sait pas si c'est bien, pas bien, donc là oui je me suis dit d'avoir l'impression de leur être utile, en tout cas c'est ce qu'ils m'ont dit ».</p> <p>>Conséquences : « Oui, oui. L'année dernière par exemple. On s'est tous remis en question avec les classes que l'on avait. Oui, j'étais nettement moins motivée que cette année. Cette année, j'étais vraiment très motivée toute l'année à faire plein de choses, aussi parce que j'avais des élèves hyper motivés, et qui me montraient qu'ils étaient contents de venir en classe, et de participer à des projets, etc... Alors que l'année dernière comme j'avais des élèves qui n'étaient pas du tout intéressés, qui dormaient sur les tables, qui n'en avaient rien à faire de ce qu'on pouvait leur apprendre c'est sûr que c'était moins intéressant et moins motivant. Donc les élèves c'est hyper important. C'est encore plus important que la direction » ➔ joue sur la motivation.</p> <p>·Les parents : « Oui, oui. Forcément oui. Euh... Ben c'est sûr que si les parents dénigrent le travail qu'on fait on n'a pas envie d'en faire plus, forcément. C'est sûr que ça fait toujours du bien de savoir que les parents sont contents du travail qui est réalisé, qui est fait en classe, avec leur enfant. Donc oui eux aussi finalement ils ont un rôle important même si on ne travaille pas pour les parents. Moi je travaille avant tout pour mes élèves. »</p>	<p>tu as tous les autres élèves de la classe qu'il faut absolument faire travailler. Ca c'est compliqué quand l'élève dit non, se révolte contre l'autorité qu'on représente. Qu'est-ce qu'on fait quand il dit que ça l'intéresse pas, qu'il n'en a rien à faire. »</p> <p>·Quand je l'interroge sur évolution du métier :</p> <p>« Les élèves aussi je trouve qu'ils sont, ils ont beaucoup plus de mal à se concentrer longtemps. On a des élèves qui n'ont plus le goût de l'effort, c'est rare quoi un élève qui va passer beaucoup de temps sur quelque chose de manière efficace. Moi je le vois sur les carnets du lecteur, je suis toujours un peu déçue de voir que ils ont l'opportunité de faire quelque chose de bien qui va leur rapporter, je note ceux qui le veulent, beaucoup ne s'en donnent pas la peine, alors que c'était l'occasion de se rattraper. Là oui, dans la relation à l'élève quoi » ➔ nostalgie des élèves d'avant ?</p> <p>Conséquences : « Ben je leur donne moins de travail, clairement, j'ai clairement diminué mes exigences en travail à la maison. Euh... J'essaye de faire un maximum de choses en classe parce qu'on sait qu'ils n'ont pas du tout les mêmes conditions pour faire à la maison. Bon, ça a toujours été le cas, mais j'ai l'impression que c'est pire en pire, il y a beaucoup d'élèves qui n'ont pas les moyens de travailler dans des conditions sereines à la maison. J'essaye aussi de, oui, de, de faire le maximum en classe, donc quitte à leur mâcher parfois un peu le travail, leur rapporter des informations. C'est-à-dire qu'avant, je me souviens qu'il y avait une époque, avant de lire un texte, je leur faisais faire une petite recherche sur l'auteur, sur le roman en question, je ne le fais plus ça, c'est moi qui leur donne les informations » ➔ baisse exigences, moins de travail en autonomie</p> <p>·A la question qu'est-ce qui peut provoquer la motivation et le fait de garder l'enthousiasme :</p> <p>« C'est le contact avec les élèves bien sûr, il n'y a rien de plus valorisant qu'un élève qui dit à un moment « ah, j'ai compris ! ». Alors ça c'est génial, tu as allumé quelque chose quoi. »</p> <p>Question as-tu l'impression d'être utile à tes élèves :</p>	<p>déjà trop pour eux. C'est terrible, vraiment ça, en maths on voit ça, l'élève est persuadé que soit on trouve dans les deux minutes soit on trouvera jamais. Il faut arriver à, ce n'est même pas changer l'élève, c'est lui redonner confiance en ses capacités, ce n'est pas une histoire de confiance toujours, parfois l'élève ne sait pas que le cerveau peut trouver en plus de 5 minutes, si on cherche pendant une heure on trouvera un truc que l'on pensait infaisable 55 min plus tôt. C'est, c'est, comment dire ça, presque rééduquer le cerveau de l'élève, enfin changer carrément ses croyances sur lui-même. »</p> <p>· «Un élève sur lequel les parents mettent la pression et qui se dit je dois aller en 1^{ère}, donc je vais bosser, je bosse, mais je n'ai absolument pas confiance en soi il va bosser mais pas dans de bonnes conditions, donc oui avoir confiance mais en tout hein, en soi, en ce qu'on nous apprend, il y a des élèves qui nous disent mais ça sert à quoi ce que j'apprends ?, avoir confiance en le programme, avoir confiance en son prof, tout ça oui c'est indispensable. »</p>		<p>Enquête de la DARES : motivation majeure qui prime chez les enseignants pour évoluer = possibilité d'avoir influence sur le dvlpt des élèves</p> <p>Timperley : il faut que l'enseignant soit convaincu de son impact et de son efficacité pour s'engager dans son propre dvlpt</p>
--	---	--	--	--

			<p>« Pas toujours. Il y a des élèves pour lesquels on se sent quand même bien impuissant. Un élève qui est tiré vers le bas par sa famille par exemple, euh, dont le discours c'est l'école ça sert à rien, on a du mal nous de se battre j'ai l'impression que c'est c'est très très compliqué, et euh, alors pour ça on ne peut pas grand-chose, et à côté de ça il y a quelques élèves euh qui ont des parents qui ont pas forcément de métier très très valorisant, très bien payé et qui veulent que leur enfant fasse mieux qu'eux. Et qui vont les booster, et quand les élèves viennent te demander à la fin de l'heure des explications complémentaires, etc... là je vois avec le confinement, les élèves, c'est très surprenant, ce n'est pas ceux que auxquels pensais qui envoies des messages pour te dire je n'ai pas compris vous pouvez m'expliquer, etc... Ca oui c'est valorisant. »</p> <p>>Je lui demande ce que cela provoque chez elle, ce sentiment d'efficacité :</p> <p>« Ben le sentiment de faire mon boulot correctement, j'estime que quand ça marche, c'est, voilà, ouf quoi ! On a pu aider quelqu'un. Ce qui est valorisant aussi c'est retrouver les élèves après, quand on les a eu, quelques années après. Il y a une ancienne élève il n'y a pas très longtemps qui me disait vous vous rendez compte mon premier roman je l'ai lu parce que vous nous y avez obligé et depuis je me suis mise à lire. Parce que dans sa famille elle n'avait jamais vu ses parents lire, tout simplement. »</p>			
Implications diverses et prise(s) de responsabilité dans ou hors de l'établissement	<p>Implication dans l'établissement :</p> <p>« Oui, ben oui, oui. Je m'investis dans mon établissement, j'essaye de m'investir au maximum dans mon établissement. Je suis au conseil de vie de collégienne, ça ça m'intéresse justement mettre en route des projets avec eux, voir ce qu'on peut améliorer pour que leur vie au collège soit la plus agréable possible. Bon ben je me porte toujours volontaire pour être professeure principale, c'est quelque chose qui m'intéresse aussi. Euh, qu'est-ce que je fais avec eux.. voilà, ben si les collègues ont besoin de moi pour une sortie ou autre, forcément, je me porte volontaire aussi, euh... Voilà et puis après ce que je t'ai dit avec différents projets qui sont inhérents à ma matière. »</p>	<p>·A propos de son investissement dans son établissement en dehors du travail avec les élèves dans le cadre de ses cours :</p> <p>« Alors... Je me suis beaucoup investie à une époque, j'ai l'impression que je m'investis moins maintenant. Pff (souffle), pour un tas de raisons hein, parce qu'il y a un tas de personnes qui ont envie aussi d'avoir leur place hein (s'effacer pour faire la place aux autres, réalité ou prétexte/excuse ?), c'est normal, et c'est vrai que je ne m'investis plus au CA par exemple depuis un certain nombre d'années, alors que j'en faisais partie à une époque. Le fait d'avoir changé d'établissement aussi ça joue, euh, donc, oui c'est sûr que je pense que je me suis investie plus que ça il y a quelques années. »</p>	<p>·Situation pb dans son établissement : « En AP en seconde il y a 6 ans quand je suis arrivée dans le lycée les profs toutes les semaines se réunissaient et ils devaient faire un bilan croisé ; chaque prof des classes qui avaient les élèves, les profs d'AP n'étaient pas forcément les profs des classes, les profs d'AP devaient aller demander aux profs des classes quels élèves devaient faire maths, français, SES par exemple, et ensuite une fois qu'on avait les besoins il fallait qu'on croise ces besoins avec les classes qu'on avait dans nos groupes pour savoir combien de groupes de chaque matière on allait faire et quel élève on allait mettre dans tel groupe. Et ça à peu près toutes les 6 ou 8 semaines. Et ça mettait trois heures à faire, c'était ultra-long et</p>	<p>Dans l'établissement d'exercice : « Un autre élément qui fait que je n'ai pas le sentiment d'avoir faire le tour des possibles dans ce collège est que j'ai eu le loisir de piloter et de coordonner certaines activités, ce qui m'a donné par moments le sentiment d'être au carrefour de celles-ci. Déjà, étant donné que je suis davantage sur place que mes collègues de disciplines (mon quota horaire de présence est plus important que le leur), je suis l'interlocutrice privilégiée à qui l'on s'adresse par exemple lors de projets menés à plusieurs enseignants ; je relaye ainsi les informations entre les professeurs qui sont moins amenés à se voir, je centralise en quelque sorte ce qui est décidé et cela me confère ainsi une position stratégique qui me vaut d'avoir une grande visibilité de ce</p>	<p>Muller (2018) : cite participation à la vie de l'établissement, interactions avec tous les partenaires comme enrichissants + rôles et responsabilités au sein de l'établissement, tout comme le fait de pouvoir fédérer comme porteurs de dvlpt.</p> <p>Leadership partagé, en vogue aux Etats-Unis et au Québec : confère latitude aux enseignants + participation aux règles de fonctionnement impacterait le dvlpt individuel. D'être expérimentateur, voire leader dans son milieu de travail.</p>	

			<p>>Question sur ce que ça lui apportait lorsqu'elle le faisait :</p> <p>« Ah, ben c'est toujours un petit peu valorisant d'avoir un rôle de, de, ben d'intermédiaire, de médiateur, de ce que tu veux, oui, oui, bien sûr, vis-à-vis des collègues, oui, certainement. Maintenant, voilà quoi, c'est bien aussi de passer son tour, parce que, c'est comme tout quoi, ça prend du temps. »</p> <p>·Prises de responsabilités :</p> <p>« Euh, fff, de quoi je peux te parler... Au début où je suis arrivée à X, je me suis investie dans le comité de jumelage, donc j'étais secrétaire du comité à un moment et j'ai abandonné pour des raisons de temps parce que c'est hyper chronophage et ça me replongeait dans être tout le temps devant mon ordi, et taper, à faire de la paperasse, ça me prenait énormément de temps et finalement j'ai eu envie de faire autre chose. » ➔ ne sait pas quoi évoquer, exemple « à côté » ?</p>	<p>pénible comme tout et ça ne fonctionnait pas extrêmement bien et du coup ben je me suis retrouvée devant cette situation-problème. »</p> <p>·Question sur réception de ce qu'il a créé en tant que nouvelle mise en œuvre de l'AP dans son établissement : « Alors, ça a été, d'abord j'ai essayé de convaincre mes proviseurs, donc ça s'est bien passé, je leur ai demandé de les voir, on a fait une réunion, je leur ai présenté, puis eux ont créé une réunion où ils ont invité les collègues, j'ai fait la présentation aux collègues, ça s'est bien passé, sachant que ceux qui ont applaudi ce n'est pas forcément ceux qui faisaient de l'AP donc ils ne s'engageaient à rien à applaudir (rire), ça n'avait pas tant de valeur que ça, par contre à l'inverse il a fallu convaincre les collègues qui eux devaient vraiment travailler avec eux, sur cette nouvelle manière de faire, arriver à les convaincre, arriver à les motiver, arriver les recadrer, disons, remettre dans le cadre qui était celui de cette nouvelle manière de faire ce qui n'était pas toujours simple, il y en a certains qui faisaient n'importe quoi, et donc oui ça ça a été du management, c'était loin d'être simple, et c'est pas là où j'ai forcément le plus de qualité et ça s'est quand même bien passé. »</p> <p>·Ce que ça lui a procuré d'avoir ce rôle de pilote : « Euh, ben, plein de sentiments, parfois antagonistes : le plaisir de voir que ce que tu as créé fonctionne, le plaisir de voir que certains collègues aient du plaisir avec cette nouvelle manière de faire, ça c'est les points positifs, les points moins positifs c'est la pression que ça te met, la responsabilité que tu as, euh, tout un aspect administratif qui est dur à gérer pour moi car je suis nullissime, ça c'était une grosse pression et j'ai vécu tous les problèmes au jour le jour, les élèves trouvaient pas les groupes, ce n'était pas affiché au bon moment, la gestion du quotidien sur ben toute œuvre qui est mise en place, qui vit dans un lycée, il y a toujours du quotidien à gérer et ça aussi c'était une charge mentale qui n'était pas toujours simple à vivre quoi. »</p> <p>·Si d'avoir à faire face à des choses sur lesquelles il n'est pas forcément à l'aise, est-ce que cela l'a amené à se</p>	<p>qui se passe et de ce qui se décide. Par ailleurs, j'occupe depuis quelques années la mission de référente culture. Dans ce cadre, je réalise un état des lieux de tout ce qui se fait dans le domaine artistique et culturel pour une mise en cohérence et une optimisation ; cela me demande des compétences communicationnelles pour être tenue informée et avoir une vision globale des initiatives dans ce champ, mais aussi pour relayer les propositions des partenaires externes. En tant que facilitatrice, il me revient d'une part de conforter les projets existants, mais aussi d'encourager l'émergence de nouveaux. Ce genre de fonction un peu particulière qui octroie une responsabilité au sein de son environnement de travail est, d'après moi, moteur également de développement. Enfin, j'ai eu l'opportunité d'être associée par mes chefs d'établissements successifs à la rédaction du Contrat d'objectifs et à la présentation de sa version auprès de l'Inspection Académique, ce qui m'a permis d'en entrevoir les ressorts. Aussi ai-je pu prendre part au diagnostic, à la définition d'objectifs, d'actions prioritaires et d'indicateurs à même d'évaluer les évolutions de notre collègue. En cernant mieux les problématiques de l'établissement et la politique choisie pour accompagner la réussite des élèves, on est plus à même de s'y inscrire et d'agir selon les mêmes priorités. On peut d'autant mieux œuvrer dans le même sens que la ligne de conduite réfléchi et décidée par l'équipe de direction, si déjà on en a une pleine conscience et compréhension, toutes deux étant facilitées par le fait d'avoir pu participer à en esquisser les contours. »</p>	
--	--	--	--	--	--	--

				<p>perfectionner : « Ah oui, oui, ça m'a amené à être meilleur en administratif, ça m'a obligé à suivre un calendrier, ça m'a changé dans mon positionnement aussi, ça m'a mis en interface entre mes collègues et mon administration, donc ça a changé ma position, euh, ce qui m'a plu hein, j'aimais bien faire ça par contre, arriver, être en contact avec mon administration pour améliorer les choses. »</p> <p>· « Oui évidemment qu'une administration, qu'une direction peut influencer très fortement ta progression. Moi dans mon établissement si mon proviseur n'avait pas été aussi nul et comment dire, je n'ai pas envie de dire déficient parce que ce n'est pas le cas c'est juste qu'il n'a pas envie de faire son métier, du coup moi j'ai dû en faire plus. Du fait qu'il n'ait pas envie de faire son métier moi j'ai appris à faire plein de choses. » ➔ suppléer aux déficiences des autres</p> <p>·Estime s'investir « à fond dans son établissement », « trop même ». Exemple : « Gérer dès qu'il y a un problème d'organisation, où le travail n'a pas été fait, je déteste que les choses ne tournent pas et plutôt que de me dire le proviseur n'a rien fait ben je vais aller le voir pour qu'il le fasse. Donc je vais très souvent à l'administration pour débloquer des choses, apporter des solutions parce que sinon il ne se passe rien, quoi, ça me rend fou, ça me rend trop fou, ça m'impacte trop d'ailleurs. »</p> <p>·Prises de responsabilités : « Ben là la gestion de l'AP, c'est ce qui m'a fait devenir aussi formateur en AP pendant une année, après j'ai décidé d'arrêter parce que j'ai fait les Olympiades entre temps et ça me demandait trop de temps, après j'ai été formateur sur les nouveaux programmes. » N'a pas du tout été formé à être formateur, ce qui a été source de stress pour lui.</p> <p>·Ce que procurent les prises de responsabilité : « Plein de choses. Déjà de la, de la, comment dire, la fierté d'avoir eu une reconnaissance, d'avoir été choisi. Une fois que tu sais que souvent ils choisissent par dépit parce qu'ils n'ont pas grand monde sous la main ben ça fait redevenir un peu plus humble, ce qui n'est pas plus mal (sourire). Qu'est-ce que ça</p>		
--	--	--	--	---	--	--

			<p>m'apporte ? Alors, beaucoup de stress, de mal faire, de recréer des formations que j'ai pu vivre, donc une crainte de mal faire, ça c'est le côté moins bien, le côté positif c'est ça m'oblige à clarifier encore plus mes pratiques pédagogiques euh ça m'oblige à les remettre en cause ou à les mettre en parallèle vis-à-vis d'autres pratiques que d'autres formateurs peuvent mettre en œuvre, donc ça me fait progresser vis-à-vis de mes propres pratiques lors des échanges. Et après ça me crée de nouveau de la joie ou de la fierté, un sentiment positif en tout cas quand à la fin de la formation j'ai des stagiaires qui m'apportent des éléments de satisfaction quand je vis la formation et que je vois qu'elle est utile et que je ne suis pas à côté de la plaque. »</p>		
Essor professionnel, Diversification(s) des missions	<p>·N'a pas pris de responsabilités au cours de sa carrière ni eu d'autres missions. Je lui demande si c'est par manque d'opportunités ou d'envie : « Je n'ai pas non plus, je n'ai pas non plus chercher à... aller plus loin dans ce domaine là donc non ce n'est pas un problème non. »</p>	<p>·Comme n'a pas d'idées d'exemple de diversification de ses missions, je la lance sur celle de professeur principal : « Tu veux que je te raconte ma première année de prof principale ? (rire). D'habitude à X il y avait toujours deux classes de 3^e et une année il y en a eu trois. Et donc il a fallu un 3^e prof principal, c'était traditionnellement deux anciens qui étaient profs principaux et là le principal de l'époque m'a dit, allez, je vous mets en 3^e, et là moi ça était panique à bord. » ➔ pas de son plein gré</p>		<p>·« Si je devais remonter à un événement qui m'a marqué comme m'ayant demandé de me dépasser, cela aura été à l'occasion d'une intervention en dehors de mon cadre habituel. J'ai eu effectivement l'opportunité de donner un cours, alors que je travaillais dans l'Education Nationale depuis une dizaine d'années, à l'Institut de Formation en Soins Infirmiers dans le cadre d'une UE « Méthodes de travail ». Je crois qu'à ce moment, alors que j'étais installée depuis un moment déjà dans mon métier, mon travail reconnu dans mon établissement d'exercice, maman de jeunes enfants auxquels je consacrais beaucoup de mon temps, ce nouveau défi, bien que quelque peu inconfortable (du flou quant aux attendus, méconnaissance des lieux et des conditions d'accueil, public plus âgé que celui auquel j'étais habituée...) - et peut-être justement parce qu'il était inconfortable - m'a donné envie de redoubler d'efforts. J'ai eu à puiser dans mes ressources pour affronter l'inconnu, la nouveauté, préparer mes cours au mieux pour percevoir dans le regard de mes interlocuteurs (dont je m'imaginais plus d'exigences dans leurs attentes que dans celles des collégiens) de la légitimité. J'ai beaucoup travaillé, pris du temps pour préparer, seule, ces cours. Cette</p>	

					<p>expérience a eu une résonance sur ma pratique quotidienne ; en effet, de sortir de ce quotidien, en quelque sorte de s'élever, peut faire pousser des ailes et donner la confiance qui ouvre bien des possibles et la voie de l'innovation.</p> <p>·« C'est assez récemment que j'ai commencé à chercher à diversifier mes missions. J'ai certes saisi des opportunités qui m'ont été proposées, mais j'ai provoqué la plupart d'entre elles. »</p> <p>·Impact des prises de responsabilité sur pratiques avec les élèves : « J'ai testé des outils avec mes élèves que j'ai présentés en formation ensuite. J'ai eu un autre regard sur les élèves en difficulté et tâché de mettre en place de nouvelles stratégies pour leur venir en aide, proposer de la remédiation et une pédagogie différenciée, concept que je connaissais mais pour lequel je n'avais jusque-là pas concrètement œuvré. De même, lorsque je me suis lancée dans la formation continue en proposant, à mon initiative cette fois, un dispositif sur les projets lectures innovants avec une collègue de français, nous avons mené moult expériences avec nos élèves, leur demandant par exemple des productions originales que l'on pourrait montrer aux stagiaires de la formation en question. »</p> <p>·Impact sur sa progression : « Je ne me considérais nullement comme une spécialiste de ces deux sujets, ce qui me questionnait, éthiquement parlant, mais cela m'a poussé, là aussi, à déployer beaucoup d'énergie pour me montrer à la hauteur de la tâche. »</p> <p>·« Si j'ai proposé cette thématique de formation, c'est que je le faisais déjà, mais je suis allée plus loin du coup pour ne pas rester sur mes acquis et fais preuve de créativité. Cela m'a permis de prendre un peu de hauteur dans ce que je ne requestionnais plus. Être formatrice pousse à aller vers une sorte de « perfection » ; on a le sentiment de devoir s'ériger en quelque sorte en modèle, de s'approcher de cette sorte d'idéal que l'on imagine être un attendu, ce qui exige forcément d'améliorer ses propres pratiques d'enseignant. »</p> <p>Tutorat : « Cette expérience incite à faire preuve d'une distance et à porter un regard critique sur sa propre</p>	
--	--	--	--	--	--	--

					<p>pratique de professeur ; qu'est-ce que je déploie avec mes élèves qui mérite d'être montré, proposé à un débutant ? De là découle une remise en question, et, par une réflexivité professionnelle, une envie de moderniser ces activités. Par ailleurs, le fait d'aider cette jeune professeure à cadrer et à formaliser ses préparations de cours m'a ramenée à une pratique que je ne prenais plus trop la peine de réaliser. J'ai ainsi renoué avec des usages que j'avais un peu délaissés mais en réalisant qu'ils avaient tout de même du bon. J'ai eu aussi à trouver un positionnement nouveau, le rôle essentiel du tuteur étant d'aider l'enseignant débutant à acquérir sa professionnalité, à créer son identité et posture professionnel, puis à commencer à la déployer. J'ai ainsi dû trouver des stratégies pour faciliter le développement de compétences professionnelles chez l'enseignant en formation.</p>	
Ambition, projection dans l'avenir	<p>·Lors que l'interroge sur l'ambition, la projection dans la diversification des missions qui peuvent pousser, me répond « Oui, ça c'est sûr. Oui, moi c'est ce que j'ai fait il y a deux ans, deux années d'affilée j'ai fait du théâtre, avec des comédiens professionnels, on a monté une petite pièce de théâtre, ça c'était deux années super, où on a réussi vraiment à motiver les élèves, c'est vraiment important. Alors, c'est un projet qui était hyper prenant, c'était beaucoup de travail aussi, mais avec l'impression d'avoir vraiment fait quelque chose d'intéressant tout au long de l'année quoi. Pour des questions budgétaires on a dû arrêter [...] » ➔ évoque un projet mais qui n'est pas de l'ordre de l'ambition</p> <p>Me répond non quand je lui demande si envisage prise de responsabilités ou autres missions.</p>	<p>·Je lui demande si elle connaît des évolutions professionnelles possibles en tant qu'enseignant :</p> <p>« Euh, oui, ben tu peux passer le concours de chef d'établissement. Ça ne m'intéresse pas du tout hein si tu veux m'entraîner sur ce terrain-là, qu'on soit bien d'accord. Passer l'agreg, ça non plus, ça ne m'intéresse pas. Enfin une fois que t'es enseignant, tu as que quelques possibilités de faire autre chose, mais oui, c'est assez restreint. C'est pour ça qu'il faut qu'à l'intérieur de nos pratiques, on fasse en sorte qu'il y a des évolutions, d'une semaine à l'autre, d'une année à l'autre, etc... »</p> <p>Je lui demande du coup ce que cela peut provoquer d'autres de ne pas avoir beaucoup de portes de sortie :</p> <p>« Ah... Ah (rire), je ne me suis jamais posée la question... »</p> <p>Je lui réponds que c'est ça aussi l'intérêt de l'entretien (sous-entendu se poser des questions qu'on ne se posait pas avant), me répond :</p> <p>« Qu'on ne démissionne pas trop facilement, c'est ça ? (rire). On ne sait pas ce qu'on ferait d'autre. Je ne sais pas, je crois que chez moi ça ne provoque rien de particulier. »</p> <p>👉 des soupçons vis-à-vis des intentions cachées de l'institution ?</p> <p>·Concernant la suite de sa carrière :</p> <p>« J'en sais rien du tout, je suis à un moment où justement je ne sais pas.</p>	<p>· A des ambitions : « Ah oui, plein. Alors j'ai déjà a priori enlever de ma tête le fait d'être inspecteur, je ne suis pas fait pour, je pense que proviseur je ne serais pas fait pour, formateur je ne pense pas que j'y trouverais assez mon compte, je n'ai pas assez d'énergie à apporter, ça prend trop d'énergie je ne me verrais pas faire ça tout le temps quoi, euh par contre j'aimerais bien faire une thèse ça ça me plairait et changer de niveau d'enseignement, enseigner en école d'ing ou en prépa ou changer d'enseignement faire de l'informatique ou des maths appliqués à l'informatique, ça ce serait exceptionnel, ça mélange l'informatique et les mathématiques, pédagogie et programmation, c'est, c'est tout ce que j'aime donc ça ce serait le pied. »</p>	<p>·« Et je pense que ses aspirations, l'ambition personnelle que l'on peut avoir, l'envie d'évoluer dans sa carrière, entrent aussi en compte. » (dans l'engagement dans le développement).</p> <p>·« L'envie de me renouveler et les diverses prises de responsabilité et missions qui ont été évoquées (référente, formatrice, tutrice ...) ont conforté mon souhait d'évolution et de prise de responsabilités dans le domaine de l'accompagnement et de la formation auprès d'un public adulte.</p>	Bru (2002) : projection dans l'avenir, ce vers quoi l'enseignant tend fait partie des dimensions individuelles à prendre en compte lorsque l'on s'intéresse au dvlpt.	

			Alors pour l'instant ça va encore mais je me dis que ce qui va me faire saturer c'est la correction des copies . C'est vrai qu'on est quand même overbooké avec les copies quoi, et ça c'est le truc qui me pèse le plus actuellement, pourtant c'était un truc que j'adorais faire au début de ma carrière, mais au fur et à mesure du temps je me dis ouah c'est lourd hein. Donc ça c'est le truc qui pourrait me faire dire peut-être qu'un jour (inaudible sur l'enregistrement) mais quoi j'en sais rien, en tout cas pas chef d'établissement. Je changerais complètement, je quitterai l'éducation nationale, mais je ne sais pas pour quoi faire pour l'instant. »			
Rapport au développement : ·sens donné, valeur ·sources de mobilisation/ de démobilitation	·Répond oui à la question du renouvellement comme inhérent à la profession. D'après elle, nécessaire surtout en fonction des élèves/des classes qui changent d'une année à l'autre. Je lui demande en fonction de quoi d'autre : « En fonction de ton public surtout, et du nombre d'élèves dans la classe aussi. En fonction des lieux dans lesquels on se trouve aussi, selon les locaux. Avec ce qui nous est arrivé l'année dernière ² on se rend compte qu'on a dû forcément adapter nos pratiques. Parce que quand on est arrivé à S., on a été à peu près 4-5-6 mois sans vidéoprojecteur, avec que nos manuels pour travailler par exemple ». ·Evolution du public « Ca nous oblige à mettre beaucoup de choses en œuvre pour nous adapter . On doit adapter les exercices à chaque profil d'élève qu'on a dans la classe. J'adapte à chaque fois. Donc au niveau des préparations de cours on a plus de travail qu'on en avait il y a 25 ans. Ca demande plus de temps de préparation . » ·Je lui demande si c'est important de se renouveler : « Oui, oui, oh ben oui, pour moi c'est hyper important sinon on a un métier qui devient très monotone . Moi j'en ai besoin, j'ai besoin de me fixer des objectifs, tous les ans de me remettre en question, et c'est ça qui fait aussi l'intérêt de notre métier ». ·Lorsque je lui demande si d'être gratifié pousse à aller plus loin : « Oui, ça pousse à aller plus loin, oui,	Esquive un peu la question. ·Quand je l'interroge sur des changements qui seraient intervenues de sa propre initiative, des situations où elle-même a voulu changer ses pratiques, les améliorer : « Oui, on a fait des échanges, je pense par exemple à des échanges, des liaisons 3e/2nde ou CM2/6e, on voulait que les élèves passent ces caps de la manière la plus fluide possible. Donc il y a eu des années où on a fait des échanges qui étaient assez intéressants, plus d'ailleurs de CM2 à 6e que de 3e à 2nde, enfin en ce qui me concerne ». · Quand je lui demande en quoi c'était intéressant, répond en quoi ça l'était pour les élèves. Il a fallu que je l'interroge spécifiquement sur apports pour elle. · Quand je l'interroge sur le renouvellement des pratiques lorsqu'on est enseignant me répond « On en est un peu tenu à l'écart... C'est-à-dire qu'à chaque fois qu'il y a un renouvellement quelconque, on ne nous a pas franchement demandé notre avis. » ➔ faute attribuée à l'institution ·Question quant au renouvellement des pratiques indépendamment de ce qui est imposé : « Oui, de toute façon on est obligé, on est obligé de faire évoluer les choses... » Je lui demande en fonction de quoi on est obligé « Sur les nouvelles	·Ce dit que doit changer qqc quand : « C'est quand j'ai trouvé que les élèves n'ont pas bien réagi, ou se sont ennuyés, ou que je me suis ennuyé, ou ouais quand la mayonnaise n'a pas pris quoi, c'est multifacteurs. Donc, ça, ça te donne envie de faire mieux ? Ben toujours, oui, évidemment, il faut que le cours tourne. » ➔ en fonction de réception des élèves et de sa propre perception/jugement ·« Quand je vois qu'il y a des activités, disons voir quand je vois qu'il y a quelque chose qui ne fonctionne pas bien alors ça peut être une activité qui ne fonctionne pas bien ça peut être un contenu qui ne passe pas bien, quelque chose qui ne passe pas bien pour une partie de la classe, pour certains élèves, pour un type d'élèves et là justement je réfléchis pour l'an prochain à changer complètement ma manière d'enseigner, de manière fondamentale, pour que tout le monde tire profit de chaque heure de maths et donc disons je fais le constat qu'il y a des élèves qui ont 5 en début de seconde et qui finissent à 3 en fin de seconde, ou à 1, et là je me dis un an de maths pour rien, et ça c'est un échec qui ne devrait pas du tout exister. L'élève qui commence à 5 il doit finir à 5 ou à 7 ou à 10, mais pas à 1. 1 c'est qu'il a abandonné et s'il a abandonné c'est qu'il y a une raison c'est qu'on lui demande des choses trop compliquées ou avec des armes qu'il n'a pas. Donc l'idée c'est de faire	·Ce qui pousse à évoluer : « ce qui pousse à le faire de façon plus systématique, c'est le refus de tomber soi-même dans une routine . » « De « resservir » à de nouveaux élèves une séance pédagogique telle que je l'avais menée l'année précédente n'aurait pas forcément été négatif pour eux, mais c'est le besoin que je ressens de ne pas me répéter, au risque de m'ennuyer et du coup de ne plus prendre de plaisir , qui me pousse à me renouveler sans cesse. C'est la clé en mon sens pour conserver son élan et dynamisme et pour les insuffler aux élèves . Ainsi, le fait que je n'aime pas tourner en rond, mon besoin de mouvement, de ne pas rester sur mes acquis et d'aller de l'avant jouent un rôle prépondérant dans mon engagement dans mon propre développement. Celui-ci dépendrait donc largement, en mon sens, de qui l'on est, de ses valeurs, de comment on s'est construit et avons envie d'évoluer . Quelqu'un de perfectionniste par exemple ne se complaira pas dans ce qu'il fait déjà et cherchera à déployer de nouvelles stratégies pour enseigner au mieux. Cela tient également à notre rapport à l'apprentissage et aux savoirs. En effet, le fait de faire preuve de curiosité intellectuelle, de considérer l'apprentissage comme bénéfique, de n'avoir pas peur de l'inconnu et de se lancer dans ce qu'on ne maîtrise pas	Sources de mobilisation : ·D'après de nbx chercheurs : implication dans dlpt en fonction de la croyance en son propre impact dans l'apprentissage et les résultats des élèves. Sentiment d'être un agent du changement chez eux > TImperley ·Sentiment de compétences, confiance en soi, croyance en sa capacité d'atteindre buts fixés (Jorro et al. 2012) > estime de soi, haute perception de ses compétences.	

² Ont dû changer provisoirement de locaux

<p>forcément, on est encouragé à continuer, à poursuivre dans cette même voie, oui ».</p> <p>·Quand je lui demande si elle estime continuer à apprendre sans avoir recours à la formation : « Euh oui, je dirais que oui. Oui on apprend parce que, peut-être parce que je suis curieuse et que j'aime bien échanger avec mes collègues, alors au sein de l'établissement, mais aussi avec des collègues que je connais d'autres établissements. »</p> <p>·Éléments sur lesquels a encore une marge de progression : « Ah ben je pense que j'aurai une marge de progression qui sera toujours possible jusqu'à la retraite. Ce n'est pas parce que j'ai 25 ans de carrière que je sais tout, que je fais tout parfaitement bien, non, non, il y a plein de choses sur lesquelles je peux encore, je dois évoluer aussi, sur lesquelles je peux progresser aussi. Euh... Ben sur tout hein, je pense sur la manière d'enseigner, mes pratiques, euh, ben sur peut-être certains, sur la façon de cerner certains élèves, leurs difficultés, la psychologie des élèves, tout ça, je pense qu'on apprend toujours, tous les jours quoi, on n'a jamais fini d'apprendre, donc je pense que même à la retraite, j'aurai encore des choses à apprendre, je n'aurai pas fait le tour de la question. »</p>	<p>technologies, déjà. On est obligé de faire avancer les élèves sur des outils qu'ils utilisent au quotidien. Au début j'ai commencé sans outil informatique. Il a donc bien fallu après faire des exercices en fonction de cela, parce que les élèves sont amenés à l'utiliser chez eux ».</p> <p>·Lorsque je lui demande si c'est important que le métier ne soit pas monotone :</p> <p>« Ah oui, ah oui, oui, ne pas s'ancrer dans une routine trop carrée, parce que sinon on ne tient pas, j'ai l'impression que sinon, bon ben voilà. Non, non, il faut aller chercher un petit peu les choses, changer, changer oui, changer ses pratiques, voir ce qui fonctionne, ce qui ne fonctionne pas, voilà. Je sais aussi qu'en tant que professeur de français, les élèves aiment beaucoup qu'il y ait un autre regard que celui du prof de français sur leurs devoirs. Par exemple quand je leur donne une rédaction à faire, ils savent que c'est moi qui vais la lire, bon ce n'est pas particulièrement intéressant de la faire. Si c'est pour un concours qui va être lu par des auteurs, et qu'ils vont peut-être sélectionner leurs textes, ça a une autre dimension. » ➔ besoin de ne pas enfermer élèves dans une routine, ne parle pas, une nouvelle fois, de l'enseignant</p> <p>·Semble mettre à un moment en relation, sans s'en rendre compte véritablement, le fait que l'enseignant n'a pas bcp de possibilités d'évolutions et l'important de faire évoluer ses pratiques. Je lui demande si le fait que l'on n'ait pas d'autres portes de sortie nous fait d'autant plus ressentir le besoin de se renouveler, me répond : « Ah ben peut-être, peut-être que c'est ça inconsciemment, j'en sais rien. »</p> <p>·Face à l'imprévu, sans y être préparé (en tant que maître-aux, du jour au lendemain devant une classe) : « Et ben, c'est un peu la panique à bord (rire). Le principal adjoint m'a collé un bouquin dans la main et il m'a dit tenez c'est leur manuel scolaire, vous avez qu'à leur faire une dictée. Et ben, voilà, on patauge un peu, on patauge quand même. »</p> <p>Besoin de de continuer à évoluer « je pense que, ouais, non, le jour où je maîtrise tout je m'en vais (rire),</p>	<p>progresser les élèves que sur des situations sur lesquelles ils peuvent progresser. Je veux changer carrément ma méthode de pédagogie pour que toute heure de cours soit utile pour tout élève, que l'élève progresse au fur et à mesure, qu'il acquière des nouvelles notions, il ira jusqu'où il ira mais au moins à la fin de l'année il ne pourra pas dire une année de maths pour rien, là il aura une année de maths où il aura progressé. »</p> <p>·AP, évoque pb organisationnel « c'était ultra-long et pénible », « ça ne fonctionnait pas bien », « je voulais mettre des choses en place, je voulais changer les choses parce que ça ne marchait pas. ». Plus loin : « pour faire bouger les choses surtout que dans mon établissement c'était plutôt une catastrophe, donc au bout d'un moment ça devient de la survie, sinon il se passe tellement rien. » ➔ recherche d'un fonctionnement + efficace</p> <p>·Est-ce que devoir s'adapter nécessite d'apprendre : « Evidemment, et à recharger encore et encore les méthodes en pédagogie parce que le public change au fur et à mesure, donc je dois m'adapter au public, le public n'est pas figé, les évals d'il y a 10 ans c'est pas les mêmes que maintenant et ce ne sera pas les mêmes dans 10 ans. »</p> <p>·Lorsqu'évoque stages ou conférences que l'on peut suivre en tant que prof : « mais je pourrais quand même m'en resservir dans mes cours. »</p> <p>· « on a besoin tout le temps de se remettre en cause et de progresser, de pouvoir apprendre des autres. »</p> <p>· Qu'est-ce qui fait qu'on peut avoir envie de se dvlper : « Ben être meilleur prof, une fois qu'on a progressé et qu'on a découvert de nouvelles choses parce qu'on aura forcément des cours plus étayés, plus consistants, qui auront pris de l'épaisseur, donc plus intéressants. »</p> <p>· Domaines où aurait encore une marge de progression : « Tellement, que je n'aurai pas assez de toute ma carrière pour tout faire. Je te dis dans les connaissances, faire des stages dans des matières connexes [...] Et il y a beaucoup de méthodes, d'ailleurs en maths on en trouve et j'ai encore une grosse marge de progression dont ce que je vais faire cet été pour</p>	<p>encore, importe dans le rapport que l'on a au perfectionnement.</p>
--	---	---	--

		<p>c'est que j'ai fait le tour du métier, non ? »</p> <p>« La marge de progression, je pense qu'on l'a tout le temps. Combien de fois on sort d'un cours en se disant, là j'aurais pu faire mieux quand même. Donc sur la manière de présenter les choses et puis, d'une classe à l'autre, ce n'est pas pareil. Quelque chose qui va super bien fonctionner dans une classe, ben la fois d'après tu vas te dire j'ai essayé de faire la même chose, mais finalement ça ne marche pas. Donc oui, l'adaptabilité, c'est quelque chose sur laquelle on travaille tout le temps. » ➔ développement différent d'adaptabilité ? Confusion ?</p> <p>Lorsque je l'interroge sur ce qui lui donne envie de donner le meilleur d'elle-même : Ben, le..., je crois que c'est comme ça quoi ça ne se discute pas j'ai envie de bien faire mon travail quoi c'est tout. Je pense qu'on peut dire que c'est la conscience professionnelle.</p>	<p>septembre prochain, donc oui il y a encore énormément de progrès à faire, heureusement, le jour où il n'y aura plus de progrès ce sera moins intéressant. »</p> <p>« pour donner plus de poids à mon enseignement pour pouvoir donner des exemples concrets, changer encore mes pratiques pédagogiques pour arriver à du parfait ce ne sera pas mais de l'optimal au moins, vraiment apporter l'enseignement dont chaque élève a besoin, même à 35. »</p> <p>« C'est important pour moi de me sentir progresser. J'ai besoin de progresser sans cesse. »</p> <p>· Sur effet positif de se remettre en difficultés « Ca je suis bien d'accord. C'est un sentiment qu'on a tendance à perdre et on a souvent tendance à se méfier, parce que de se mettre en danger ce n'est pas toujours agréable mais tu en tires plus de bénéfices à long terme que de désagréments à court terme. »</p>		
<p>Moyens mobilisés pour progresser : points d'appui, stratégies, conditions requises</p> <p>et conscience de ce qui est mobilisé ?</p>	<p>·A la 1^{ère} question sur ce qui l'aide quand se remet en question, un blanc. Puis je lui demande quels points d'appui et moyens elle trouve pour progresser : « D'autres appuis, d'autres moyens... Alors on est allé un peu en formation, on a eu des formations qui ont été organisées en tant que prof de lettres, donc on les a toutes suivies ; on nous avait donné quelques petites pistes donc quand on a des pistes après on trouve plus facilement des idées et des adaptations possibles pour notre cours. Et puis je travaille aussi pas mal avec mes collègues.</p> <p>·Lorsque je l'interroge sur comment s'y est prise pour assurer la continuité pédagogique à distance :</p> <p>« Alors, au début, ben, oui, au début, ça était, ben il a fallu s'y mettre rapidement puisque nous à V. on nous a demandé la semaine d'après de mettre tout de suite en route des classes virtuelles, donc on n'a pas eu le choix, donc, bon on s'est lancé euh. Finalement moi j'avais jamais fait ça et ça s'est très bien passé ».</p> <p>Lorsque je lui demande comment elle s'y est prise concrètement pour apprendre à mener les classes virtuelles, d'abord un blanc. Je lui demande si elle a eu besoin d'aide :</p>	<p>· Quand elle évoque les liaisons CM2/6^e :</p> <p>« Pour moi oui c'était enrichissant de voir les pratiques au primaire, parce qu'on récupère des élèves sans savoir comment ils ont travaillé avant. Là c'était vraiment intéressant d'aller en cours avec eux, de voir comment les professeurs des élèves travaillaient, etc ».</p> <p>·Pour trouver des solutions face à des problèmes rencontrés avec les élèves :</p> <p>> fait appel à la vie scolaire, fait des rapports d'incidents. En discute avec eux. A la question est-ce que ça t'aide à trouver des solutions d'en parler :</p> <p>« Ca m'aide à trouver des solutions, ça m'aide aussi à comprendre que peut-être l'élève ce n'était pas son jour quoi, il lui arrive peut-être plein d'autres choses dans sa vie familiale qui font que ben il peut difficilement être concentré sur l'école, ça on peut le comprendre aussi. Et oui, parce qu'on a aussi une vie scolaire qui nous soutient, qui nous aide ».</p> <p>N'a pas forcément conscience des pts d'appui utilisés, semble ne pas y avoir réfléchi auparavant. A la question comment tu as pu te familiariser avec les outils informatiques :</p> <p>« Ah, ça c'est une bonne question, je ne sais pas... »</p>	<p>·Face aux pbs organisationnels en AP, veut agir mais se trouve dans un 1^{er} temps démuné (« j'étais perdu quoi »), la FIL ne lui ayant pas apporté de solutions. Du coup, s'y prend ainsi : « Introspection (rire), création d'un logiciel qui crée automatiquement les groupes et nouveaux procédés qui mélangent disons justement thèmes, niveau de l'élève et on croise cela justement avec les notions que lui doit travailler et les matières que lui doit travailler. Et donc création d'une nouvelle mise en œuvre complète de l'AP qui suivait justement les préceptes qu'on avait eus dans cette formation. »</p> <p>·Parler des difficultés rencontrés avec ses classes à ses collègues : « Alors j'en ai parlé à mes collègues, aux autres profs de la classe et après, comment dire, la solution n'est pas venue d'eux parce qu'après à part me dire menace-les que je leur parle ou à part deux trois astuces de base mais qui ne sont pas transcendantes ce n'est pas de nouveau dans ces conseils-là que les solutions apparaissent, c'est en toi que les solutions apparaissent, de changer de point de vue. »</p> <p>· « Il y a des règles intermédiaires, des étapes intermédiaires à</p>	<p>·Pour acquérir nouveaux apprentissages en tant que formatrice : « J'ai lu des ouvrages théoriques sur le sujet et les échanges avec ma collègue à ce propos m'a fait me questionner sur l'enseignement de la lecture tel que nous le pratiquons en France, ainsi que sur les usages des élèves dans ce domaine, les processus de lecture et les difficultés qui peuvent être rencontrées par les apprenants. »</p> <p>·Pour assumer le rôle de tutrice : « mais aussi pour faciliter le mien, en tant qu'accompagnatrice, essentiellement par moi-même. Il a donc fallu que je m'improvise tutrice et que je trouve des ressources par moi-même. »</p> <p>· « Par ailleurs, les professeurs-documentalistes peuvent participer une fois par an à la journée des documentalistes ; la thématique change à chaque fois et un conférencier intervient le matin. Alors, même si certains se plaignent du fait que le contenu est parfois bien loin de notre pratique sur le terrain, la plupart trouve que cela fait du bien intellectuellement de se replonger dans une réflexion plus complexe que celle que l'on continue à avoir dans l'exercice de notre métier. Le fait</p>	

<p>« Pas vraiment non, j'ai juste demandé de l'aide pour savoir ben sur quel support je pouvais faire ma classe virtuelle, donc je suis allée sur le site du CNED, voilà et donc j'ai créé mon espace de classe virtuelle et j'envoie un lien avec mes élèves quelques jours avant, et on arrive à se connecter comme ça. Oui, au départ, ça a été plutôt ça, je me suis dit sur quel support je vais travailler quoi. Et finalement, comme nous aussi on a des heures, des visioconférences assez couramment avec la principale, la principale adjointe et l'ensemble des collègues, voilà on s'est mis d'accord chacun sur un support et ça a été sur l'espace du CNED » ➔ se débrouille seule.</p> <p>·Pour faire face aux nouveaux aspects du métier qu'elle a rencontrés au cours de sa carrière auxquels elle ne s'attendait pas : « Je pense qu'on apprend, on a pas le choix de toute façon, on n'a pas de formation de toute façon, donc on fait comme on le sent et puis on avance, de toute façon on n'a pas le choix, il faut avancer, il faut essayer de résoudre les problèmes, donc on fait comme on le sent. Et puis finalement ben on y arrive, voilà. Alors on le fait plus ou moins bien hein, j'imagine qu'il y a sûrement des choses qui n'ont pas été faites comme il le faudrait, mais on le fait voilà, parce qu'on n'a pas le choix et qu'on est là et qu'il faut avancer. »</p> <p>« Oui, c'est ça, c'est tout à fait ça, on bricole des choses, on le fait comme on le sent. C'est pour ça que je te disais face à certaines situations, de toute façon tu n'as pas le temps de réfléchir, il faut réagir vite et tu le fais comme tu le sens en fait, même si t'as jamais appris. Si tu as un style d'élève que tu n'as jamais eu en 25 ans, ben tu fais comme tu le sens, parce qu'il n'y a pas de fiche toute prête. C'est de l'humain. Et c'est le bon sens, ce que tu ressens toi à ce moment-là. C'est ce qui fait aussi la difficulté de notre métier finalement ».</p> <p>➔ instinct, apprentissage « sur le tas », réagir vite, faire face, avec bon sens.</p> <p>·Lorsque je lui demande si les interactions avec ses collègues l'a font progresser : « Oui, oui, parce que le collègue peut avoir des pratiques qu'on n'a pas et on échange du coup</p>	<p>·Quand s'exprime sur son entrée dans le métier évoque à nouveau les manuels scolaires et précise qu'il n'y avait pas Internet à l'époque.</p> <p>·A la question qu'est-ce qui est aidant, facilitateur pour s'adapter :</p> <p>« Une chose qui aide vraiment à s'adapter c'est de bien maîtriser son sujet. Une leçon pour laquelle on estime ne pas être au taquet, là concrètement c'est compliqué. C'est vrai que si tu maîtrises ton sujet sur le bout des doigts et que tu y vas je dirais presque sans cours c'est là que ça se passe le mieux finalement. Parce que t'es beaucoup plus sensible aux réactions des élèves, c'est ce que je te disais tout à l'heure, moi je sais que meilleurs cours que j'ai fait c'est les jours où j'avais oublié mon cours, ça c'est clair que ça passe mieux parce qu'au final tu t'accroches à ce que les élèves te demandent, te disent, et finalement ben tu construis beaucoup mieux le cours avec eux que lorsque tu veux leur calquer quelque chose que tu as préparé toi avant. Donc ça ouais, je pense que c'est quelque chose qui nous fait avancer. » ➔ réponse « à côté » de la question ?</p> <p>·Ressources mobilisées en tant que prof principale : évoque le fait de se documenter (documents de l'ONISEP) et de s'informer auprès de ses collègues qui étaient profs principaux en 3^e. Puis face aux changements des dénominations, options, etc, pour réapprendre :</p> <p>« Et ben on recommence, de la même manière. Donc c'est beaucoup de la recherche par soi-même et puis au CDI, donc on va voir, j'ai beaucoup travaillé à l'époque avec la documentaliste, mes deux collègues. J'y connaissais rien hein, je débarquais, je ne savais même pas dans quel lycée nos élèves allaient après le collège, j'ai vraiment tout découvert de A à Z. »</p> <p>Ressources intrinsèques : je lui demande les traits de caractère qui permettent de prendre les choses bien en main quand on découvre tout de nouveau :</p> <p>« Alors, je crois que j'ai une qualité, j'en n'ai pas 36000, c'est d'être adaptable. J'arrive à m'adapter à la situation, bon ben il y a ça, après je pense qu'il faut une curiosité, une curiosité intellectuelle pour aller voir ce qui se fait, où, etc, et puis, quand même aimer les gens quoi, discuter</p>	<p>découvrir, à mettre en œuvre, et ça j'ai l'impression qu'il y a que soi, c'est difficile à apprendre à quelqu'un, et de quelqu'un se genre de chose. »</p> <p>·Pour assurer sa mission de formateur sans y avoir été formé : « on pioche dans son vécu, dans les formations qu'on a vécues en tant que stagiaire et on fait le point sur ce qu'on ne veut surtout pas faire vivre aux stagiaires qu'on a en face de nous. On se sert de son vécu, de sa propre expérience et on construit quelque chose qu'on espère qui sera positif et constructif. Et sinon, non t'es complètement abandonné et lâché face à ces formations et c'est violent, franchement c'est violent, quand on fait les pré-journées de formation, avant la J1 on avait une journée pour préparer la J1, avant la J2 on avait une journée pour préparer la J2 et ainsi de suite, les inspecteurs nous parlent pendant une heure ou deux le matin, ils nous expliquent en gros les points du programme, en gros des choses qu'on savait déjà, on peut leur poser des questions et souvent ça dévie sur des choses qui n'ont rien à voir avec la formation, donc sur les deux heures il y a une heure sur la formation et quand il s'agit du contenu même de la formation, les inspecteurs font autre chose. Ils n'interviennent absolument pas durant les 4h où on crée la formation, ce n'est pas qu'ils s'enfichent sans doute qu'ils nous font confiance j'ai l'impression mais en tout cas oui moi je ne me sens pas du tout épaulé ou guidé pour ça. On suppose que si on t'a choisi tu as les connaissances et les capacités et tu te débrouilles avec ça. Voilà, fais-toi confiance. » ➔ institution pas un point d'appui du temps, s'est senti abandonné, n'a pu compter que sur lui-même.</p> <p>·Lorsqu'a démarré dans le métier sans formation, où a trouvé les ressources :</p> <p>« A part en soi, je ne vois pas où. Parce que l'aide entre les collègues est très rare, l'aide de l'administration pour ma part a été inexistante, vraiment inexistante, on m'avait mis face à une classe, donc mon tout 1^{er} poste, donc face à une classe de 3^e d'insertion avec 14 élèves dont 13 pourritures, je n'avais pas le trombinoscope ni rien et je me suis fait bouffer par les élèves au bout de 4</p>	<p>d'être tiré vers le haut intellectuellement parlant peut manquer. Pourtant je ne pense pas trop me tromper en disant que très peu doivent être les professeurs qui continuent, au-delà de la formation initiale, à lire des ouvrages pédagogiques ou à se tenir au courant des avancées de la recherche en sciences de l'éducation. Moi-même, je dois avouer ne m'y remettre que cette année, alors que je prépare un Master. Nous réalisons bien que cela permettrait de prendre de la hauteur et très certainement un recul critique sur son travail quotidien, mais il semblerait que l'on se donne la peine de faire avant tout des démarches dont on tire un bénéfice immédiat. N'ayant de plus pas de compte à rendre, n'étant pas poussé par ailleurs à le faire, cet engagement dans un enrichissement intellectuel est vraiment laissé à la liberté et au bon vouloir de chacun, et je ne suis pas certaine que beaucoup d'efforts y soient consentis. »</p> <p>·Pour suivre Master IFF : « toujours est-il qu'il fallait que je sois convaincue de mon choix pour m'y accrocher comme je l'ai fait. J'ai demandé un congé de formation que je n'ai finalement pas obtenu après avoir figuré sur liste complémentaire. J'ai choisi de réduire mon temps de travail à 80% pour être en mesure de tout pouvoir mener de front. J'ai pris un rendez-vous avec une personne qui s'occupe des ressources humaines au Rectorat afin d'avoir des renseignements sur le Compte Personnel de Formation et en bénéficier. »</p> <p>« Cette expérience m'a vraiment fait réaliser que si on a l'ambition de monter en compétences et de prendre de nouvelles responsabilités lorsque l'on est professeur, il ne faut pas compter sur une aide ou un accompagnement dans les démarches à réaliser. Rien déjà ne pousse à le faire et il ne faut pas se décourager tant les conditions ne sont pas facilitantes. Il faut donc être très motivé dans son souhait de développement pour le mener jusqu'au bout. »</p> <p>➔ se battre, compter sur soi-même, sur sa motivation.</p> <p>· « Cette formation, conséquente du fait de sa durée, de son volume horaire</p>	<p>Vonk (1988) : facteurs qui contribuent le + à l'évolution pro sont des facteurs individuels : traits</p>
---	---	--	---	---

		<p>ses pratiques là et ça peut être intéressant oui. »</p> <p>· Pour faire face à sa mission de prof principale : « Alors ça c'est pareil, quand je te disais qu'on n'était pas trop préparé par la formation, là-dessus aussi, on n'est pas du tout prêt, parce qu'on n'a eu aucune formation sur l'orientation et on n'en a pas beaucoup là-dessus, alors là je fais de mon mieux, je fais des recherches de mon côté, je regarde sur ONISEP, je travaille aussi avec la conseillère d'orientation. Ca m'est arrivé même d'appeler des établissements pour savoir ce qu'ils proposaient, si je ne me trompais pas en communiquant certaines informations aux familles. Et puis avec le chef d'établissement forcément aussi, les réunions avec le chef d'établissement et puis avec mes collègues. Quand on est professeur principal de 3^e on en a généralement 3 ou 4, on travaille beaucoup ensemble, on travaille énormément ensemble, on se donne des informations. Et puis la documentaliste aussi qui nous aide s'il y a besoin, avec le kiosque ONISEP, etc. »</p> <p>· N'a pas recours à des formations autres que celles proposées par l'institution.</p> <p>· Quand je l'interroge sur ses sources d'apprentissage en dehors des échanges avec les autres : « D'autres sources... Ben si j'aime bien aussi feuilleter quand on reçoit des manuels scolaires, je trouve qu'il y a des choses intéressantes, des pratiques qui sont proposées qui sont intéressantes et que je teste. Donc je teste, si c'est bien je garde, si c'est pas bien je me dis que je ne referai pas. Ca c'est aussi, les manuels scolaires, euh. On a aussi un site de profs de lettres, où on échange des travaux, on échange des pratiques, ça c'est intéressant aussi, donc ça c'est toujours pareil, c'est de l'échange avec les collègues. Euh... Ben disons ce qu'il faut c'est ne pas être fermé à ce qu'on fait soi-même ni être hermétique à tout ce qu'on propose voilà. On propose, donc tiens voilà je vais essayer, voilà, je trouve que c'est ça qui est intéressant, autrement on se renferme vite sur ses pratiques et le métier devient vite monotone. Et on s'use à force, parce qu'on a l'impression de toujours faire la même chose. Et puis finalement moi aussi j'ai aussi souvent des idées qui</p>	<p>avec les élèves pour voir ce qu'ils ont envie, ce qu'ils ne veulent pas. »</p> <p>· Recours à l'auto-formation ?</p> <p>« Alors j'ai encore pas fait, j'avoue que j'avais regardé un petit peu, c'est les MOOC, c'est ça ? » Plus loin : « Alors j'avais regardé, oui effectivement, il y avait deux trois trucs qui auraient pu m'intéresser mais il se trouve que ça ne s'est pas fait, voilà. »</p> <p>· Question : continue-t-elle à apprendre sans avoir recours à la formation :</p> <p>« Ah ben oui, oui, bien sûr. Alors, on continue d'apprendre en lisant de la documentation, en discutant aussi avec les collègues qui ont repéré telle chose, telle chose, il te transfère un lien alors tu vas voir, oui, heureusement. »</p>	<p>minutes, et pas 5 hein, 4. Je leur ai demandé de me faire une fiche avec leurs prénoms et j'avais Tarzan, j'avais Rocky, et comme je n'avais pas le trombinoscope je ne pouvais pas savoir qui était qui. On ne m'avait pas prévenu que c'était une classe de fous furieux et donc non tu survis, tu survis, et ceux qui ont les ressources en eux pour être prof c'est bien, ceux qui ne les ont pas c'est comme ceux qu'on voit tous les ans, soit qui démissionnent, soit qui ne sont pas titularisés, soit malheureusement qui sont suspendus à leur métier pendant 40 ans avec tous les dégâts qu'on connaît. »</p>	<p>et de ses exigences, a forcément plus de retentissement pour moi que toutes celles que j'ai pu suivre depuis que je travaille. Elle m'a permis de prendre un recul critique quant à ma pratique de formatrice, tant par le biais des cours que par la richesse à la fois des apports des professeurs et des échanges avec des formés venant d'horizons professionnels différents. En effet, je suis ainsi sortie en quelque sorte du cercle du monde enseignant. Ces rencontres avec des professionnels issus d'autres branches m'ont permis de considérer certaines des situations que je vis dans le cadre de mon métier sous un autre spectre. Par ailleurs, le fait de se voir autrement dans un miroir que l'autre, très différent, met devant soi, est propre à faire bouger son soi professionnel. Les discussions que j'ai pu avoir avec l'infirmière scolaire du groupe par exemple, que j'ai prolongées avec celle de mon établissement scolaire, le tout combiné avec un cours intitulé « Déontologie et éthique de la formation », a opéré chez moi comme un déclic ; j'ai eu l'impression d'ouvrir les yeux sur mes représentations et empêchés dans les relations pédagogiques que j'avais pu instaurer avec mes élèves. Dans un écrit réflexif que j'ai eu à rendre et que j'ai choisi justement de faire porter sur ce cours, j'ai tâché de prendre du recul pour saisir de manière plus générale l'origine des difficultés et résistances des professeurs à adopter une attitude bienveillante ainsi que les vertus et bienfaits d'un tel positionnement sur le bien-être et les apprentissages des élèves. J'ai réfléchi à ces liens de causes à effets, mais aussi à comment je pouvais m'y prendre pour y sensibiliser mes collègues et promouvoir cette posture en tant que formatrice de formateurs. Tout cela m'a amené à évoluer au niveau de mes propres valeurs et à saisir mes tâches autrement ; j'ai déployé de nouvelles façons de faire avec mes élèves, m'autorisant à une meilleure prise en compte et écoute des enfants et en m'adressant différemment à eux. J'ai d'ailleurs mis en place un nouveau projet dans mon établissement, qui vise à interroger les élèves quant à leur ressenti du climat scolaire d'une part et quant à leurs besoins et attentes</p>	<p>de caractères, dispositions et attitudes.</p>
--	--	---	--	---	--	--

		<p>me viennent comme ça par rapport à mes élèves, c'est des fois mes élèves qui vont me donner sans le savoir une idée, et je vais me dire ah oui tiens ça je vais le mettre en pratique et ça m'arrive parfois de revenir un jour à la maison et je me dis je vais faire ça tient. C'est les élèves qui m'ont donné une idée. Donc ça peut venir de plein de choses en fait. »</p> <p>·Conscience ou pas de ce qui nous aide à se déployer/à se perfectionner : «C'est intéressant, parce qu'on ne se pose pas cette question. On avance en fait. On ne se pose pas toujours la question de savoir comment on s'investit, c'est sûr qu'après avec le recul on se dit j'ai fait ci, j'ai fait ça. »</p>			<p>d'autre part, avec l'objectif de faire évoluer le fonctionnement des temps et espaces hors-la-classe en fonction de ce qui aura été formulé, en rendant ainsi les élèves forces de propositions et de décisions.</p> <p>Les lectures de publications scientifiques dans le domaine de l'éducation et de la formation que j'ai été amenées à faire dans le cadre de la préparation du Master ainsi que les écrits réflexifs que j'ai eu à rendre m'ont demandé également de prendre de la hauteur. Ces derniers ont été des exercices très éclairants ; ils m'ont fait prendre conscience de certains de mes empêchés et de comment je pouvais affirmer ma posture professionnelle. Un cheminement très formateur donc qui a eu des retentissements également dans ma pratique d'enseignante et en aura forcément dans ma façon de concevoir et de mener les dispositifs de formation que je serai amenée à proposer.</p> <p>De réaliser un mémoire de recherche pour la première fois m'a mise en difficulté. Cet exercice, exigeant, suppose de se mettre dans une toute autre posture, et d'appliquer une méthode laquelle je n'étais pas du tout habituée. Un professionnel aguerri est, dans le cadre de l'exercice quotidien de sa profession, que rarement soumis à d'importants obstacles. De se confronter à nouveau à la complexité peut du coup bousculer, mais permet aussi de réaliser les résistances que l'on développe parfois, mais aussi comment on s'y prend pour faire face. En cherchant à se développer professionnellement on en apprend aussi beaucoup sur soi et on évolue dans tout ce qui nous constitue. »</p>	
--	--	---	--	--	---	--

	<p>Réception et stratégies face aux changements venant de l'institution</p>	<p>·A propos de la réforme du collège de 2016 : « Cette réforme, je l'ai vécue un peu difficilement au départ parce que j'avais l'impression que c'était vraiment compliqué ce qu'on nous demandait de faire et qu'on allait laisser un certain nombre d'élèves au bord de la route. En fait j'avais l'impression que la réforme était vraiment faite pour les bons élèves quoi, pour l'élite. Et puis finalement, en m'y penchant un peu plus près, etc, j'ai réussi à, on va dire, à mettre en application des pratiques pour que tous les élèves puissent suivre finalement assez facilement les cours, en sachant que j'appliquais de toute façon bien le programme. Et puis ce que j'ai trouvé finalement pas si mal que ça dans la réforme, c'était qu'on mettait beaucoup en avant la pratique de l'oral en classe. Et je me suis rendue compte que finalement mes a priori n'étaient peut-être pas si bien fondées que ça, parce que finalement l'oral c'est ce qui permet aussi de raccrocher certains élèves. Les élèves qui sont plus en difficultés ont des fois parfois plus de facilités à l'oral qu'à l'écrit finalement. Et c'est ce qui se passe, voilà, je fais beaucoup plus d'oral qu'avant et je trouve que finalement mes élèves ne suivent pas plus mal, notamment ceux qui ont des difficultés. Justement ça a tendance plutôt à plus les intéresser peut-être. » Me dit que l'a amené à innover dans sa pratique. Incidences (je lui demande s'il a fallu qu'elle apprenne de nouvelles choses) : « Oui, j'ai beaucoup réfléchi en fait pour voir ce que je pouvais leur demander à l'oral et qui allait dans le sens de ce que je faisais déjà, donc oui, oui, je me suis remise en question on va dire et j'ai réfléchi sur de nouvelles pratiques, oui ». ·A l'inverse quand je l'interroge sur le fait que certaines choses ne soient pas imposées, l'importance qu'elle accorde à cette liberté pédagogique : « Oui moi je trouve que c'est une bonne chose, oui. Nous on nous a demandé d'en faire mais, enfin de faire comme on voulait. »</p>	<p>·Evoque d'emblée la réduction du nombre d'heures de français non assorti d'un changement de programme (doit faire passer même contenu en moins de temps). A la question comment l'as-tu vécue ? « Alors, assez mal si tu veux, parce que les programmes ils n'ont pas été réduits pour autant, c'est-à-dire qu'on devait toujours faire acquérir le même nombre de notions aux élèves, alors différemment peut-être, mais avec de moins en moins de temps finalement ». Puis « il y a des moments où on s'est senté lésé. Malgré tout, ça reste frustrant, moi je fais beaucoup moins de textes aujourd'hui que quand j'ai commencé ma carrière ». · « Alors si, je me souviens d'une époque où on a eu des réunions de projet de réforme, je me souviens, où on devait travailler sur les points sur lesquels on faisait remonter nos accords ou nos désaccords et en fait quand ils nous ont pondu les programmes ils étaient tels que dans le brouillon qu'ils nous avaient donné au départ, et sur lequel on avait fait remonter beaucoup de choses, d'après les syndicats quoi, beaucoup de choses similaires apparaissaient et on avait eu l'impression qu'ils n'en avaient pas tenu compte quoi, que le truc était déjà imprimé dès le départ, quoi. Donc j'ai l'impression qu'on ne nous demande pas trop notre avis » ➔ changements venants du haut sans consultation, concertation Perception avec du recul de ces demandes de changements venant de l'institution : « Ben, je ne sais pas, honnêtement, je ne sais pas. Oui, je pense que mes cours tiennent plus la route aujourd'hui qu'au début où j'ai commencé à enseigner. Mais c'est pas lié aux changements de programmes ou quoique ce soit » Pas besoin d'imposer changements pour évoluer ? Stratégies pour faire face à ces changements : ·Réduction nb d'heure > alléger le contenu « Alors, en fait, ben il y a deux façons quoi, soit tu diminues le nombre de textes que tu étudies, au lieu d'avoir un panel très large, ben t'en vois moins forcément. L'autre solution alors ça était, c'est un peu frustrant, de toute façon, quelle que</p>	<p>·Lorsque je l'interroge sur des changements provoqués par l'institution : « Des changements de programme, ce genre de chose ? Des nouvelles matières ? J'en ai plein des exemples » ·Je l'interroge donc plus spécifiquement sur les changements de disciplines : « Oui, la SNT (Sciences Numérique et Technologie), en AP (Accompagnement Personnalisé) par exemple en seconde, ça j'avais dû me l'approprier, on avait mis en place tout un nouveau procédé. » ·Stratégies utilisées pour faire face à ces attendus pour lesquels il n'était pas préparé : « Euh, auto-formation et introspection personnelle. Détaille : Auto-formation, compte sur lui-même « Par exemple, pour la SNT, j'ai regardé le programme, le BO et puis après, en fait, chaque ligne du programme je suis allé sur Internet, alors c'était de l'informatique donc tu as toutes les ressources qu'il faut sur Internet et j'ai regardé des sites pour pouvoir voir justement, pour que je puisse m'approprier finalement le contenu de chaque point, une grande partie des points, jusqu'à ce que j'arrive à une satisfaction suffisante. » A quoi il juge que niveau est satisfaisant : « Alors, il faut que j'arrive à un niveau bien au-delà de ce que les élèves peuvent me demander, dont une fois que je maîtrise au-delà de ce que les élèves peuvent me demander, je sais que je suis à un niveau suffisant. » ➔ doit être expert « Il y a plusieurs phases, la 1^{ère} j'absorbe assez, disons il faut que j'absorbe toutes les informations qui me seront nécessaires, voire au-delà et ensuite il y a une 2^e phase, c'est la phase euh en pédagogie. Et quelles vont être dans toutes ces choses-là parce qu'en fait le programme était extrêmement large, et l'idée c'était de savoir qu'est-ce qu'on allait traiter. On ne pouvait pas tout traiter en SNT, donc savoir ce qu'on allait traiter, ce qui allait le mieux passer et comment ça allait passer en fait. Donc il y a la partie traitement en pédagogie. » ➔ choix à faire : « Ben, c'est arriver à, justement c'est dans cette phase-là, c'est se dire qu'est-ce qui est pertinent, est-ce que je vais pouvoir trouver des activités qui vont être</p>	<p>·Les nouveaux programmes n'ont pas beaucoup d'incidences sur ses pratiques car elle ne dépend pas trop de ceux-ci. Par contre, l'utilisation des nouveaux outils numériques lui ont demandé apprentissages et adaptations.</p>	<p>Etude de Devos et Paquay (2015) : d'un engagement contraint de l'extérieur peut naître une motivation intrinsèque. + Marcel (2006) : le dvlpt pro peut se nourrir de l'adaptation à une réforme car insuffle une dynamique de changement / les changements de programmes et autres réformes requièrent adaptation et renouvellement de ses pratiques habituelles / peut provoquer une plus-value en termes de dvlpt mais écho de la prescription sur le terrain n'est pas uniforme. Wittorski (2007) : les injonctions, dispositifs, peuvent être conformes aux attentes des uns et pas des autres ; peuvent entrer en congruence ou en conflit avec le projet poursuivi par le sujet lui-même.</p>
--	---	---	--	---	---	---

			<p>soit la méthode c'est frustrant, dans la mesure où tu voudrais leur montrer ça, et ça, et puis encore ça. Et la 2^e solution c'est, alors, parfois de moins approfondir les points de langue. Il faut les faire travailler plus en amont et se contenter au retour en classe de passer à l'analyse ».</p> <p>·De façon général, pour procéder à des ajustements, des modifications (à l'occasion d'une réforme, de changements de programmes) :</p> <p>>Travail seul à l'aide des textes officiels et des manuels « Ouais, bon alors, il y a les programmes officiels et nous ils sont assortis de complément, et dans les compléments on a des listes de livres, de textes qui sont assez bien faits, les compléments sont souvent mieux faits tu vois que le bulletin officiel de départ, et ça ça nous aide quand même beaucoup. Et les ressources on les trouve aussi dans les manuels scolaires, clairement hein, les éditeurs se précipitent dès qu'il y a un changement de programme pour nous envoyer des nouveaux manuels qui ne sont pas toujours raccord avec ce qui est demandé mais bon c'est clair que ça nous aide et que l'on pioche beaucoup dedans ».</p> <p>> cité en 2^e, les collègues : « Oui, les collègues, on discute aussi entre collègues de comment on va prendre ces points-là, c'est vrai qu'on en discute pas mal ensemble, s'il y a des choses qu'on peut faire en commun, enfin on s'échange des idées, clairement, on échange. »</p> <p>> cité en 3^e, les formations : « Et puis, quand il y a des changements de programme, on nous propose aussi au PAF des formations. Donc souvent on s'y inscrit la 1^{ère} ou la 2^{ème} année du changement de programme quoi, pour pouvoir changer nos pratiques, parce que parfois ça bouleverse beaucoup de choses, ça dépend des changements mais parfois il y en a qui sont très marquants ».</p> <p>> à la question sur les ressources qui auraient pu l'aider dont elle n'a pas pu bénéficier :</p> <p>« Alors moi je ne suis pas très nouvelles techniques, le numérique j'ai encore beaucoup de soucis avec ça, alors j'imagine qu'il y a plein de ressources effectivement qui existent, mais auxquelles je n'ai pas accès, alors peut-être parce que je n'ai pas la curiosité non plus d'aller les chercher.</p>	<p>intéressantes, où est-ce que je vais me faire plaisir aussi, parce que quand on a le choix de faire passer un chapitre plutôt qu'un autre, une partie de chapitre ou une autre partie de chapitre, autant faire passer la partie de chapitre où on est à l'aise. On est plus convaincant quand on parle de quelque chose qui nous plaît que quand on fait quelque chose de manière forcée. »</p> <p>·Réception : « Euh, j'ai pris ça comme une opportunité, déjà c'était un domaine que j'aimais bien donc ça me permettait de faire un peu autre chose. Là où c'était plus délicat c'est que ça vienne la même année que les changements de programmes seconde 1^{ère} simultanés + les formations où j'étais formateur à côté + les heures sup ça a fait une année de folie quoi, donc ça a été très compliqué à côté, il y avait trop de changements dans trop de domaines quoi. » ➔ opportunité mais pb de la simultanéité des changements avec une grosse charge de travail</p> <p>·Stimule remise en question ? « Ouais, oui évidemment, oui, alors surtout, ce n'est pas une nouvelle matière, c'est un nouvel enseignement, mais tu n'enseignes pas de la même manière de la SNT et des maths et ça permet de pouvoir finalement <i>piocher</i> dans l'un et dans l'autre. En SNT par exemple je vais devoir parler de maths parce que je vois des liens immédiats, et je vais pouvoir aussi parler de la SNT dans mes cours de maths, ou je vais me dire tiens les travaux en groupe en SNT ça fonctionne bien donc pourquoi pas faire ça en maths aussi. Donc ça permet vraiment de t'ouvrir à de nouveaux horizons et à de nouvelles pratiques. »</p> <p>·Stratégies face aux changements de programmes : « Ben c'est toujours la même, je réfléchis, je réfléchis, je réfléchis et je regarde ce qu'il y a dans les programmes, il y a une grande phase, quand je te dis introspection c'est vraiment, c'est plutôt ça infuse, donc je garde ça en tête, j'y réfléchis, j'y réfléchis et un jour il y a un truc qui sort et que j'arrive comme ça finalement à clarifier, à avoir une idée, une stratégie. J'avais fait ça en AP et pour les programmes là c'est un peu pareil sachant qu'il y a des nouveautés aussi en terminal, avec les maths complémentaires [...]. A la</p>		
--	--	--	---	--	--	--

			<p>En même temps, j'aurais tendance à dire trop de ressources tue la ressource quoi. Quand on se retrouve avec des cours à préparer et qu'on a plein d'informations qui proviennent de plein d'endroits, à un moment il faut qu'on choisisse quoi, qu'on se concentre sur quelque chose et, alors oui, c'est sûr hein, on pourrait multiplier les apports, mais ça prend un temps quoi, c'est hyper chronophage (refuge, excuse ?). Quand tu prépares un cours qui est complètement nouveau, quand c'est du réajustement d'une année à l'autre ça va, mais quand il faut tout construire, au départ, c'est très chronophage ».</p> <p>Vision de la demande institutionnelle :</p> <p>« Je ne sais pas trop. En fait, bon, je suis un bon soldat hein, je me dis que si on me demande de faire ça je le fais, je suis payée pour ça après tout, mais ce qui est gênant, ce n'est pas tant que ce soit parfois en décalage avec ce qu'on attend, ce sont les revirements d'opinions. C'est-à-dire que j'ai commencé ma carrière en faisant mes séquences d'une certaine façon, en introduisant dans mes séquences énormément de littérature jeunesse par exemple, et après on nous a dit, non, non, non, la littérature jeunesse il faut arrêter, ce n'est pas bien du tout, il faut revenir aux classiques. Et, dernier changement de programme, on nous dit, mais, non, non, la littérature classique ça dégoûte les élèves, il faut revenir à la littérature jeunesse, et donc, ça m'énerve un peu, parce qu'en plus j'entendais bien les deux discours, c'est vrai que la littérature jeunesse permet par exemple d'accrocher les élèves qui sont petits lecteurs, la littérature classique, ben ils en ont besoin, moi j'ai manqué de littérature classique en tant qu'élève, on en faisait quasiment pas et après quand j'ai fait mes études ça m'a cruellement manqué. Donc les deux discours si tu veux je peux les entendre, mais ils ne sont pas incompatibles, il faudrait juste les deux quoi et ce qui est gênant c'est ça, c'est un peu le tout ou rien le discours institutionnel, et ça ça me gêne un peu » ➡ discours contradictoire, ambivalent</p> <p>En tant que professeure principale : « alors j'avais bien tout appris, j'avais</p>	<p>rentrée, il va y avoir une révolution, ce ne sera plus faire des maths pour des maths mais utiliser les maths comme un outil. Et on va avoir une formation fin juin et j'ai passé 30h dessus, sur ces nouveaux programmes. C'est une nouvelle approche ; comment croiser les informations thèmes-notions, et ça c'est de nouveau la même approche, ça infuse, et j'y réfléchis, j'y réfléchis et à un moment donné ça ressort.</p> <p>Réception avec du recul : « Euh j'arrive à voir le bon dans les changements et évidemment il y a des choses qui sont par contre complètement incohérentes. Dans la structure-même des programmes il y a des incohérences en mathématiques très très fortes, qui pourraient facilement être changées, mais les gens qui font les programmes n'ont pas assez de point de vue [...] Je te disais les gens qui font les programmes n'imaginent pas qu'on puisse changer encore plus les choses pour les rendre cohérentes. Et les concepts dont on a besoin en 1^{ère} qu'on ne voit plus en terminal par exemple, ce qui n'a pas de sens. »</p> <p>« J'ai juste encore un exemple sur un changement qui a été imposé. C'est la partie algorithmique qui a été imposée, et que je prends un grand plaisir à enseigner. Je trouve ça vraiment très bien que ça puisse apparaître en mathématiques et où je vais plus ou moins loin, parfois assez loin d'ailleurs [...]. C'est quelque chose, j'aurais voulu le faire, si on me l'avait pas imposé, j'aurais voulu le faire, donc je suis content qu'on me l'ait imposé. » ➡ des changements imposés qui ont du bon, d'autres moins</p> <p>·Résiste-t-il ou pas si trouve changements incohérents (quelle liberté il s'octroie) : « Alors, quand les incohérences sont trop fortes, si c'est des informations qui manquent, je les apporte, je vois les concepts importants même s'ils ne sont pas dans les programmes, parce que je sais que c'est bien pour l'élève. Et honnêtement je n'hésite pas à critiquer des programmes. Comme je dis aux élèves, critiquez mon cours, s'il y a des incohérences, dites-les, il faut le dire aussi parce que c'est important. »</p>		
--	--	--	---	--	--	--

			<p>bien tout retenu, j'avais beaucoup travaillé, j'étais à fond sur les dénominations des bacs, des options, et, à la rentrée, ils ont tout changé ! (rire). » ➡ <i>inconstance, changements récurrents qui rend l'apprentissage vite obsolète et l'investissement vite nul.</i></p>			
--	--	--	---	--	--	--

	<p>Connaissance de l'attendu institutionnel concernant le développement et interprétation</p>	<p>·Je l'interroge sur des compétences référencées qu'elle connaîtrait : « Honnêtement, j'en ai aucune idée, je n'ai jamais... non je pense que l'adaptabilité, ça c'est sûr, le respect du programme, la mise en œuvre du programme, non, je n'ai jamais, non, je ne sais pas du tout ce qu'on peut... ouais... » ·Je l'interroge sur ce qu'elle comprend de l'attendu de l'engagement dans une démarche de développement : « Une démarche de développement professionnel : savoir mettre en œuvre toutes les pratiques pédagogiques qu'on nous inculque. Et finalement quand on va en formation et quand il y a de nouveaux programmes, savoir les mettre en œuvre dans une classe, parce que c'est ça, le développement professionnel, moi c'est ce que je mettrais derrière, mais je sais pas, ce n'est peut-être pas ça du tout ». ➔ méconnaissance.</p>	<p>·Je lui demande si elle sait que dans les textes officiels l'engagement dans une démarche de dvlpt pro est évoquée, elle me répond que non. Je lui demande ce qu'elle imagine que l'institution met derrière cette expression : « Ils veulent que l'on évolue, vers autre chose ? Ils ont trop de profs ! (rires) » ➔ méconnaissance.</p>	<p>·Je l'interroge sur ce qu'il pense que l'institution entend par démarche de dvlpt pro : « Alors, j'ai quelque chose qui me vient à l'esprit tout de suite que j'ai vécu il y a deux jours. J'ai eu un mail de mon inspectrice qui propose un stage en octobre l'an prochain dans un institut de physique fondamentale sur la physique nucléaire. Et pendant une semaine tu assistes à des conférences sur la physique nucléaire. Ben moi ça me fait penser à ça, c'est-à-dire que tu apprends de nouvelles choses, tu crées de nouvelles compétences, de nouvelles connaissances, tu tisses de nouveaux liens de savoirs, surtout que dans ma matière très théorique on a besoin de l'ancrer dans la réalité, pour moi c'est directement lié, ce serait extraordinairement intéressant d'assister à ça pour justement en reparler à mes élèves derrière sur certains points qui pourraient les, les, comment dire, pas éblouir mais attirer vers un nouveau domaine euh, attiser une curiosité voilà, qu'ils se disent ben on voit à quoi ça sert les maths, voilà ce qui existe. Les élèves ont une culture générale si pauvre qu'ils ont beaucoup de mal à voir à quoi sert ma matière parce qu'ils n'ont aucun lien tissé entre la matière et le reste parce qu'ils ne connaissent pas beaucoup le reste non plus. » ·Intérêt de s'élever quand on est prof : « Ben oui, oui, vraiment. Tu t'élèves mais tu t'épanouis aussi c'est-à-dire si maintenant on te dit tu vas faire un stage pour étudier des statistiques dans un entrepôt ça va peut-être moins me faire rêver mais je pourrais quand même m'en resservir dans mes cours. » ·PPCR, a eu à spécifier démarches accomplies dans perspective de dvlpt pro : « Alors ça m'a surpris quand je l'ai lu, j'ai trouvé bien que ça apparaisse, j'ai su y répondre parce que j'avais fait des choses, notamment le passage en tant que formateur et la réalisation des nouveautés, je me suis formé à la DNL aussi (Discipline Non Linguistique) entre temps, donc je m'étais auto-formé ou formé, j'avais eu de nouvelles casquettes entre guillemets entre temps dans ma vie donc j'ai pu remplir cette case. » ·Je lui demande si pour lui le dvlpt pro c'est avoir de nouvelles casquettes :</p>	<p>➔PPCR : « Lorsque j'ai préparé l'avant-dernière, en 2017, alors que ce nouveau protocole venait d'être mis en place, j'ai été quelque peu déroutée par l'axe à renseigner concernant la démarche individuelle et collective de développement professionnel. En effet, cette expression de développement professionnel ne m'était pas familière et je n'avais en quelque sorte jamais réfléchi à ce qu'elle pouvait recouvrir. Il a fallu que je fasse des recherches et que je me pose pour la première fois la question de ce que je mettais en œuvre dans cette perspective. Et ce document semble poser problème à nombre de mes collègues. Comme j'étais dans les premières à « tester » ce protocole, certains par la suite se sont adressés à moi et m'ont demandé des conseils pour compléter ce formulaire. J'ai pu constater déjà à quel point la plupart des professeurs ont bien du mal à mettre à mettre en avant ce qu'ils font et leurs atouts ; contrairement aux salariés du privé qui ont un entretien d'évaluation annuel, nous ne sommes pas habitués à rendre compte des objectifs que nous nous sommes fixés, que nous avons ou pas réalisés, ni à formuler nos besoins en termes de formation (ce qui supposerait déjà d'être en mesure de faire cette auto-évaluation et diagnostic) et/ou nos souhaits de mobilité. J'ai même entendu certains professeurs, à propos du paragraphe à compléter concernant les souhaits d'évolution professionnelle et de diversification des fonctions, y voir une tentative de libérer des postes, surtout dans certaines disciplines excédentaires. D'autres se désolent du fait que, de toute façon, très peu de perspectives existent, quand d'autres évoquent le fait que ce document laisse entendre que l'on serait mal vu si notre seule ambition était de rester enseignant toute sa carrière. En zone rurale, certains se réfugient derrière le fait qu'encore moins d'opportunités s'offrent à eux, étant loin des grandes villes et des INSPE, il serait moins évident de devenir tuteur ou de s'investir dans la formation. » « En définitif, il m'apparaît, d'après mon vécu et mon écoute et observation de mes collègues, que les</p>	<p>Marcel (2006) : il peut y avoir un écart entre les idéaux des politiques éducatives et la réalité perçue par les enseignants sur le terrain et qu'ils font véritablement de ce prescrit.</p>
--	---	--	---	--	---	---

				<p>« Ben ça c'est en fonction des personnes. Moi j'avais envie de voir un peu de nouvelles choses, mais ça peut très bien être dans sa matière, juste progresser dans sa matière. Mais si tu fais un stage dans une entreprise ou dans un centre scientifique ou si tu es en collaboration avec des auteurs pour un prof de français tout ça c'est ça rentre dans cette case. »</p>	<p>attendus de l'inspection ne sont peut-être pas toujours bien saisis par les enseignants ; la nouvelle mouture de l'entretien semble être calquée sur ce qui se fait dans le privé. Or, auprès de fonctionnaires qui baignent dans une culture professionnelle toute autre, la perception n'en est pas la même. Il y a sans doute une incompréhension de ce protocole qui n'est pas explicité. Pourtant, malgré ce flou, il semble pouvoir produire ce qui est visiblement recherché ou au-delà même des objectifs qu'il se fixe, mais parfois par des moyens détournés. »</p>	
--	--	--	--	---	---	--

<p>Les rendez-vous de carrière ressenti impact/manque d'impact : sur quoi/en fonction de quoi</p>	<p>« Alors j'en ai eu deux. Je vais passer au 11^e échelon et j'ai eu que deux inspections. Je suis passée au 141^e là, j'aurais dû en avoir une il y a 4-5 ans et trois jours avant sa venue l'inspectrice m'a dit qu'elle avait un empêchement et qu'elle ne pouvait pas venir. Donc j'avais préparé toute ma séance, tout était ficelé, tout était prêt et à la dernière minute elle a annulé. Là j'étais quand même frustrée parce que j'avais tout préparé, tout était bien ficelé, comme je te dis moi je m'y prends toujours à l'avance. J'avais travaillé deux jours d'affilée jusqu'à une heure du matin pour être prête le jour J, avoir le temps de revoir mon cours correctement, etc. Et à la dernière minute elle m'a fait savoir qu'elle ne pouvait pas venir et elle n'est jamais revenue. Elle est venue pour d'autres collègues mais elle n'a pas eu le temps de me voir. Donc deux inspections. Car au départ quand j'ai commencé à G. notre proviseur était fâché avec l'inspectrice de lettres. Et donc elle a attendu que le proviseur parte pour venir inspecter les profs de lettres. Et du coup moi j'ai attendu 8 ans. Quand elle est venue ça faisait 8 ans que j'étais en poste. Du coup j'ai eu très peu d'inspection. »</p> <p>• Vécu des rencontres : « Et ben moi j'avais vraiment une fausse appréhension de ces inspections là et finalement je me suis rendue compte que c'était plutôt du conseil, que l'inspectrice savait reconnaître ce qui était bien dans nos pratiques et qu'elle savait quand même le dire. Moi j'avais l'idée d'un inspecteur qui ne voyait que ce qui était mal en fait, ce qui était négatif, et je me suis rendue compte que finalement non, ce n'était pas vraiment ça, qu'elle mettait le doigt éventuellement sur des points qui n'allaient pas, c'est sûr, mais qu'elle était là surtout pour donner des conseils. »</p> <p>• Impact sur les pratiques : « Oui, oui. Je regrette qu'elle ne soit pas venue plus tôt, parce que finalement quand on n'a pas d'inspection pendant 8 ans on se demande toujours si on est dans le bon ou dans le mauvais quoi. Si on est dans le vrai ou dans le faux. Et ben j'étais contente le jour où elle est venue parce que je me suis rendue compte que j'étais dans la bonne direction et je pouvais continuer comme ça, donc ça m'a vraiment</p>	<p>Me répond dans un 1^{er} temps que n'en a pas eu, en fait en creusant, n'a pas eu droit au nouveau protocole nommé « rendez-vous de carrière ». Nombre d'inspections : « Ah oui, d'accord... Attends, je suis en train de calculer là. J'ai eu la 1^{ère} qui était pour ma titularisation et après j'ai dû en avoir trois. »</p> <p>Je l'interroge sur comment se sont déroulées ces rencontres, ce qu'elle peut m'en dire :</p> <p>« Un stress épouvantable alors que, voilà hein, avant, pendant. Heureusement ça finit par partir après les 10 1ères minutes qui sont terribles les choses se mettent en place et voilà. Donc beaucoup de stress hein, ce qui est complètement idiot, j'en ai bien conscience, mais voilà, je pense que je ne suis pas la seule. On vit ça aussi un peu comme une sanction qui risque de tomber à un moment donné qui n'est pas forcément là où on souhaiterait voir les gens, enfin ça arrive parfois en plein milieu d'une séquence, ou alors pourquoi celle-là, ça aurait été mieux 15 jours plus tôt ou 15 jours plus tard c'était mieux quoi voilà, c'est vraiment une sanction qui tombe à un moment donné comme ça (dispositif perçu comme aléatoire). Et puis, ce qui était intéressant c'était la discussion après où euh moi j'ai eu la chance au moins deux fois sur les trois de pouvoir demandeur des conseils, de pouvoir demander des choses sur des points précis de ma pratique, etc. Donc ça ça peut être intéressant effectivement. Donc de ce point de vue là ça m'a apporté des choses, très ponctuelles certes, je ne sais plus c'était dans quelle édition il valait mieux choisir telle œuvre, enfin des choses par rapport à ce que je venais faire, mais j'ai pu vraiment poser des questions, je suis arrivée avec des questions et j'ai eu les réponses quoi. »</p> <p>Impact sur la pratique de 1 à 10 (10 = fort impact) : attribue 6. Je lui demande si l'a fait remettre en question ses pratiques : « Non, pas fondamentalement. Ca m'a fait retravaillé certains points précis, oui, mais fondamentalement non. Ce n'était pas remettre en question tout ce que je pouvais faire. Par contre je me rappelle lors de ma dernière inspection elle m'a fait la remarque que j'interrogeais souvent les mêmes</p>	<p>• A eu 6 inspections. « Alors la 1^{ère} et la dernière étaient, étaient, la 1^{ère} était une catastrophe, une catastrophe disons ça ne s'est pas trop mal passé mais l'inspecteur n'était pas du tout ouvert, il était injuste en plus et, je te dis juste pourquoi il était injuste. Il est arrivé en retard et avant qu'il arrive j'ai fait une vérification des exercices et après dans le bilan il a mis ça aurait été intéressant de vérifier les exercices des élèves alors que dans la discussion il en a parlé et je lui ai dit que je l'ai fait pendant qu'il était en retard, donc oui non ce n'était pas un échange très fructueux. Euh les 4 entre étaient avec P., qui est un dieu sur terre, qui est exceptionnel, qui te met à l'aise, qui capte tout de suite tes intentions, qui s'adapte à toi, qui t'apporte énormément de choses, et, il est exceptionnel cet homme. Et la dernière inspection était avec avec mon inspectrice d'en ce moment et qui est beaucoup moins riche, elle m'a apporté des choses, mais moins riche parce qu'elle a des points de vue qui sont très figés et de nouveau tu vois je rebondis sur ce que tu disais tout à l'heure, on a besoin tout le temps de se remettre en cause et de progresser, de pouvoir apprendre des autres et ainsi de suite mais je suis sûr moi que l'inspecteur P. est dans cet optique-là, il se dit quand je fais une inspection je risque d'apprendre des choses aussi. Alors que ma dernière inspectrice est là en savante, elle elle sait, elle a ses points de vue, et elle veut prodiguer la bonne parole avec ses points de vue pas pour dire tiens je vais réagir à ce que la personne me dit, je vais voir comment je peux la faire progresser, c'est ça ce sont mes attentes, faites ce que je vous demande. »</p> <p>• Impacts : « Euh, j'espère que oui, en tout cas pour moi oui, c'est une évidence oui, à chaque fois, bon à part la 1^{ère} inspection toutes les autres m'ont fait changer mes pratiques pédagogiques, à chaque fois, parfois de manière un peu plus fondamentale, mais sinon à chaque fois oui j'ai progressé, enfin j'ai changé, progressé je ne sais pas, mais j'ai changé mes pratiques. »</p>	<p>• Impact > ouverture sur autre mission : « J'ai écrit précédemment devoir mes débuts en tant que formatrice à une de mes inspections. En effet, alors que tous les professeurs devaient être formés, dans le cadre du Plan numérique pour l'éducation, à diversifier leurs pratiques numériques, j'ai été proposée par mon inspecteur, qui m'avait repérée comme ayant des compétences dans ce domaine au moment de sa visite, pour assurer l'une d'entre elle. »</p> <p>• « En plus des inspections de titularisation, j'ai eu droit jusque-là à cinq rendez-vous de carrière, que je n'avais pas demandés, ce qui représente une moyenne élevée par rapport à la majorité de mes collègues. On a beau être un professionnel expérimenté, ces rencontres sont génératrices de stress pour la plupart des professeurs que je côtoie. Celui-ci n'est pas forcément négatif, mais cette perspective met une certaine pression sur les épaules des enseignants. Le fait d'être évalué sur son travail, qu'un regard critique aiguisé juge de notre professionnalité n'est pas perçu comme agréable. D'autant plus que, du fait de la rareté de ces rencontres, celles-ci apparaissent comme des événements clés au cours de la carrière, et en renforce quelque part le caractère solennel et par là-même stressant. Ainsi, il apparaît que l'étendu de notre travail soit jugé de manière très occasionnelle (trois à quatre fois au cours d'une carrière désormais) et sur un laps de temps très court (une heure d'observation et une heure d'entretien), durant lequel on doit montrer ce que l'on vaut, ce qui semble aléatoire, et est estimé, par certains professeurs, comme assez injuste. Il semblerait, pour avoir échangé avec eux, que les enseignants du premier degré, qui étaient jusque-là inspectés de façon beaucoup plus régulières que les professeurs du second degré, et qui entretiennent un rapport moins distant avec leurs inspecteurs, qu'ils côtoient plus et dont la fonction semble davantage s'apparenter à celle de conseiller, ne vivent pas ces moments de la même manière. Dans le secondaire, la fonction d'inspecteur est plutôt perçue comme évaluative, mais je réalise que les missions de ces</p>	<p>Jorro et al. (2002) : si conseiller, même s'il évalue, adopte positionnement d'ami critique, avec valorisation du sujet et sans prise de pouvoir, est favorable à décentration de l'acteur et favorise ainsi dynamique de dvlpt pro. Soulignent effet déstabilisateur de la démarche évaluative, nécessaire, et porteuse si respectueuse de l'expérience des enseignants, si promeut l'activité plus que vérifie si correspond bien à la norme.</p> <p>Jorro (2012) reconnaît que l'évaluateur est contraint par faibles possibilités de promotion et de valorisation offerte par l'institution.</p>	
---	--	--	--	--	---	--

<p>conforté dans ce que je faisais. » ➡ important pour se rassurer.</p> <p>·Je lui demande si a apporté des changements : « Deux, trois petites choses je me souviens sur l'analyse méthodologique du texte, peut-être 2-3 petites choses, forcément, elle m'a donné des conseils, tout n'était pas parfait, surtout que moi j'avais été stagiaire dans un collège et là je me trouvais dans un lycée. Je n'avais pas forcément eu toujours la formation nécessaire peut-être pour enseigner au lycée. » ➡ incidence superficielle</p> <p>·Impact en termes d'avancement et de valorisation de carrière : « Ah ben c'est hyper important, je réalise que j'ai perdu forcément du temps les 8 1ères années-là, j'aurais pu être nettement plus loin déjà. Là c'est sûr que j'ai perdu du temps même si après l'inspectrice en a tenu compte et qu'elle a été sympa avec moi et j'ai bien avancé, ça m'a donné un bon coup de, voilà, mais j'ai quand même perdu du temps, c'est évident. Donc c'est quand même important d'avoir des rdv de carrière, comme c'est maintenant, je trouve que c'est mieux, au moins ils sont prévus et tout le monde les a aux mêmes moments, je trouve que c'est plus juste finalement. »</p> <p>·Ce qu'il faudrait pour qu'inspections aient plus d'impact : « Donc que ce soit plus régulier. Et peut-être que l'investissement de chaque professeur soit plus reconnu, parce que c'est vrai que ce qu'on fait à côté, quand on monte des projets par exemple, je ne sais pas s'ils en tiennent vraiment en compte dans la note, j'en sais rien, finalement, je ne sais pas si... Enfin j'avoue que moi maintenant ça fait 10 ans que je n'ai pas été inspectée, donc je ne me rends peut-être pas compte, je ne peux pas savoir si ça a un impact puisque je n'en ai pas eu entre temps, donc du coup je ne peux pas en parler quoi. »</p>	<p>élèves et c'est vrai que c'est la solution de facilité parce qu'on va beaucoup vers ceux qui lèvent le doigt quoi et euh ça j'ai revu après et c'est vrai que j'avais tendance à en oublier je pense, donc ça je l'ai pris en compte. »</p> <p>Impact en termes d'avancement, de valorisation de la carrière :</p> <p>« Alors l'avancement de carrière moi j'ai fonctionné sur l'ancien protocole tu sais, mais oui, ça peut changer la donne et le fait qu'on l'est très très peu nous inspecter, loin des grandes villes, moi j'ai été inspectée tu vois bien 3X en 20 et quelques années, donc ça ne fait pas quand même pas beaucoup, surtout qu'à l'époque on avançait au petit choix, au grand choix, donc voilà et là clairement par rapport à des collègues qui étaient dans des plus grandes villes on a vu moins de monde, donc forcément oui ça a eu une incidence, bien sûr. En revanche ce qui est valorisant c'est le fait de savoir qu'on est dans les clous, de ce qu'on attend d'un enseignant, ça oui, ça a un côté rassurant on va dire, surtout quand on est un peu éloigné comme ça, quand tu demandes un stage on te dit ben non tu ne viens pas parce que, voilà hein, vous êtes un peu trop loin ou c'est très compliqué, toi tu n'as pas forcément envie de faire tous ces kilomètres non plus, donc le fait d'avoir un regard qui te dis ben oui vous faites ce qu'il faut dans votre métier, c'est rassurant. »</p>		<p>professionnels sont sans doute très peu connues. Il est souvent reproché ce côté infantilisant du contrôle, qui, de plus, n'a au final que très peu d'impacts en termes d'évolution de carrière. Toutefois, la plainte de ne pas bénéficier d'un suivi plus régulier peut sembler entrer en contradiction avec le fait d'évoquer ces inspections comme de mauvais moments à passer. Pour ma part, ce n'est pas tant l'espoir d'une évolution de carrière plus rapide, celle-ci n'étant effectivement jamais très significative, les retombées s'avérant relativement restreintes sur le plan financier et en termes de mobilité, qu'une envie de montrer le meilleur de moi-même et de recevoir un rapport d'inspection positif, dont je puisse être fière, qui m'a toujours poussée à préparer au mieux ces séances d'inspection. Pour se faire, j'ai à chaque fois tâché, par une auto-réflexion et une évaluation de ce que j'avais réalisé auparavant, de proposer un dispositif un peu novateur, qui retienne l'attention et sorte du déjà-vu. Les séances que j'ai présentées étaient co-animées. Je pouvais du coup bénéficier d'un regard extérieur sur ce que j'avais préparé, ce dont je ne me privais pas, mais j'ai toujours souhaité que, dans ces cas-là, le choix de ce que j'allais proposer me revienne.</p> <p>Je réalise à quel point, en tant que professeur, souvent ancien bon élève, on attend cette gratification ; on veut être récompensé par un bon rapport, comme on attendait un bon bulletin au cours de notre scolarité. Aussi, le temps passé à construire ces séances, mais aussi pour mes deux dernières inspections le document préparatoire à l'entretien (qui n'existait pas avant la mise en place du protocole PPCR), a-t-il été considérable (pour quatre de mes inspections, j'ai été prévenue en moyenne deux mois auparavant).</p> <p>L'aspect prémédité de ces rendez-vous de carrière dont il était question plus haut peut faire s'interroger sur l'authenticité de cette rencontre. En proposant une séance qui se veut (mais n'est pas pour autant) irréprochable, est-ce que je montre réellement quel professionnel je suis ? Si cette séance avait eu lieu à l'improviste, l'inspecteur aurait-il perçu mon travail de la même manière ? Beaucoup de mes collègues se sont</p>	
--	---	--	---	--

					<p>déjà fait la même réflexion ; ce serait plus juste si les inspecteurs venaient sans que l'on soit prévenu, ils verraient ainsi comment nous agissons dans nos classes au quotidien, sans artifice. Mais en réalité, personne ne semble le souhaiter vraiment ; il s'agit d'un nouveau paradoxe dans les critiques et attentes émises par les enseignants (l'autre portant sur la rareté du dispositif au cours d'une carrière). Mais il faut bien admettre que le caractère évaluatif n'incite pas non plus à dévoiler ses incertitudes ou difficultés rencontrées, dont il peut être question lors de l'entretien qui suit l'observation de la séance pédagogique. Un manque d'efficacité ou une perte de maîtrise pourrait s'apparenter à un échec, de les avouer ferait craindre d'être jugé incompetent. Aussi, se montre-t-on sous son meilleur jour. Jeu de dupes, peut-être, toujours est-il que dans mon cas, ces rencontres m'ont, quoiqu'il en soit, amenée à me surpasser. D'une fois à l'autre je pense avoir évolué dans ce que j'ai proposé, cherchant à varier là aussi les modalités et à faire preuve d'inventivité bien au-delà de ces seules séances pédagogiques. En effet, en inscrivant ces séances dans des séquences ou projets plus larges, en cherchant à tester pour trouver ce qui fonctionnait le mieux avec les élèves (dimension mesurable par exemple par l'effet que la proposition eu sur les élèves, leur adhésion et participation), j'ai été amenée à bouleverser mes habitudes, à remettre en question des pratiques ancrées et à accroître mes compétences.</p> <p>Et c'est à l'une de ces inspections que je dois d'être entrée dans le champ de la formation. Au final, il semblerait que, contrairement à l'idée que je m'en faisais moi aussi, ces rendez-vous de carrière puissent déboucher sur une reconnaissance institutionnelle, mais pour cela, il est indispensable de déployer tous les atouts possibles.</p>	
--	--	--	--	--	---	--

<p>La formation continue ·réception ·impact/manque d'impact : sur quoi/en fonction de quoi)</p>	<p>·Formations reçues au sein de son établissement : « Oui, sur les tablettes il n'y a pas longtemps. Oui, qu'est-ce qu'on a eu... Sur Pronote à un moment ou sur Place, avant monbureau numérique, ça on a eu des formations en interne. Je crois que c'est tout par contre. »</p> <p>·Utilité perçue : « La formation continue, alors, moi je dirais qu'elle est importante, c'est sûr, mais moi je trouve que c'est surtout en début de carrière qu'on en a d'autant plus besoin quoi, peut-être moins quand on a 20-30 ans d'expérience voilà je, mais bon on en a quand même toujours besoin, il faut qu'on soit toujours sur la bonne page quoi. »</p> <p>·Attendus d'une formation : « Qu'est-ce que j'attends d'une formation...euh... Peut-être qu'elle me permette d'acquérir des nouvelles pratiques, de réfléchir sur mes pratiques, de voir où j'en suis aujourd'hui, est-ce que c'est toujours conforme aux attendus qu'on peut avoir. Est-ce que je ne suis pas un peu vieillot finalement dans mes pratiques, c'est ça que je veux dire. Euh... des échanges aussi avec les collègues d'autres établissements, c'est intéressant aussi. Je trouve que c'est très intéressant dans les formations qu'on peut avoir. »</p> <p>·Qualité des dispositifs : « Alors pas forcément un regard positif. Des fois je suis revenue un petit peu déçue parce qu'en fait à la fin des stages en général on nous demande de mettre par écrit, de réfléchir et de mettre par écrit le résultat de notre réflexion alors que nous justement on attendrait qu'on nous donne des outils, qu'on nous donne quelque chose, que ce soit pas nous qui donnions aux formateurs. C'est un peu ça que je regrette dans beaucoup de formations, et c'est le ressenti de beaucoup de collègues en fait. On attendrait plutôt de repartir avec de nouveaux outils, voilà de nouveaux outils dans notre boîte à outils pour, et c'est pas toujours le cas quoi. »</p> <p>·« On attend des outils voilà, qu'on nous donne des outils et des choses concrètes. Il manque du concret, souvent. Parce qu'on nous demande de réfléchir, puis après de se mettre en groupe et de réfléchir ensemble et puis mettre l'objet de notre réflexion sur une feuille et on ramasse notre feuille,</p>	<p>·Formation à l'occasion des changements de programme : « Alors, c'est très très variable d'une formation à l'autre. Il y en a dont tu sors enrichie, tu te dis on a débroussaillé le terrain pour moi, on m'a donné des réponses en termes de pratique, des idées sur comment procéder, des exercices, des textes auxquels on n'aurait pas pensé, des manières de prendre les choses et franchement on en sort très enrichie. Alors que parfois, très honnêtement, à part nous relire le programme qu'on connaît déjà quasiment par cœur et nous faire nous mettre en groupe pour préparer une pseudo-séquence, franchement, ce n'est pas ce qu'on va chercher quoi. Donc, c'est vraiment très très variable. Ca dépend du formateur, ça dépend aussi j'imagine de la demande institutionnelle. Là, j'ai tout eu, j'ai eu la formation de laquelle tu as envie de partir très vite parce que tu sens que ça ne va rien t'apporter du tout, que t'es capable de faire le travail là tout seul chez toi, et puis celle où tu dis mince j'aurais bien aimé un jour de plus. » ➔ des dispositifs de qualité inégale.</p> <p>A propos de la formation aux outils informatiques : « Non, j'ai suivi 2-3 formations, enfin plus. Enfin, le problème de ce genre de formation c'est qu'on nous montre plein plein de choses, on se dit c'est formidable, je vais pouvoir le réutiliser, et quand on arrive chez soi on se rend compte que c'est beaucoup plus compliqué quand on est tout seul pour le mettre en pratique quoi » ➔ difficulté transférabilité.</p> <p>Interrogée sur ses attendus : « Alors moi dans une formation j'aime bien qu'on me donne des outils pratiques, voilà, il existe ça et on peut s'en servir pour faire telle ou telle chose. Malheureusement ce n'est pas toujours ça et on sort souvent un peu frustré quand on a des attentes vraiment précises quoi. »</p> <p>Je lui demande si pense que formation doit faire requestionner les pratiques : « Ah ben oui, c'est ce qui se passe. Alors pas toujours avec les formateurs, mais entre personnes qui assistent à la formation. C'est vrai que la formation c'est l'occasion de confronter des expériences et ce qui est intéressant c'est quand les</p>	<p>·Dans le cadre de la nouvelle discipline à enseigner : « Oui, j'avais des formations de SNT, mais toujours après coup. On a eu des formations en octobre sur des chapitres de septembre-octobre, là on va avoir la J3 la semaine prochaine alors que notre année est finie quoi. Donc c'est toujours euh, il y en a eu une il y a un an c'était avant finalement notre année scolaire mais à nouveau la formation était loin d'être géniale, il y a avait deux profs dont un de SI et dans le public il y avait un tiers de profs de SI et le reste des profs de maths ou de physiques, et ce que le prof de SI c'était des choses que tu ne peux pas exploiter si tu n'es pas prof de SI quoi c'était beaucoup trop pointu, beaucoup trop axé sur la SI, donc du coup la moitié de la formation n'a servi à rien et l'autre moitié était trop descriptive, ce n'était pas, pas trop exploitable quoi. Ce n'est pas ça qui a servi à me rassurer ni à mettre des choses en œuvre, absolument pas. » ➔ arrive trop tardivement, pas adéquate/adaptée ni réexploitable.</p> <p>·FIL à propos de l'AP : « on a eu une formation, euh, c'est quoi, une FIL, et on a des IPR qui sont venus, ils nous ont fait une formation et à la fin de la formation, je me suis dit c'est super, on nous a dit ce qu'il ne fallait pas faire et ce qu'il fallait faire mais quand tu décryptais tout ce qu'il fallait faire ce n'était pas faisable, mais par contre on nous disait pas comment faire. Donc on nous disait les grandes stratégies, ce qui ne marchait pas, ce qui marchait, mais comment mettre en œuvre on n'avait aucune idée. »</p> <p>« dans 80% des cas des formations que j'ai suivies je n'avais aucune confiance en le formateur parce que les formations antérieures me faisaient dire que ça ne me servirait à rien. »</p> <p>· Euh, pas forcément. Il y a des formations, une des 1^{ères} que j'ai eu dans ma carrière qui a été catastrophique et un jour je suis tombée sur un formateur super bien, donc euh non ça ne me braque pas je ne me dis pas la 1^{ère} a été nulle les suivantes vont être nulles, euh c'est quand même une opportunité. » ➔ inégalité des dispositifs.</p> <p>·Conditions pour que ça marche : « Ben quand c'est utile, quand ce qu'on nous donne est utile, quand on</p>	<p>·Pour devenir tutrice : « je n'ai bénéficié dans ce cadre que de deux demi-journées de réunion ou de stage, je ne sais pas trop comment les nommer, où il a été question notamment de l'entretien. »</p> <p>· « en réfléchissant à mon propre développement, je me rends compte que la formation continue, que pourtant je préconise, en tant que formatrice moi-même, auprès de mes collègues, est une des dernières ressources qui me viennent à l'esprit comme point d'appui à mon essor professionnel. En effet, les dispositifs dont j'ai bénéficié, n'étaient déjà pas nombreux, très épars sur l'ensemble de ma carrière, sans lien les uns avec les autres et au final très peu impactant. Que je les ai demandés ou qu'ils m'aient été imposés n'a pas changé grand-chose en termes d'incidence ; parfois il arrive que l'on soit agréablement surpris par une formation pour laquelle on n'était pas très enthousiaste au départ, alors qu'au contraire, une formation prometteuse, de par son intitulé ou descriptif, peut s'avérer décevante si son contenu est pauvre et qu'on ne fait que survoler superficiellement le sujet. Il faut dire que la plupart des dispositifs ne se résument qu'à une, voire à deux journées, assortie(s), ces dernières années, d'un travail sur écran en asynchrone. Alors effectivement, ces formations m'ont parfois fait réaliser mes manquements ou lacunes, ce que je ne pratiquais pas qui l'était ailleurs, et m'ont occasionné des idées et souhaits de mises en œuvre. Et, pour avoir échangé à ce propos avec d'autres professeurs, mais aussi pour avoir pris connaissance, en tant que formatrice, des résultats des questionnaires et évaluations soumis aux formés, je réalise que c'est souvent l'objectif poursuivi ; trouver des exemples et des ressources « clés en mains » pour se renouveler. Par contre, l'aspect réflexif ne semble pas être l'attendu premier, la remise en question n'étant pas forcément évidente. Concernant l'impact dans les pratiques, il faut dire que, bien souvent, je ne me suis pas lancée pour tester ce qui nous a été présenté tout de suite après la formation suivie, et avec le temps, la motivation s'étiolle et je ne peux pas dire qu'elles aient eu un quelconque retentissement sur mes</p>	<p>Rejoignent constat négatif sur formation continue qui ressort des enquêtes nationales et internationales, et relayées par auteurs : anecdotique (pas obligatoire ni valorisée par l'institution), hors-sol, peu d'impact/apports et retombées sur capacités pro. Pas tourné vers dvlpt pro.</p>
---	--	--	--	---	--

<p>et voilà. Et souvent on repart comme ça et on n'a pas eu de. Moi je dirais que ce qui est le plus enrichissant dans ces formations là c'est de pouvoir échanger avec les collègues des autres établissements. Après je ne généralise pas parce qu'il y a des fois des formations où je suis vraiment contente de ce qu'on a appris, donc je ne veux pas non plus généraliser, mais ça a souvent tendance à être comme ça. »</p> <p>· Quand je l'interroge à propos des retombées des formations sur ses pratiques, les qualifie d'anecdotiques.</p> <p>· Bonne formation pour elle est celle où on expérimente, où l'on pratique, « que ce ne soit pas que de la théorie quoi. » Exemple : « Je sais qu'il y avait eu une formation intéressante, c'était sur l'utilisation d'outils numériques en français. Et là on avait fait, donc là il y avait une formatrice et on avait chacun un ordinateur et on faisait chacun en même temps. Toute la journée c'était ça, comme c'était sur deux jours, et du coup on a appris à utiliser différents outils informatiques, par exemple faire un Padlet. Et là comme on avait chacun notre ordinateur, on faisait au fur et à mesure et là on avait l'impression qu'on apprenait quoi, j'avais l'impression d'apprendre et de maîtriser les choses en rentrant à la maison. » ➔ et impression d'une transférabilité possible du coup</p>	<p>formateurs euh nous font faire un tour de table pour nous demander comment on procède et ça peut être sympa après d'aller vers la personne et de lui dire ah ben ça m'intéresse comment tu fais machin, je l'ai eu dans ma dernière formation qui n'était pas une vraie formation c'était par CANOPE, c'était très sympa on s'est mis en petits groupes et chacun a évoqué sa pratique d'une heure de cours, ils nous ont demandé de raconter une de nos heures de cours, c'était super parce qu'on a découvert des pratiques et on pioche des idées auxquelles on n'aurait pas forcément pensé. » ➔ importance des échanges avec les collègues lors des formations.</p> <p>Impact des dispositifs sur les pratiques : « Alors si l'impact est évident quand même quand on a eu des outils, ou des échanges qui nous ont permis d'avoir de nouvelles pratiques, c'est ça surtout. Essayer de trouver des manières un petit peu différentes de faire et ça ça a un impact parce que je les exploite généralement très vite derrière. Je tente, alors des fois ça ne marche pas, hein on est bien d'accord, mais parfois c'est une bonne surprise et toi tu refignes le truc, tu le mets un peu à ta sauce et c'est ça qui fait que, c'est dans quelle classe déjà ? C'est en 4^e, je n'ai pas fait une seule dictée de la même manière depuis le début de l'année, parce que je fais des dictées de plein de sortes différentes, parfois avec [...]. C'est tout des pratiques que j'ai piquées en stage ça, alors parfois on les doit aux formateurs mais parfois aussi aux collègues. »</p>	<p>peut le mettre en place et que ce n'est pas irréalisable quoi. Quand on peut le réinvestir. Il y a certaines formations où c'est..., je peux te donner l'exemple de ma toute 1^{ère} formation de ma carrière en tant que stagiaire, on a commencé notre formation en nous demandant quelles étaient les problématiques qu'on croisait. Et moi je suis venue avec comment on gère une classe hétérogène, c'était à 10h le matin et tout ce qui a suivi dans la journée c'était « réfléchissez entre vous et vous comment vous pouvez gérer une classe hétérogène ». Donc la personne qui est venue ne m'a vraiment apporté aucune réponse, ce n'est pas les stagiaires entre eux qui vont trouver des principes géniaux pour gérer une classe hétérogène, donc une formation comme ça ne me sert à rien. »</p> <p>· N'a pas du tout été formé à être formateur.</p>	<p>performances professionnelles ni du coup sur celles, scolaires, des élèves. Le réinvestissement dans les pratiques n'est pas toujours réfléchi ; il n'est pas inclus dans le dispositif ni accompagné, alors que le contexte d'exercice fait que celui-ci est plus ou moins aisé. »</p> <p>· Formation de formateurs : « Je pouvais, comme m'incitait mon inspecteur et des personnels du Rectorat, passer le Certification d'Aptitude aux Fonctions de Formateur Académique, qui aurait pu m'ouvrir d'autres portes dans le domaine de la formation. Mais cette certification se prépare majoritairement seul, en auto-formation, très peu de cours étant dispensés dans ce cadre. Moi qui m'étais improvisée formatrice déjà sans avoir été formée du tout à cette fonction, en « bricolant » des dispositifs comme il me paraissait bon de le faire, je ressentais le besoin de développer des compétences solides en ingénierie de la formation. J'estimais, comme je l'écrivais dans la lettre de motivation pour être admise au Master Ingénierie de la Formation de Formateurs, avoir encore beaucoup à apprendre afin d'acquérir une pratique de formateur plus distanciée. Mon objectif était d'asseoir une certaine légitimité avant même de prétendre passer le CAFFA par la suite et postuler à une prise de responsabilité dans le domaine de la formation ou à un poste de chargé de missions. Cette décision de me former venait donc de moi seule, personne ne m'a soumis cette idée ni m'y a poussé. »</p>	
--	--	---	--	--

	Autre(s)				<p>L'implication dans un réseau professionnel : « Il y a trois ans, j'ai participé au groupe de Travaux Académiques Mutualisés (TraAM) dont l'objectif est de construire une expertise autour des thèmes émergents du numérique éducatif, en s'appuyant sur des expérimentations dans les classes, et de contribuer ainsi aux actions de formation et d'accompagnement des enseignants. Je connaissais quelqu'un qui faisait partie de ce groupe de travail et je lui ai fait part de ma curiosité concernant ce dispositif et de mon envie d'y participer. A cette occasion, j'ai bénéficié de ce que l'on pourrait appeler une culture du travail collaboratif, à la fois au sein du groupe académique que nous composions avec les autres membres, mais aussi avec des partenaires d'autres académies avec qui j'échangeais régulièrement concernant les essais et pratiques que nous menions avec nos élèves sur la thématique imposée pour l'année en cours. Les professionnels impliqués dans ces groupes m'ont semblé avoir tous acquis un haut niveau de réflexion concernant leur enseignement. Engagés, dynamiques, ces individus foisonnaient d'idées et étaient pour la plupart impliqués dans des missions variées. Aussi, ai-je été dans un premier temps très impressionnée et pas certaine d'y être à ma place. Mais ces interactions, très stimulantes, ont eu une fonction émulative. J'ai appris beaucoup au cours de ces échanges et acquis de nouveaux savoirs, j'ai été amenée également à employer de nouvelles terminologies. Elles ont donné lieu à des innovations pédagogiques sur mon terrain d'exercice auxquelles j'ai pleinement associé les élèves, et ont abouti à des formalisations collaboratives parues sur le site académique de la documentation. Je ressens ce même élan stimulateur lors des réunions du réseau de formateurs documentalistes auquel j'appartiens depuis quelques années, au contact et au gré des échanges avec les collègues qui y participent. »</p>	Charlier et al. (2010) : réseaux d'échange et d'analyse de pratiques entre pairs, internes ou externes à l'établissement, lieux d'essai de nouvelles pratiques) = dispositifs favorables au dvlpt.
--	----------	--	--	--	--	---

	<p>Management par la direction · incidences</p>	<p>· Aide, soutien qui aurait été souhaité dont n'a pas bénéficié quand a vécu des situations-pbs : « L'année dernière ça a été vraiment très compliqué. Non, je crois que ce qu'il aurait déjà fallu faire c'est traiter les élèves qui semaient la zizanie dans la classe et qui consommaient de la drogue, et qui arrivaient là dans un état euh... qui n'est pas celui, enfin qui n'est pas admissible en classe quoi ». « Ce qui aurait pu nous aider, ben le soutien de notre direction. Le soutien d'un CPE qu'on n'avait pas, c'est sûr que si on avait eu un CPE comme cette année, ça aurait changé beaucoup de choses. »</p> <p>Incidences management sur équipes : « C'est une instance qui est hyper importante dans un établissement, ah oui. Le chef d'établissement c'est quand même celui qui donne une impulsion dans un établissement, il faut qu'elle soit positive cette impulsion, c'est comme un professeur dans sa classe, c'est lui qui doit donner un cadre de travail. » « Euh, voilà, il faut qu'il y ait une communication aussi avec les professeurs, qu'il soit toujours à l'écoute du corps enseignant, savoir ce qui va, ce qui ne va pas, et ce qu'il peut apporter comme solutions quand il y a des problèmes. Euh... Ben il est là pour épauler ses professeurs oui, pour les soutenir dans des situations un peu délicates, et c'est sûr qu'il doit être à leur écoute, c'est important ».</p> <p>Interrogée sur le fait qu'il a pour rôle de donner l'envie de se perfectionner, de se surpasser à l'enseignant, réponds juste « oui, je pense. » (ne développe pas).</p> <p>· Reconnaissance de son travail par la hiérarchie : « L'année dernière j'aurais dit non mais je pense que finalement si. Si, je pense quand même que la hiérarchie reconnaît le travail qu'on fait, si, oui. Cette année par exemple avec mon projet de BD, j'ai bien vu que Mme. L. était très contente du travail qu'on faisait et plusieurs fois elle me l'a dit, oui. En plus on a fait exprès de choisir une classe où il y avait des difficultés. Et on s'est rendu compte que ça leur apportait beaucoup, ils étaient très contents de participer à ce projet, et ça a beaucoup aidé certains, voilà, par exemple certains qui étaient très timides on les a vu sortir de leur coquille, prendre spontanément la parole à l'oral [...]. Ca a donné une</p>	<p>« C'est sûr que quand tu as un chef d'établissement, une administration qui te soutient, qui est derrière toi, qui comprend les problèmes, qui accepte aussi que tu fasses des projets, ça crée quand même une ambiance plus conviviale, plus sympathique entre tout le monde et il y a moins de conflit aussi. Ca crée une ambiance délétère quand l'administration ne suit pas. »</p> <p>Quand je l'interroge sur le rôle formateur de l'établissement : « Oui, oui, je pense aussi qu'un chef d'établissement crée l'ambiance chez les élèves. Quand un élève sait qu'il y a du répondant derrière, il va avoir plus envie de travailler que de savoir que de toute façon qu'il bosse ou qu'il ne bosse pas, ben de toute façon ça n'aura aucune incidence, à par sur sa moyenne, mais ça il s'en fiche en général s'il travaille pas, ça n'aura aucune incidence sur la vie scolaire. »</p> <p>➔ son discours se reporte à nouveau sur les élèves</p>	<p>· Chef d'établissement : « J'en ai connu qui étaient de vrais capitaines de bateau, c'est-à-dire qui dirigeaient mais qui disaient on est tous sur le même bateau, voilà où j'aimerais qu'on aille, qu'est-ce que vous en pensez. X par exemple à Y c'était ça, c'était un capitaine de bateau qui t'emmenait, tout le monde était en croisière, c'était bien et il y en a d'autres qui sont soit absents, soit tyranniques, voire m'en-foutistes, du coup soit le bateau est à la dérive soit il n'y a pas de bateau du tout parce que chacun tire de son côté. »</p>	<p>· « J'ai vu se succéder plusieurs chefs d'établissement. Certains impulsent plus que d'autres l'envie de se dépasser, en encourageant les initiatives et en apportant leur confiance. Il est important également je pense qu'ils montrent eux-mêmes la voie en donnant le meilleur dans le travail qu'ils accomplissent. En effet, je peux donner l'exemple d'un chef d'établissement auquel j'ai eu affaire qui ne semblait pas motivé par son travail ; il ne s'en cachait pas vraiment, se plaignait de la charge que celui-ci lui causait et communiquait davantage sur ses loisirs que sur le travail en lui-même et la vie de l'établissement avec son équipe ; celle-ci s'en plaignait et une sorte de démotivation a semblé gagner tout le monde petit à petit. Les efforts et initiatives n'étaient déjà pas encouragées, mais quand ils subsistaient tout de même, ils n'étaient ni soutenues ni valorisés. Alors que j'ai actuellement affaire à une principale bien plus dynamique, qui donne réellement de sa personne et de son temps, est très consciencieuse pour faire au mieux son travail afin que le cadre organisationnel serve de manière optimale l'aspect pédagogique. L'impact sur l'équipe est flagrant ; chacun se sent porté, et, gagné par cet entrain, souhaite se conduire de la même manière. De se montrer ainsi exigeant avec soi-même donne l'autorité et la légitimité pour l'être avec les autres. Ces attentes, combinés à une humanité et une compréhension des difficultés de chacun (des obligations et problèmes familiaux par exemple), sont d'après moi la clé d'un management susceptible d'obtenir le meilleur de chacun. »</p>	
--	---	---	---	--	---	--

		<p>bonne dynamique à la classe et les collègues d'autres matières l'ont aussi ressenti. »</p> <p>>Apport de cette reconnaissance : « Bon je dirais que je ne travaille pas que pour le chef d'établissement, je travaille avant tout pour mes élèves, mais bon c'est vrai que c'est toujours gratifiant de savoir que notre travail est reconnu et qu'on est encouragé par notre chef d'établissement ».</p> <p>·« C'est un peu malheureux à dire, mais ça s'est toujours bien passé dans les établissements où on avait vraiment une direction qui tenait parfaitement l'établissement en fait, où il y avait vraiment un bon cadre de travail, là j'ai vraiment vu la différence à chaque fois. C'est pour ça que je dis que le chef d'établissement a vraiment un rôle très très important, c'est un chef d'entreprise en fait le chef d'établissement. C'est comme un chef d'entreprise qui n'arrive pas à gérer son entreprise en fait, les conditions de travail ne seront pas bonnes non plus pour ses salariés, c'est exactement la même chose. »</p>				
--	--	---	--	--	--	--

	Interactions informelles	<p>·Lorsque évoque échanges avec les collègues quand il y a un changement de programme par exemple : « c'est vrai que quand une trouve une astuce euh ben on se la communique, on n'est pas égoïste et on ne garde pas forcément toutes les idées pour nous, voilà, donc on travaille aussi ainsi, on se donne des idées ».</p> <p>Après que m'ait parlé d'échanges de ce qu'ils ont préparé seuls, je lui demande s'il arrive qu'ils conçoivent des progressions et cours ensemble :</p> <p>« On échange plutôt, on échange pas mal. Et puis moi aussi je travaille beaucoup avec la documentaliste, je m'entends bien avec elle et du coup on est toujours à la recherche de nouvelles pratiques. P. est ouverte à tout donc c'est vrai que je travaille beaucoup avec elle aussi, sur l'oral, sur... Cette année par exemple, on s'est lancé dans un projet de bandes dessinées, l'écriture d'une BD aussi avec la prof d'arts plastiques. C'est un partenariat aussi avec la médiathèque qui nous a proposé, donc j'ai accepté de travailler avec eux et avec mes deux collègues et ça c'est hyper important. »</p> <p>·Face à problèmes de gestion de classe, quels interlocuteurs : « L'année dernière c'était surtout les collègues parce qu'on n'avait pas grand monde au niveau de la direction pour nous aider. Tout le monde était un peu débordé, même au niveau de la direction. On en discutait surtout entre collègues. » Mais dit que ne l'a pas aidé à trouver de solution.</p> <p>·« au lycée j'avais de bons collègues, donc j'avais bien été épaulée aussi, des anciens collègues, j'étais toute jeune quand je suis arrivée, qui m'ont pris sous leurs ailes et voilà. J'avais vite acquis les techniques qui fallait. Heureusement que j'avais des bons collègues. »</p> <p>·Interactions avec collègues d'autres établissements citées aussi comme intéressantes lors des sessions de formation : « C'est une richesse, ça apporte justement un échange sur nos pratiques et du coup on en revient toujours plus riche, forcément. » Ajoute qu'a l'impression que ce sont ces échanges qui lui apportent le plus dans une formation.</p>	<p>·Lorsque je reprends le fait qu'elle dit échanger avec les collègues quand il y a un changement institutionnel, et que je lui demande s'ils construisent des choses ensemble :</p> <p>« C'est arrivé, oui, ce n'est pas fréquent, fréquent, ce n'est pas la norme je dirais parce qu'on a chacune notre façon d'appréhender. » Et plus loin : c'est plus des échanges qu'une préparation commune.</p> <p>>A ma question « ca t'aide beaucoup ? »</p> <p>« Ah oui, oui, oui. Déjà, c'est rassurant de voir que les collègues se trouvent confrontés aux mêmes difficultés, aux mêmes problèmes et c'est aussi enrichissant, parce qu'on échange des idées, combien de fois on s'appelle au secours en disant j'ai besoin d'un texte qui parle de ça et qui présenterait telle idée, et les collègues te disent ben tiens moi je fais ça ou je connais ce texte-là, etc, oui, c'est bien de bien s'entendre. J'ai cette chance-là. »</p> <p>> à la question si de parler avec les collègues lorsqu'est face à un pb pour trouver des solutions : « Aussi oui, parce que certains vont trouver une astuce, nous disent moi je fais ça et ça marche, on se dit qu'avec nous ça va peut-être marcher aussi et on essaye, oui, bien sûr. Ah je trouve que dans mon collègue on parle assez volontiers des problèmes que l'on rencontre dans nos cours ».</p> <p>·Je lui ai demandé si ce n'était pas le cas partout d'après elle : « Oui je pense, franchement je pense. Et aussi je pense que quand tu débutes tu as un peu honte d'avouer d'être dépassé par un élève, voilà ».</p> <p>·Lors de son entrée dans le métier, points d'appui : « les collègues qui n'étaient pas forcément de bons conseils parce que les collègues en question c'était les vieux de la vieille, et je me souviendrais toujours qu'ils m'ont expliqué gentiment qu'ils prenaient le livre de grammaire et qu'il faisait 1^{ère} semaine 1^{er} chapitre, 2^e semaine chapitre 2, et ainsi de suite. Je n'y connaissais rien mais je me suis dit ça ne doit pas être comme ça qu'il faut faire (rire). »</p> <p>·A propos des moyens utilisés pour se mettre à jour :</p> <p>« le bouche-à-oreilles, des collègues qui te disent ben j'ai trouvé un site super, oui, bien sûr. »</p>	<p>·A propos des échanges en formation avec les autres collègues : « L'échange entre pairs peut être utile. Mais a ses limites. Et les limites c'est déjà il faut que d'autres personnes puissent avoir des informations intéressantes, quand tu débutes personne n'a d'informations intéressantes, faire ça à des stagiaires au mois d'octobre ça ne sert absolument à rien. Mais sinon dans d'autres formations, par exemple pour le SNT, les formations qu'on a eues en J2 et ben on parlait beaucoup entre nous de comment on vivait les choses et ça ça fait toujours du bien d'entendre comment les autres vivent les choses déjà ça ça rassure. Ca peut donner des idées euh et oui un échange entre pairs peut être bien quand il y a des experts dans certains domaines à chaque fois qui s'expriment. »</p> <p>·A propos de la difficulté à tenir ses classes : « En fait on survit, il n'y a personne qui nous apprend rien. Je trouve qu'il y a un tabou énorme à ce sujet-là, d'ailleurs comme entre tous les profs hein, rare sont les profs qui échangent vraiment sur leurs pratiques, sur comment ils voient le métier. Je l'ai vu d'ailleurs quand on faisait des séances en AP, les échanges étaient vraiment appréciés car ils sont justement très rares en dehors quoi. Cette année, un prof de français m'a dit ce qu'il faisait au lycée. C'est rarissime. En maths déjà on échange très peu sur nos pratiques, mais là ça faisait du bien comment un prof d'une autre matière s'y prenait pour faire passer une notion de mathématiques en géo ou pour faire passer une notion de français ou en histoire. Donc chacun parlait de ses pratiques et ça faisait du bien. »</p>		<p>Muller (2018) : cite le partenariat, la concertation et l'informalité des relations interpersonnelles comme porteurs de dvlt.</p> <p>Bell et Dale (1999) : l'apprentissage informel peut s'avérer contre-productif. Trop superficiel.</p>
--	--------------------------	---	---	--	--	--

			<p><i>↳ se comparer pour se rassurer. Echange d'idées, de trucs et astuces pratique, enrichissant parfois. Mais les autres n'apportent pas que du bon.</i></p>			
--	--	--	--	--	--	--

	Interactions formelles	<p>·Suite à formation sur changements de programme : « C'est vrai qu'après on a pas mal travaillé ensemble. On a fait des progressions ensemble à la suite de ça, je me souviens. En fait c'est ça et ça a été vraiment bien, ça a été vraiment <i>efficace</i> parce que bon, déjà on travaille toujours bien ensemble, on a l'habitude de travailler quand même pas mal ensemble et ce que l'une ne trouvait pas l'autre le trouvait et finalement en mettant un peu en commun tout ce qu'on avait trouvé on a réussi à construire une progression et après on a eu l'impression que l'on partait plus facilement chacune de notre côté. Oui, non, c'est plutôt après le travail qui a été mis en œuvre avec mes collègues qui m'a beaucoup apporté ».</p> <p>·Je lui demande si lui arrive de co-animer des séances : « Oui ça je l'avais fait au lycée un petit peu avec le prof d'histoire-géo je m'en souviens. J'ai beaucoup travaillé aussi avec un conseiller d'orientation qui était très impliqué. Et on prenait les classes de seconde en demi-groupe et tout au long de l'année on animait des ateliers pour leur permettre de réfléchir à leur orientation, ça j'avais bien aimé aussi, c'était vraiment intéressant, parce que l'orientation c'est aussi quelque chose qui m'intéresse donc voilà. Travaillé aussi avec la professeure d'arts plastiques, avec la musique aussi, il y a 4-5 ans on travaillait avec les 3^e sur l'élaboration d'un slam. » ➡ pas pratique courante</p> <p>·Apport de ces interactions et du regard de quelqu'un d'autre dans sa classe : « Bon moi ça ne me dérange pas de travailler toute seule mais je trouve aussi qu'on peut parfois se rebooster en travaillant à plusieurs sur un projet. On se sent un petit peu moins seul, les idées que l'on n'a pas l'autre peut les avoir, donc ça nous apporte aussi une certaine richesse finalement, on a sûrement plus d'idées à deux ou à trois que tout seul. Oui, c'est toujours intéressant, donc dans l'année j'aime bien pouvoir avoir l'occasion de travailler au moins une fois avec un autre collègue, oui. »</p> <p>·Exemple de difficultés ou tensions liées aux interactions avec les collègues : « Aussi, aussi, oui, alors moi j'ai vécu ça, moi par contre je suis quelqu'un qui aime bien que les choses soient carrées, donc j'aime bien que les</p>	<p>·Quand je l'interroge sur autres types d'interactions que les échanges : « Oui, on travaille à travers les EPI, en interdisciplinarité. Bien sûr. »</p> <p>Je lui demande de me parler des difficultés et bénéfices de ce travail-là : « Alors la difficulté je crois que c'est que tout le monde y trouve son compte quand tu fais un projet avec plusieurs disciplines. Il faut vraiment que l'investissement soit à la hauteur de ce que tu récupères pour les élèves quoi. Si tu passes plein d'heures pour faire quelque chose qui finalement, dans ta matière, t'a fait perdre beaucoup de temps c'est embêtant, surtout si c'est une matière et que les autres en ont plus profité. Mais l'avantage c'est de pouvoir confronter des pratiques différentes, parce que d'une matière à l'autre c'est vrai que les pratiques sont parfois différentes mais adaptables, donc tu piques des idées qui ne sont pas traditionnelles dans la matière que tu enseignes toi. Et puis moi je trouve ça toujours enrichissant aussi de voir ce qu'ils font dans les autres matières les élèves, se dire ben oui, bien sûr, en tant que prof on a toujours tendance à voir un peu ben que sa matière quoi. Tu ne sais pas trop ce qu'ils font à côté et c'est toujours marrant quoi quand les élèves te disent ah mais on a vu ça aussi dans telle matière quoi c'est quand même pratique de pouvoir faire le lien. » ➡ des apports, mais soumis à conditions, à peser dans balance contraintes/apports</p> <p>A propos de la co-animation : « La co-animation j'aime bien parce que ça permet aussi de ne pas voir les mêmes choses. Chaque enseignant qui co-anime n'a pas forcément vu, c'est intéressant d'échanger après ce qui s'est passé dans le cours, il n'a pas forcément retenu la même chose et pas vu forcément au même moment la même situation. C'est vrai que c'est intéressant, bon ça prend du temps hein parce qu'il faut préparer en amont ensemble, mais c'est vrai que moi c'est quelque chose avec lequel je me sens assez à l'aise, j'aime bien, je trouve que c'est assez sympa de pouvoir œuvrer dans le même sens et les élèves y trouvent leur compte parce que quand on les fait travailler après on est deux à circuler, ou plus, et ben, ça permet aussi d'avoir des réponses aussi parfois un peu</p>	<p>·Face à nouvelle discipline, partage du travail de préparation avec les collègues: « Alors pour la SNT en particulier, on s'était partagé le programme, on avait 7 chapitres, moi j'en ai traité deux, on était 6 profs, et on a proposé chacun le chapitre qu'on avait traité aux autres, avec tous les docs, élèves-profs, et avant ça je m'étais quand même renseigné pour tous les chapitres quasiment pour savoir de quoi ça allait parler. »</p> <p>« Oui, alors c'est en fonction des chapitres, je t'ai dit je me les étais déjà un peu appropriés en amont donc le contenu je le maîtrise assez vite, après c'est parfois les docs, à chaque fois je les retravaille, il est rarissime que je prenne un doc et que je le donne directement aux élèves parce que, euh, ce n'est pas forcément ma manière de faire ou d'animer ou quand j'ai fait parfois trop vite je ne me suis pas toujours retrouvée dans ce que j'ai dit aux élèves. Bon c'était la 1^{ère} année, donc c'est délicat. Il y a des choses que je vais changer pour l'an prochain. » ➡ nécessaire appropriation individuelle</p> <p>·Pense qu'échanges devraient être institutionnalisés, formalisés, rendus obligatoire : « De nouvelles idées, un nouveau point de vue. Juste déjà de la fraîcheur. Quand le prof t'en parle qu'il te dit que ça a vraiment bien tourné que les élèves ont adhéré ça fait du bien. Et ça c'est un vrai manque, vraiment dans notre institution on devrait assister au cours des autres, on devrait avoir des moments d'échanges. Dans l'entreprise où j'étais pour mon 1^{er} stage en école d'ingénieurs, ils avaient instauré une chose c'était une heure chaque semaine chacun échangeait sur ce qu'il faisait dans ses projets, comme ça tout le monde pouvait être au courant de ce que tout le monde faisait et ce côté échanges entre pairs devrait à nouveau être institutionnalisé, ça ça ferait vraiment du bien. »</p> <p>·Question sur collaboration, co-animation : « Alors on le pratique de manière obligatoire pour les épreuves communes, les devoirs communs, ça on est obligé de travailler ensemble, quand on élabore toute notre progression, on fait des progressions communes, à nouveau on est obligé de collaborer.</p>	<p>· Co-animation dans le cadre d'une formation : « Nous sommes intervenus en binôme, avec quelqu'un que je ne connaissais pas jusque-là, et cette co-préparation et animation ont été très enrichissantes ; nous avons deux façons très différentes de travailler et deux styles professionnels différents, de sorte que l'on se complétait bien. »</p> <p>· A propos de l'AAPP vécu en formation initial et de l'apport des échanges informels avec d'autres professeurs, intérêt de les voir formalisés : « J'y ai souvent repensé par la suite, me disant que même une fois plus expérimenté, il ne serait pas inutile de bénéficier encore de ce genre d'atelier qui permet de prendre le temps de s'interroger sur sa pratique, de la confronter à celle des autres, de l'analyser, et de chercher des solutions de manière collégiale. Cela pourrait sans doute aider nombre de professionnels aussi je pense de pouvoir partager sa façon de vivre le métier, de parler de ses difficultés avec des personnes autres que celles de son établissement. En effet, tous les professeurs n'osent peut-être pas évoquer ce qui se passe dans leur classe, notamment aux personnels qui évoluent dans le même établissement qu'eux, d'autant plus si le climat qui y règne n'est pas bienveillant. Pour les enseignants en particulier, souvent anciens bons élèves et censés s'ériger en modèle, on préfère parfois rester dans l'illusion de la maîtrise, et il n'est pas aisé d'avouer ses failles et manquements. De plus, dans l'exercice quotidien de notre métier, nous ne prenons pas toujours ce temps et n'avons pas d'espace dédié pour cette prise de recul. Tout se réalise dans l'urgence et parfois sans qu'on y réfléchisse vraiment. On prend des décisions, on s'adapte aux situations, mais sans réellement conscientiser tout ce qui se joue. »</p> <p>· « Pour ma titularisation, j'ai eu à réaliser un petit mémoire, que j'ai décidé de faire porter sur le travail en partenariat. La collaboration était déjà pour moi, dès l'entrée dans le métier, essentielle à la réalisation de celui-ci et porteur d'une richesse professionnelle évidente, en termes d'apprentissages sur le métier, sur les autres et sur soi ; ses apports prennent</p>	<p>Bell et Dale (1999) : apprentissages formels susciteraient qualitativement de meilleurs résultats en termes d'apprentissage. Dionne (2010) : sur un plan didactique, nécessité d'un pilotage assuré par une personne-ressource, émergence d'un leadership professionnel pour dégager un bénéfice en termes de dvlpt pro.</p> <p>Devalay (2011) : inquiétude des enseignants quant à la somme d'investissement et d'énergie à déployer ramenée aux bénéfices retirés.</p> <p>Enquête Talis 2013 : pratiques collaboratives pas courantes en France où très peu d'enseignants observent des cours d'autres collègues et reçoivent des commentaires sur leur travail. Enquête DARES : métier considéré par les enseignants eux-mêmes comme solitaire.</p> <p>Or, enquête de Garcia et Marcel (2010) : le travail partagé, en fonction de son intensité, favorise les apprentissages professionnels. Travail partagé propice à la construction de savoirs professionnels, mais celui qui est subi, obligatoire qui influence moins les pratiques car pas favorables aux apprentissages professionnels. Aboutisse à résultat que du temps libéré pour a concertation est propice au changement/débouche</p>
--	------------------------	---	---	--	--	---

		<p>séances soient prêtes à l'avance, que tout soit mis au point et je travaillais avec une collègue qui travaillait toujours à la dernière minute donc pour moi c'était source d'angoisse quoi et puis les gamins, ben le ressentaient, voyaient bien qu'on n'avait pas la même manière de travailler, donc c'était source d'angoisse pour moi et je sentais bien que les gamins étaient aussi angoissés. Et comme elle travaillait toujours à la dernière minute en fait elle était toujours hyper stressée, et elle s'en prenait aux gamins, elle disait que c'était de leur faute, qu'ils travaillaient pas assez vite, etc... Et suite à ça on s'est dit qu'on allait arrêter parce que ça nous générait trop de stress, beaucoup trop de stress. C'est dommage parce que c'était vraiment très intéressant, mais, voilà. » ➡ de travailler avec quelqu'un de trop différent peut faire renoncer.</p>	<p>différentes aussi d'un enseignant à l'autre, de dire qu'on peut faire comme ça ou comme ça. » ➡ perception différente du vécu de la séance, styles différents, mais chronophage en préparation. ·Evoque l'option DP3 (découverte professionnelle 3^e dans laquelle a enseigné) : « Ce qui était intéressant de mon point de vue, c'était le travail en équipe, nous coanimions des classes ou intervenions à la suite l'un de l'autre au sein du groupe classe. C'était un échange permanent, pour voir qui faisait quoi, comment on gérait les diverses activités. Chaque année on était 3 à 4 enseignants sur le projet de matières différentes et c'était enrichissant dans la mesure où nos façons de faire étaient complémentaires. »</p>	<p>On collaborait en AP pour développer des activités et ce n'était pas forcément simple d'entrer dans les concepts, il y a plusieurs collègues qui proposaient aux autres ce qu'ils avaient fait les années antérieures et qui avait bien fonctionné, oui il y a de la collaboration comme ça, souvent sur des points très précis, souvent c'est obligatoire, maintenant je pense que ça arrive d'autant plus quand tu sens une entente entre un collègue et toi. C'est, si il n'y a pas une entente ou une alchimie qui se passe sur un point de vue, où tu te dis j'ai vraiment envie de faire un échange, il ne se passe rien quoi. » ·Bénéfices collaboration : « En bénéfice, par exemple j'ai assisté aux cours de M. en anglais pendant 1 ans ½ je suis allée 1h par semaine à ses cours. Et le bénéfice c'est de voir comment les autres matières fonctionnent, comment tu peux, déjà comprendre que ce que toi tu fais n'est pas universel, déjà qu'il y a d'autres manières de faire, ce qui est toujours bien de savoir qu'il y a d'autres choses à faire, tu peux voir aussi des choses que tu peux mettre en œuvre, parce que quand tu vois à quoi ils sont déjà habitués par ailleurs tu peux te dire pourquoi je ne m'en resserrais pas en maths, donc ça permet d'avoir une nouvelle pratique, de t'approprier les choses ou de remettre en question certaines pratiques, te dire est-ce que c'est si légitime ou judicieux de faire ça. Donc ça permet de te remettre en question, ça c'est bien. » ·Difficultés : « Et les difficultés c'est les opportunités. Alors c'est les opportunités dans les deux sens, c'est de nouveau institutionnellement, c'est sur ton temps libre à chaque fois que tu fais ça et, après on est censé avoir du temps, mais encore faut-il qu'il y ait des collègues qui apprécient de le faire. Là je te prends un exemple direct de cette année, il y a un collègue de maths avec qui je m'entends extrêmement bien et je lui ai justement dit en début d'année que ce serait bien qu'on aille voir le cours des uns et des autres. On avait eu il y a un an un mail à propos de ce qu'on appelle les classes ouvertes il me semble, et où tu pendant une semaine en principe on t'incite à aller voir les collègues qui enseignent. Et donc j'ai</p>	<p>toujours, à mes yeux, le pas sur les éventuelles tensions que la coopération peut générer par ailleurs. Peut-être est-ce parce que j'ai eu la chance d'évoluer au sein d'équipes avec lesquelles il était agréable de travailler, ou, ne pouvant m'associer à tous les collègues, j'ai pu le faire avant tout avec ceux qui étaient favorables au partenariat. J'ai la chance de travailler en collaboration avec des professeurs de toutes disciplines, ce qui forcément m'ouvre à de multiples champs de connaissances et aux divers programmes d'enseignement. Je pense que la coopération apporte une ouverture d'esprit et est propice, par le contact avec d'autres professionnels, à étendre ses propres compétences ; on apprend des autres, à leur contact, en interagissant pour trouver la meilleure solution, celle-ci étant plus accessible en y réfléchissant à plusieurs plutôt que de manière solitaire. Elle permet en effet de se frotter à d'autres points de vue et styles professionnels. Elle demande de respecter, en toute humilité, les idées qui émanent d'autrui et de composer avec en lui octroyant certaines <i>concessions</i>. Elle amène aussi à s'affirmer par ailleurs, en se montrant force de proposition, et, pourquoi pas, en fédérateur. On se construit de la sorte soi-même. Le croisement des regards enrichit par ailleurs la créativité et ainsi les productions finales mutualisées. Le raisonnement qui précède cette co-construction nous fait avancer également. La plupart des séances pédagogiques que je mène sont animées conjointement ; j'ai donc toujours eu l'habitude du regard d'un autre adulte sur la façon dont j'exerce mon métier. Déjà, ce regard enjoint à se surpasser, et il est propice également à porter un regard réflexif sur sa propre pratique. D'être par ailleurs le témoin de la façon dont d'autres professionnels déploient leur autorité, font passer les apprentissages, s'adressent aux élèves, comme d'autant d'exemples, que l'on a le loisir de choisir ou pas de suivre, en tout cas de modèles de stratégies susceptibles d'être déployées face à des situations similaires rencontrées, permet d'accroître son répertoire d'actions.</p>	<p>sur des transformations des pratiques. Collaboration et interactions suggérées comme prometteuses par d'autres recherches : -Mukamara et al. (2005) -St-Pierre et Lison (2009) -Lauzon (2002) Apprentissage social = atout favorisant le dvlpt pro. Par contre, recherche de Dionne (2010) : apporte soutien affectif, est propice au partage, mais pas forcément à apprentissages didactiques > nécessité d'un leadership.</p>
--	--	---	---	---	---	---

				<p>fait ça avec lui, sauf que lui il est formateur à l'INSPE et il nous montrait à chaque fois comment il faisait pour faire, il disait que quand il allait voir une heure de cours il remplissait 3 pages et il notait tout pour revenir dessus et en fait j'ai voulu faire pareil et ça ne lui a pas du tout plu, ça l'a même vexé et blessé et il m'a dit j'aurais préféré que tu me dises juste comment tu ressentais les choses de manière informelle et du coup il a très mal pris les choses et ça a jeté un très gros froid entre lui et moi alors qu'il n'y a aucune raison ben parce que justement les collègues je trouve sont très craintifs que l'on juge leur travail peut-être parce qu'on ne juge pas assez leur travail, que le fait d'être inspecté tous les 5 ou 7 ans fait que c'est toujours la fin du monde quand quelqu'un vient nous voir alors que si c'était habituel on vivrait peut-être mieux les choses et c'est c'est un <i>tabou</i> quoi, c'est un tabou. »</p>	<p>En plus de ces interventions conjointes auprès des élèves, la collaboration en amont, pour planifier celle-ci et préparer des outils pédagogiques, ainsi qu'en aval, pour évaluer ensemble, permettent de s'élever également. On ne voit plus que par son propre spectre. Cela est d'autant plus vrai concernant les échanges et la collaboration avec des personnels non-enseignants. J'ai été amenée à travailler avec des infirmières scolaires et des conseillers principaux d'éducation par exemple, qui ont une autre vision, ce qui est propice à des prises de consciences.</p> <p>Le travail en équipe, source d'émulations, permet bien d'aiguiser sa pensée et son esprit critique sur ce qui est réalisé et est ainsi susceptible d'apporter un perfectionnement. La confrontation à l'altérité peut déclencher une évolution dans ses pratiques et une modification de sa posture professionnelle ; il s'agit donc bien d'une source possible de développement.</p>	
--	--	--	--	---	--	--

							Muller (2018) : le fait de s'enfermer en ne parlant pas de ses doutes et de s'isoler est un élément contrariant pour se développer
--	--	--	--	--	--	--	--

<p>Appréciation subjective de l'ambiance et du climat de travail</p> <p>· incidences</p>	<p>· « Je dirais que c'est les 15 dernières années qui ont été les plus difficiles quoi, avec un public s'est mis à changer et des difficultés des fois aussi dans les établissements où je suis allée, où l'organisation c'était pas ça" ↻ incidences négatives du climat de travail</p> <p>· Influence importante selon elle du vécu du métier selon contexte.</p> <p>« Plus on a une bonne ambiance dans l'établissement mieux c'est et plus on a envie de se surpasser et d'aller plus loin et de monter des projets. C'est évident. »</p> <p>« Ca peut être aussi ben l'ambiance de l'établissement, si on est dans un établissement où tout le monde est motivé, forcément on est motivé. Si on se rend compte que finalement tout le monde freine des pieds et qu'il y a peu d'enthousiasme on n'a pas forcément envie de faire des choses extraordinaires on va dire. »</p> <p>· « Mais c'est sûr que le contexte dans lequel on travaille, l'environnement est important aussi. C'est un tout, c'est un tout. »</p>	<p>A la question quelles conséquences tu penses que ça a d'être dans un établissement où on est moins en confiance : « Alors j'imagine que tu stresses davantage. Moi je sais que j'ai débuté dans un établissement quand j'étais maître-auxiliaire où je n'étais pas soutenue du tout. On travaillait à l'époque par groupes de niveaux. Donc quand je suis arrivée dans l'établissement on m'avait gardé tous les élèves dits « faibles ». Il y avait les élèves qui avaient beaucoup de mal mais il y avait aussi tous les bordéliques quoi. Et je me suis fait débordée à plusieurs reprises, je me suis dit que je n'étais vraiment pas faite pour ça, pour ce métier-là. Donc tu doutes de toi, bon je ne suis pas du genre à me renfermer, mais j'imagine qu'il y en a qui le vivent très très mal ». Interrogée sur l'ambiance dans son établissement : « Plutôt conviviale, j'estime que, bon j'ai perdu le côté plus petit où on connaissait vraiment tout le monde tout le monde, quand je dis tout le monde c'est qu'à X un élève que je n'avais pas je savais quand même qui c'était parce que j'avais eu le frère ou le cousin, ça c'est plus le cas, ça je l'ai un peu perdu si tu veux, je croise les élèves dans les couloirs je ne sais pas forcément qui ils sont, mais en dehors de ça, euh, ben, c'est vrai qu'on se sent soutenu par l'administration, je parle des deux dernières années, par la vie scolaire, on est vraiment , on est plutôt partant pour les projets, j'ai l'impression que c'est une équipe qui accepte de se lancer dans de nouveaux défis, dans de nouveaux projets, donc non, c'est un établissement où je me sens globalement bien, globalement j'aime bien mes collègues. »</p> <p>>Je rebondis sur le fait que tout le monde est partant pour se lancer dans de nouveaux projets et lui demande ce que cette dynamique collégiale a comme incidence sur la pratique de chacun : « Ben il y a une espèce de respect des matières les unes par rapport aux autres. Enfin, quand j'ai commencé je me rappelle que c'était quand même le français, les maths d'abord. Et les autres, on verra après. Il n'y a plus ça, je trouve qu'il y a un espèce de respect de l'autre, quelle que soit la matière enseignée. Tout le monde s'accorde à dire que tout est</p>	<p>· Vécu différent du métier selon établissement : « Euh oui, c'est évident oui. En fonction des conditions de travail, des élèves, les conditions de travail c'est ce que l'établissement proposait comme conditions et en fonction des élèves, parce que j'ai eu des établissements où les élèves étaient géniaux, d'autres où ils étaient durs et où il était dur de faire passer des messages, en fonction du temps aussi, alors de la durée du remplacement et du moment du remplacement, c'est-à-dire que quand tu fais remplaçant de septembre à mars ça se passe beaucoup mieux que si tu le fais de mars à juin parce que si ça commence en septembre tu es leur prof alors qu'en mars tu es un remplaçant, tu es un sous-prof, et ils te disent avec l'autre prof ça marchait comme ça et c'est la misère. A un moment j'ai aussi fait un remplacement pendant 11 jours. Alors tu imagines bien que quand les élèves savent que tu es là que pour 11 jours tu as 0 crédit. Donc la durée fait que quand tu es remplaçant pendant une année tu es leur prof. » ↻ selon public et considération accordée au prof</p> <p>· Ambiances de travail : « Ca aussi c'est important. Il y a des établissements où tu n'as pas du tout envie de bosser parce qu'il n'y a pas, il y a personne qui te parle, t'arrives et il n'y a personne qui te parle qui te dit tiens ça se passe comme ça ici, tu n'as aucune entraide, tu en as très peu de l'administration et souvent des collègues c'est vide aussi hein, donc, c'est rare que tu te sentes bien dans un établissement tout de suite, t'es obligé de faire ton trou. Ca c'est un gros problème, franchement, s'il y a un truc à améliorer dans l'éducation nationale c'est ça. Et je pense que si on mettait en place une heure obligatoire de discussion entre les profs sur leurs pratiques pédagogiques une fois par mois ça améliorerait fortement les choses pour les nouveaux arrivants. »</p> <p>· A propos du sentiment d'appartenance à un établissement et l'impact que peut avoir sur l'individu : « Ben sur ta pratique directe du métier il est extrêmement important. Quand tu arrives dans un établissement, que tu ne connais pas les pratiques pédagogiques, quand il y</p>	<p>« J'ai été cette fois nommée en collège, là les élèves se battaient presque pour avoir une place au CDI, ils me remerciaient après y avoir passé une heure ; je m'y sentais donc utile. Le plaisir d'exercer ma profession, que j'ai retrouvé tel que je l'avais connu lors de mon année de stage, mais là avec plus d'expérience et donc d'assurance en moi, m'a aussi encouragé à entreprendre davantage et autrement. D'autant plus que j'avais du répondant en face de moi, des élèves plus impliqués, qui participaient beaucoup, et étaient prêts pour certains à s'engager dans des clubs ou ateliers sur la base du volontariat. Les collègues étaient partants aussi pour coopérer à de multiples projets. Ainsi l'environnement dans lequel on exerce joue d'après moi un rôle important dans la manière dont on vit notre profession ; s'il est positif et tourné vers l'apprentissage, il nous fait nous sentir heureux dans notre travail et participe à notre amélioration. L'épanouissement, ainsi apporté, nous rend à même de rayonner autour de soi et ainsi à contribuer à ce climat formateur, climat qui, dans une boucle positive, nous incite à nous déployer encore davantage.</p> <p>Cela fait maintenant quinze années que j'exerce dans ce petit collège rural, composé aujourd'hui de 340 élèves et de 26 professeurs. Mais celui-ci a connu des modifications, avec des établissements alentours qui ont fermé, aussi a-t-il accueilli à plusieurs reprises de nouveaux apprenants et enseignants. J'ai également eu l'opportunité de restructurer complètement le Centre de Documentation dans lequel je travaille. Ces nouveautés, changements organisationnels et structurels me semblent nécessaires pour ne pas se scléroser. J'estime par ailleurs avoir la chance d'exercer dans un établissement très porteur ; ses performances positives et son dynamisme sont soulignés dans le texte de référence qu'est le Contrat d'objectifs, avec des jeunes qui s'impliquent dans la vie de l'établissement et une équipe très investie dans une multitude d'initiatives qui ont été particulièrement valorisées ces dernières années par l'équipe de</p>	<p>Sentiment de bien-être lié à l'environnement dans lequel on évolue peut susciter le vouloir-agir.</p> <p>Etudes qui démontrent importance des variables relatives à l'environnement de travail sur dvlpt > Devos et al. (2015)</p> <p>> Bourassa et al. (2014) : climat de confiance et de soutien incitent à s'essayer à de nouvelles pratiques</p> <p>Charlier et al. (2010) : climat de travail alliant sécurité et ouverture est favorable au dvlpt pro.</p>	
--	--	---	---	--	---	--

			<p>important, et ça n'a pas toujours été le cas moi je trouve. »</p> <p>> et je lui demande si l'implication de tous fait qu'individuellement on est plus poussé :</p> <p>« Ah ben oui, forcément on a plus envie de s'investir dans un projet quand la majorité y adhère, forcément c'est évident. Si dois te battre déjà contre tous tes collègues pour faire accepter un projet c'est épuisant. »</p> <p>> concernant le rapport entre ambiance et envie de continuer à apprendre et à se perfectionner en tant qu'enseignant :</p> <p>« Ah... C'est sûr que c'est mieux de toute façon si le contexte est agréable. Maintenant je ne suis pas sûr non plus, pour l'avoir vécu, que quand tu as un chef d'établissement qui ne s'occupe pas trop de ce que tu fais, ça n'empêche pas de travailler de la même manière, enfin, euh, voilà. Après, c'est quand même plus agréable de travailler en se sentant soutenu, motivé, et voilà. Mais j'avoue que personnellement ça n'a pas forcément une incidence sur ma façon de faire quoi. » ➔ <i>évoque plutôt le chef d'établissement que l'ambiance ne général. Pas réellement d'incidence d'après elle sur sa pratique.</i></p>	<p>a des concours qui sont organisés, quand il y a des épreuves qui sont organisées, tu ne sais pas quelles sont les attentes des autres collègues vis-à-vis de ta matière, toi tu arrives avec tes nouveautés, les élèves te disent nous on n'a jamais vu ça, avec M. untel les années passées on ne faisait pas ça, toi t'arrives comme un cheveu sur la soupe et ça change ta manière de faire ton métier, tu ne peux pas faire ton métier d'une manière optimale. [...] mais ce n'est pas optimal du tout ce serait tellement mieux d'avoir une vue d'ensemble avec, un cahier des charges que tout le monde accepte et où on se dit voilà on va mettre ça nous en place de cette manière. »</p> <p>·Rapport dynamique établissement et volonté de se perfectionner : « Si ça peut avoir un rapport, parce que tu peux avoir des projets dans un établissement qui te font justement progresser ou qui te permette de progresser ou qui te donne une opportunité. Il y a parfois des projets qui sont lancés et on dit qui est intéressé et ça peut te permettre de te lancer dans une nouvelle aventure ou de te dire ben tiens ça ça me ferait plaisir.</p>	<p>direction et portées à la connaissance des personnes extérieures, par la voie de la presse notamment. Une mise en valeur et une reconnaissance qui donnent envie de continuer d'exercer au mieux sa profession. La plupart des enseignants qui y travaillent ont une grande conscience professionnelle et se démènent pour améliorer leur enseignement en faveur des élèves. Je pense que nous avons le sentiment d'œuvrer tous ensemble, dans une démarche collective, aux apprentissages et à l'épanouissement des apprenants, et par là-même en faveur de leur réussite. Ce mouvement collégial est porteur. La majeure partie d'entre nous n'est pas revendicative ni opposée d'emblée à ce qui leur est proposé, mais tâchent de composer pour tendre vers ce qu'on leur demande et des attendus en constante évolution. Le climat est donc tourné vers la progression, et c'est une des raisons pour laquelle je n'ai pas ressenti l'envie de muter. »</p> <p>Confiance et reconnaissance :</p> <p>« Acquérir de la reconnaissance au sein de son établissement d'exercice peut, à mon sens, inciter aussi à montrer ce dont on est capable. Le besoin que l'on a, en tant que professeur-documentaliste, de nouer des partenariats pour pouvoir déployer le volet pédagogique de son métier, demande de faire valoir ce que peut apporter, en termes de plus-value pédagogique, le fait de travailler ensemble au CDI plutôt que seul dans sa salle de classe. J'ai eu ainsi à promouvoir mes propositions éducatives, pédagogiques et culturelles, que du coup j'ai été amenée à parfaire pour avoir des arguments à apporter. Par exemple, j'ai exposé aux professeurs de disciplines qui étaient le moins enclins à collaborer (des matières scientifiques notamment), ce que l'on pourrait imaginer de mener ensemble, ce que cela apporterait aux élèves, tout en argumentant sur le fait que cela ne ferait rien perdre par ailleurs dans l'avancée dans leur progression. Par ailleurs, dans le cadre de la semaine de la presse par exemple, je soumetts des idées de séances qui pourraient relever de différentes matières, avec des objectifs visés correspondant aux programmes. Je montre également le résultat de</p>	
--	--	--	---	--	--	--

					<p>certaines projets, des productions d'élèves, que je valorise, pour donner envie aux collègues de se lancer. Je présente aux professeurs de français les nouveaux Concours de lecture et d'écriture organisés au niveau national et je m'escrime à leur donner envie d'y participer. J'ai ainsi toujours eu à cœur d'obtenir une reconnaissance de mon travail de la part de mes collègues et de retirer du travail que l'on mène ensemble un sentiment de compétences, qui vient en partie de l'apport qu'ils expriment retirer de ce partenariat. Par ailleurs, l'estime et la reconnaissance que j'ai pu obtenir des Principaux avec lesquels j'ai travaillé m'ont encouragée à me maintenir au niveau d'exigences atteint, voire à aller plus loin encore, que ce soit au niveau pédagogique mais aussi dans mon investissement dans l'établissement (présence dans les différentes instances par exemple), afin de ne pas décevoir et d'être à la hauteur de leurs attendus. Ainsi, la valorisation et la reconnaissance institutionnelle du travail entrepris et réalisé par les équipes me semblent constituer un ressort dans le travail. »</p>	
--	--	--	--	--	--	--

Ce qui est évoqué comme propice au développement (et conditions nécessaires)		<p>·Mais confusion développement du prof/développement des élèves, glissement qui s'opère dans le discours lorsque je lui demande quels autres moyens que les formations elle utilise pour se mettre à jour : « Ben pareil, c'est un peu sur le tas, on bidouille, on essaye, on tente, et puis pareil, le bouche-à-oreilles, des collègues qui te disent ben j'ai trouvé un site super, oui, bien sûr. Le renouvellement des pratiques se fait aussi avec l'ouverture sur l'extérieur aussi pour moi, j'ai l'impression aussi que on fait de plus en plus participer les élèves à des concours, à des expositions, enfin peu importe, mais on essaye de plus en plus de les amener à sortir entre guillemets, ce n'est pas forcément sortir du collège mais à avoir une ouverture d'esprit, à participer à des choses nationales et à se confronter dans des concours par exemple ou des défis-lecture. » ·Je lui demande d'ailleurs après « Tu dis que cette ouverture vers l'extérieur ça apporte aux élèves et à l'enseignant alors ? » Elle me répond « Et ben ça varie, ça rend le métier moins monotone. C'est aussi une façon de faire varier les choses d'une année sur l'autre. » Révoque cette ouverture concernant l'option DP3 : « J'ai adoré le contact avec les entreprises, ce qui me permettait de mieux appréhender les stages en entreprises des élèves par la suite. Et puis c'est toujours intéressant de connaître le tissu économique local (et moins local...). D'autre part c'était intéressant de voir les élèves différemment, en sortie, mais aussi en travail de groupes plus autonomes que ce que je leur demandais de faire en classe. » ·↪ changement de vision, de pt de vue, en se décentrant et en s'ouvrant, en changeant de contexte.</p>	<p>·Conditions : « Tu ne peux pas évoluer si tu es sûr que tu n'apprends rien ou que ce que tu es en train de faire ne te sert à rien, ça c'est certain. Tu ne peux pas évoluer si tu n'as pas confiance en toi. [...] Maintenant nous en tant que prof est-ce qu'on doit se sentir en confiance, à mon avis oui aussi autant vis-à-vis de notre hiérarchie, alors directe dans notre établissement ou indirect, nos IPR ou le ministre, ceux qui font nos formations, et c'est clair que si, là je réfléchis à voix haute, mais quand on suit des formations. » ·Ce qui faciliterait : « C'est qu'on nous propose nos formations, donc ça c'est bien. Je sais qu'il y a des matières, en éco-gestion par exemple, ils ont une obligation, ils ont comme ça tous les deux ou trois ans une formation dans une entreprise. Il y a des domaines où s'est largement facilité parce qu'en éco-gestion les lois elles changent tout le temps on est obligé de se mettre au goût du jour quoi, en maths, Pythagore il ne change pas très souvent, on n'a pas trop besoin d'être au goût du jour (sourire). » ·A propos des changements de pratiques suite à des inspections : « plutôt, alors je vais être un peu plus précis, dans tout ce qui m'a été dit par les inspecteurs j'ai trouvé des choses dans lesquelles je me reconnaissais et où je voyais un intérêt à les mettre en œuvre. Et tout ça se fait après un tri personnel de ce qui paraît faisable, pas faisable, ce qui me correspond aussi, des correspondantes toutes simples, parfois on ne s'y reconnaît pas parce que ça nous paraît étranger. » · ↪ nécessité de « coller » avec qui l'on est · « Déjà il faut avoir envie ça je pense c'est le premier problème de plein de profs qui n'ont pas du tout envie, euh, quelle démarche, euh ce serait suivre les attendus de notre institution si tels était le cas, si on nous obligeait à faire des stages par exemple, qu'on nous oblige pas à faire, mais c'est surtout une curiosité, c'est une volonté d'apprendre et de connaître de nouvelles choses pour pouvoir s'en inspirer derrière pour faire notre métier. » · ↪ tient à la personne</p>	<p>·Conditions : « Ce moment coïncide avec celui où mes filles étaient un peu plus autonomes, donc où mon contexte individuel était plus favorable à mon développement professionnel. Ainsi, la façon dont on habite son métier, le temps qu'on est prêt à lui consacrer, dépend aussi des obligations personnelles que nous avons à assumer. » ·« Et c'est ainsi aussi que je vois le développement professionnel enseignant, dans lequel le sentiment de compétence est, à mon sens, une composante majeure. » ·Lorsqu'elle évoque la pédagogie de projet « convaincue qu'elle donne du sens aux apprentissages, auxquels elle associe pleinement les élèves en tant qu'acteurs engagés, qui accèdent ainsi progressivement à l'autonomie. Elle leur offre la possibilité de prendre des initiatives, de collaborer avec leurs pairs et de développer de la sorte leur raisonnement et créativité. Et c'est de cette manière aussi que je suis convaincue qu'il est le plus efficace de travailler en tant qu'enseignant pour s'accroître et prendre de l'essor. » ·« De ce qui précède il ressort que, pour ma part, le besoin de reconnaissance de la qualité de mon travail, que ce soit par les élèves et formés adultes, mais aussi par mes collègues et ma hiérarchie, m'incite à me surpasser. » Le fait d'être dans un environnement stimulant, de s'entourer de professionnels motivés, d'interagir avec ses collègues est aidant. D'appartenir à un réseau de personnes ayant su progresser dans leur propre professionnalité permet de s'élever également. Mais d'après moi, des facteurs individuels sont encore plus prégnants et figurent comme les moteurs principaux du développement. Pour ma part, on l'a vu, les nouveaux défis me permettent de garder la motivation et donnent un sens profond à mon travail. Aussi, les efforts que l'on fait pour se développer dépendent-ils beaucoup déjà du rapport que l'on entretient avec son métier et aussi de son caractère et de sa force intérieure. En effet, il faut être particulièrement motivé si l'on veut évoluer lorsqu'on est professeur tant les aspirations ne sont pas impulsées, et pugnaces si elles celles-ci persistent</p>	<p>Perrenoud (2015) : engagement dans processus de dvlpt soumis à facteur de rentabilité des efforts consentis. Amortissement dans dvlpt de nouvelles compétences doit être assuré.</p> <p>Garcia, Lefevre et Namolovan (2009) : dvlpt pro peut être analysé en privilégiant la dimension individuelle du sujet : sa composante identitaire et subjective, son système de valeurs, son intérêt stratégique et enjeu individuel + son sentiment sur soi.</p> <p>Bourassa et a. (204) : ouverture au changement, remise en question, sens de la responsabilité professionnelle, volonté d'exercer les meilleures pratiques.</p> <p>Ouverture : Crahay et al. (2010) : ouverture sur l'extérieur, collaborations externes favorisent motivation des agents à se dvlper (interviewé 2 : projets ouverts sur l'extérieur > concours, DP3), interviewé 4 (TrAam)</p>	
--	--	--	---	--	--	--

					<p>malgré tout, car elles ne sont pas soutenues par ailleurs. Il faut se battre quelque part pour gagner la possibilité d'étendre ses champs d'intervention et d'accroître ses missions, en s'impliquant énormément dans sa démarche de développement professionnel. Les ressources personnelles sont donc essentielles et déterminantes.</p> <p>Les prises de responsabilités et diversification des fonctions, promptes à apporter de l'estime de la part des autres, poussent également à persévérer afin de se montrer au niveau de la perception que les autres ont de soi. Cette image positive que l'on nous renvoie a forcément un impact sur notre propre perception de nos compétences. Et le sentiment d'efficacité que l'on en retire ouvre bien des possibles.</p> <p>Enfin, ce que signifie son travail aux yeux du professionnel, l'importance qu'il occupe dans sa vie et la place qu'il lui octroie, le rendront plus ou moins enclin à y consacrer du temps et de l'énergie, et déterminera aussi son envie ou pas de se perfectionner. Il y a fort à parier que ceux pour quoi l'épanouissement personnel passe, en partie du moins, par l'épanouissement professionnel, seront plus disposés et aptes à se développer. »</p>	
--	--	--	--	--	--	--

	<p>Ce qui évoqué comme frein au développement</p>	<p>« Euh... Ben ça peut être par exemple le lieu dans lequel on se trouve. Comme nous l'an dernier à S. c'était quand même difficile. On s'en est tous tenu à notre cours et point barre quoi on n'avait pas envie. Parce qu'on faisait du camping, parce qu'on n'avait pas de vidéoprojecteur, on n'avait rien, on avait déjà du mal à avoir internet dans nos salles, c'était bien compliqué. Donc quand c'est comme ça, face à toutes ces difficultés-là, on se dit que finalement on fait simplement les choses et puis voilà quoi, en espérant que les élèves aient bouclé leur programme à la fin de l'année voilà, on fait ce qui est urgent. Après ça peut être aussi le public. Quand on a un public qui n'est pas réceptif, on a moins envie de s'investir. »</p>	<p>·Lorsque évoque les projets qu'elle mène avec les élèves, l'ouverture vers l'extérieur comme source de renouvellement des pratiques : « ce qui se faisait moins j'ai l'impression quand j'ai commencé. Alors ça venait peut-être de moi aussi, quand t'es plus jeunes, t'oses moins, j'en sais rien. Moi j'avais l'angoisse de ne pas finir le programme au début, c'était ma hantise ».</p> <p>·Freins qui peuvent empêcher de progresser : « Ben les problèmes personnels, ça c'est sûr ça a une incidence. Une ambiance vraiment pourrie dans un établissement, ça ça peut arriver. Je sais que j'ai des amis qui vont dans leur collège ou leur lycée à reculons à cause de l'ambiance quoi. Et puis, ben le fait de ne plus se sentir bien dans son travail, le fait d'avoir l'impression d'en avoir fait le tour quoi, de ne plus rien apporter aux élèves, toi de ne plus avoir de satisfaction personnelle, oui, je pense. Mais je n'en suis pas là. »</p> <p>·Revient à plusieurs reprises sur l'investissement dans processus de développement perçu comme chonophage.</p>	<p>· « Alors j'ai l'impression que pour l'instant dans l'institution il n'y a pas grand-chose qui est fait pour qu'on puisse le faire. Premièrement c'est que ce n'est pas obligatoire, même si dans le PPCR il y a un onglet dessus les profs ils s'en fichent du PPCR alors ils font rien et tout va bien. Deuxièmement ça devrait être un temps annualisé où tout le monde à une semaine de formation à faire dans le domaine qu'il veut. Si ça c'était le cas tout le monde le ferait plus facilement, parce que là c'est souvent sur des temps qui ne nous arrange pas ce dont je te parlais tout à l'heure c'est pendant les vacances de la Toussaint, donc c'est toujours sur des moments, on a toujours des bonnes raisons de pas les faire, ou des mauvaises (rire). Je pense qu'il y a des formations qui sont proposées qui sont intéressantes, pas forcément au PAF, il y a souvent des formations, moi j'en vois plein en sciences ou en maths qui apparaissent au cours de l'année hors PAF et c'est toujours des informations à prendre au vol au moment où tu es pris dans ton cours, il y a des problèmes de calendrier, qui font que ça tombe pas forcément au bon moment. C'est anarchique et le côté anarchique fait qu'on n'a pas le temps ou on devrait nous dire que c'est important de faire ça on ne devrait pas nous dire vous pouvez faire ça devrait être vous devez en faire une. L'institution ne formalise pas assez bien les choses et du coup ça rentre en collision avec nos vies personnelles et nos vies personnelles qui font qu'on n'a pas le temps de faire ces formations qui sont par elles-mêmes intéressantes. »</p> <p>· Cite le manque de sentiment d'appartenance à son établissement comme un frein à la façon d'exercer son métier de manière optimale.</p> <p>·Cite les parents qui mettent des bâtons dans les roues des profs comme un frein.</p> <p>·Le fait que le développement ne soit pas dans la culture enseignante.</p>	<p>·La vie de famille qui demande une certaine disponibilité minore l'investissement.</p> <p>·Se former en tant que formatrice : « personne ne m'a soumis cette idée ni m'y a poussé. On a même plutôt tenté de m'en dissuader, l'institution reconnaissant que la certification et non, visiblement, les diplômes universitaires et/ou méconnaissant le Master. »</p> <p>« Et là j'ai eu l'impression de mener ce que l'on appelle le parcours du combattant pour obtenir des informations qui me venaient de façon parcellaire et au compte-goutte, pour monter un dossier et obtenir au final une somme assez dérisoire, que je ne toucherai qu'à la fin de l'année, qui permettrait tout juste de recouvrir mes frais d'inscription. La dimension bureaucratique de l'institution peut donc bien figurer d'obstacle si l'on n'est pas hyper motivé par son projet. »</p> <p>« Ainsi, pour me former, j'ai accepté une perte de salaire et d'assumer en plus les frais de déplacement pour me rendre à Nancy toutes les semaines. De m'engager dans cette formation a demandé par ailleurs des sacrifices de la part des membres de ma famille, étant donné que j'étais beaucoup moins disponible, ce qui a pu occasionner aussi une certaine culpabilité chez moi. Il n'est pas toujours simple de combinaire vie familiale et ambition professionnelle. »</p>	
--	---	---	--	--	---	--



UNIVERSITÉ
DE LORRAINE

INSPÉ Institut national
supérieur du professorat
et de l'éducation
Académie de Nancy-Metz

Mémoire de Anne LE NAOUR

Master MEEF
PIF IFF
2019-2020

Un développement professionnel des enseignants du second degré à construire tout au long de leur carrière

Mots clés : Développement professionnel ; professeurs ; dispositifs normatifs ; ressources informelles ; établissement d'enseignement secondaire.

Résumé : Le développement professionnel, concept ambigu, polysémique et multidimensionnel, est attendu par l'institution de la part des professeurs. Or, il semble faire figure d'impensé au sein de la profession. Ne faisant historiquement pas partie de la culture du métier, peu porté et accompagné par les dispositifs formels, rarement évalué, pas toujours conscientisé, ni réfléchi, ou investi par les enseignants eux-mêmes, il s'avère au final très complexe.

L'étude s'intéresse au sens que donnent les professeurs au développement professionnel ; à quoi est corrélé leur investissement ou manque d'investissement dans celui-ci, ce qu'ils mettent en œuvre pour l'atteindre ou s'y soustraire.

Les trois entretiens semi-directifs menés et le témoignage de la chercheuse sur son propre parcours, en tant qu'observatrice participante, qui apporte une originalité à ce travail, visent à vérifier l'impact des aspects institués, des facteurs personnels - conceptions et dispositions - mais aussi des dimensions environnementales locales sur l'inclination à prendre de l'essor.

La discussion tente de mettre la lumière sur ce qui est prépondérant dans la question du développement enseignant. Il se dégage que c'est la motivation intrinsèque de l'individu, corrélée à ses aspirations, qui détermine en partie l'engagement dans le processus d'évolution. Les points d'appui formels et informels semblent n'apporter qu'une satisfaction relative sur le plan du développement. Aussi, faudrait-il envisager d'approfondir comment combiner ces deux approches pour créer des dispositifs de formation continue propres à construire le développement professionnel des enseignants du second degré.

The professional development of secondary school teachers to be built up throughout their careers

Keywords : Professional development ; teachers ; standard framework ; informal resources ; secondary schools

Abstract : Professional development, an ambiguous, polysemic and multidimensional concept, is expected by the institution from teachers. However, it seems to be the unthought-of within the profession. Being historically not part of the culture of the profession, poorly supported and accompanied by formal mechanisms, rarely assessed, not always made aware of, reflected upon or invested in by teachers themselves, it turns out to be very complex in the end.

The study focuses on the meaning teachers give to professional development, what their investment or lack of investment is related to, what they are doing to achieve or evade it.

The three semi-structured interviews conducted and the testimony of the researcher on her own experience, as a participating observer, which gives some originality to this work, aim to confirm the impact of established aspects and personal factors - conception and competence - but as well as local environmental dimensions on a teacher's inclination to evolve.

The discussion attempts to shed light on what is paramount in the issue of teacher development. It emerges that it is the intrinsic motivation of the individual, closely related to his or her aspirations, that partly determines commitment to the development process. Formal and informal reference points seem to provide only relative development satisfaction. Consideration should therefore be given to exploring in greater depth how to combine these two approaches in order to create continuing in-service training arrangements that build up the professional development of secondary school teachers..

