



HAL
open science

De la transition discursive entre formation à l'IUFM et prise de fonction : Quelques cas singuliers de professeurs des écoles

Bernard Wentzel

► To cite this version:

Bernard Wentzel. De la transition discursive entre formation à l'IUFM et prise de fonction : Quelques cas singuliers de professeurs des écoles. Education. Université Nancy 2, 2004. Français. NNT : 2004NAN21015 . tel-01776533

HAL Id: tel-01776533

<https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01776533v1>

Submitted on 24 Apr 2018

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.



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

Université de NANCY II
U.F.R. Connaissance de l'homme
Département Sciences de l'éducation

Thèse pour obtenir
le grade de Docteur de l'Université de Nancy II
en Sciences de l'éducation

Présentée et soutenue publiquement le 26 novembre 2004 par
Bernard WENTZEL

**DE LA TRANSITION DISCURSIVE
ENTRE FORMATION A L'IUFM
ET PRISE DE FONCTION.
QUELQUES CAS SINGULIERS
DE PROFESSEURS DES ECOLES**

VOLUME 1

Elaborée sous la direction de Monsieur Gérard FATH
Professeur en Sciences de l'éducation

JURY :

Monsieur Gérard FATH
Professeur d'Université

Monsieur José ROSE
Professeur d'Université

Madame Françoise CREZE (Rapporteur)
Professeur d'Université

Monsieur Jean-Paul RESWEBER (Rapporteur)
Professeur d'Université

Monsieur Pierre-André DUPUIS
Professeur d'Université

NOVEMBRE 2004

SOMMAIRE - VOLUME 1

<u>INTRODUCTION</u>	5
<u>CHAPITRE I : PRELIMINAIRES (PREMIERE PARTIE)</u>	8
I – Qu’en est-il des Sciences de l’Education ?.....	9
II - Orientations dans la construction de l’objet de recherche	12
III – Cadrage de la recherche : points de repères pour la lecture d’un cheminement	19
<u>CHAPITRE II : LA RHETORIQUE DE PROFESSIONNALISATION</u> ...	24
I – Entrons dans la profession	25
II – La professionnalisation des enseignants en France : un axe de convergence	26
III – L’ « habit » du professionnel.....	29
<u>CHAPITRE III : L’OFFRE INSTITUTIONNELLE DE FORMATION</u> ..	33
I – Paradigmes fondamentaux pour une formation des enseignants	34
II – La formation professionnelle des enseignants en France : quelques clés de lecture	38
III – Point de départ d’un parcours de formation : le cadre potentiel d’une personnalisation	45
<u>CHAPITRE IV : ENTRE SAVOIRS ET COMPETENCES</u>	52
I – Essence d’une professionnalité : typologie des savoirs	53
II – Logique de la compétence	61

<u>CHAPITRE V : A LA RECHERCHE D'UNE SPECIFICITE DE LA PROFESSIONNALITE DES ENSEIGNANTS DU PREMIER DEGRE DANS L'AGIR PROFESSIONNEL</u>	68
I – A l'épreuve de la complexité	68
II – Lecture d'une professionnalité en mouvement dans l' « agir » en situation	77
III – Réfléchir la professionnalité enseignante : approche épistémologique complémentaire	82
<u>CHAPITRE VI : POUR UNE AUTRE LECTURE DE LA PROFESSIONNALITE ENSEIGNANTE EN MOUVEMENT : L'HABITUS PROFESSIONNEL REFLECHI ET REFLEXIF</u>	93
I – De l'habitus professionnel	94
II – Des ressources activées	98
III – Agir pour réfléchir – réfléchir pour agir	108
<u>CHAPITRE VII : POUR UNE LECTURE DU PARCOURS DE FORMATION : LE SUJET/ACTEUR DE SON EXPERIENCE.</u>	117
I – La perspective sujet	118
II – Le sujet et le monde	126
III – Le sujet de l'expérience singulière, subjective et sociale	141
IV – Le sujet devenu acteur stratège	148
<u>CHAPITRE VIII : PRELIMINAIRES (DEUXIEME PARTIE)</u>	156
I – Contrat de parole	156
II- Les guides d'entretien	160
III – Les acteurs	161
IV – Mise en œuvre de l'analyse des données	166
<u>CHAPITRE IX : A L'EPREUVE DU REEL</u>	170
I – La rencontre avec le terrain : un choc	171

II – L'épreuve : L'enseignant <i>face</i> à la classe	182
III – Le stage : une expérience qui fait sens	198
IV – Titulaire et autonome	202
<u>CHAPITRE X : DU RAPPORT A LA FORMATION</u>	218
I – Le constat d'un décalage	218
II – Logiques de formation et stratégies d'acteurs	234
<u>CHAPITRE XI : RAPPORT AUX SAVOIRS PROFESSIONNELS</u>	244
I. – Malentendu d'un transfert : L'applicationnisme	245
II – Une quête praxéologique	255
<u>CHAPITRE XII : VERS D'AUTRES POSTURES D'APPROPRIATION</u>	278
I – De l'application à l'expérimentation	279
II – De l'expérimentation à l'adaptation	289
III – Le praticien réfléchi est-il un praticien réflexif ?	296
<u>CHAPITRE XIII : LE SUJET ET L'ALTERITE</u>	315
I – Le sens d'une dissonance	315
II – De l' <i>autrui significatif</i>	321
III – Analyse complémentaire de ces relations qui ont un sens	334
<u>CONCLUSION</u>	349
<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	354
<u>TABLE DES MATIERES</u>	379

INTRODUCTION

Les enseignants, professeurs des écoles et professeurs du secondaire sont formés, depuis 1991, dans une même institution, les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM). Selon le titre du rapport du Recteur Bancel, il s'agissait alors de « *créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres* »¹. La rénovation du statut et de la formation des enseignants s'inscrit dans la logique de professionnalisation d'un métier devant faire face au décalage vécu entre une rhétorique politicienne et les réalités sociales. Ne nous laissons pas entraîner, pour autant, par les excès d'un discours inique qui ne relaterait qu'inertie là où il y a eu mouvement continu et lent. En effet cette rénovation est à replacer dans la chronologie d'une évolution, par étapes ou plus exactement par réformes, tentant de construire progressivement une école plus démocratique, plus égalitaire. Les gouvernements et les orientations politiques se succèdent, plaçant tardivement les élèves au centre du système éducatif, sans renoncer légitimement à accorder à la connaissance estampillée un statut et un rôle, essentiels dans le parcours singulier et l'épanouissement citoyen de ces élèves. A l'heure où l'apprentissage prend le pas sur l'enseignement dans la réflexion pédagogique, qu'en est-il de la place de l'enseignant « professionnalisé » dans ce triangle ?

Le thème de départ de cette recherche est issu d'un questionnement personnel sur la construction d'une « *professionnalité* » enseignante : comment l'institution rénovée forme-t-elle ces « nouveaux » professionnels de l'enseignement ?

Événement fortuit, opportunité professionnelle, choix stratégique, à la fin de mon année de D.E.A., j'ai commencé à enseigner dans des classes du premier degré. Ma première année de pratique a contribué à une maturation de ma réflexion personnelle. Mon intérêt pour la formation des enseignants s'est naturellement précisé à travers une centration sur le sujet « se formant » et aspirant à enseigner. La création des IUFM a eu pour effet immédiat d'endiguer la crise du recrutement des enseignants, mais quel est le rapport des nouveaux publics différents, souvent plus âgés et avec une formation universitaire plus élevée, avec l'institution chargée de les former professionnellement.

¹ BANCEL D., *Créer une nouvelle dynamique de la formation des Maîtres*, Rapport remis au Ministre de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, le 10 octobre 1989.

Mon questionnement, stable depuis cette période, peut être formulé ainsi : comment les professeurs des écoles construisent-ils leur professionnalité dans le rapport à la formation initiale et à la pratique lors de la première année d'exercice ?

Cette question de départ m'a guidé, non sans écueil, dans la construction lancinante de l'objet de cette recherche. Avant de privilégier le « comment » de la construction professionnelle, il me fallait identifier – sans nécessairement le faire de manière taxonomique – ce que les stagiaires, en formation à l'IUFM, construisent avant de débiter leur carrière d'enseignant. La notion erratique de « *professionnalité* », encore absente de certains dictionnaires « généralistes », devait alors être précisée. Les contours de cette professionnalité sont institutionnellement délimités par un ensemble de savoirs et de compétences nécessaires à la pratique professionnelle. Dans la perspective d'une mise en forme de curricula de formation, la constitution d'une liste exhaustive et rationalisée de savoirs et de compétences s'avère indispensable pour définir le bagage minimum de l'enseignant débutant. Je qualifierai cette taxonomie de « pré-forme » symbolisant l'offre institutionnelle de formation. Pourtant j'ai fait le choix épistémologique de ne pas appréhender cette professionnalité enseignante en tant que réalité nouménale, mais plutôt de l'explorer en tant que « propriété » phénoménale. Le sujet en formation construit sa professionnalité singulière et subjective en s'appropriant et en donnant du sens à la « pré-forme », labile, préalablement dessinée par l'institution.

Difficile alors de stabiliser cette professionnalité singulière et subjective n'ayant d'existence qu'au travers du sujet qui la met en mouvement. Deux perspectives s'ouvraient à moi : tenter de réifier un objet « professionnalité » pour l'analyser ; « suivre le mouvement » en considérant cette professionnalité avant tout en tant que processus. La première possibilité fut la source de nombreux égarements ; la seconde m'obligea à certains détours mais me permit de construire un objet de recherche. Qu'en est-il alors de cette professionnalité en mouvement ?

La professionnalité enseignante est un double. Les deux dimensions qui la composent sont bien sûr intimement liées puisqu'elles représentent, de manière simultanée, l'œuvre du sujet existentiel. La première dimension est un mouvement de l'extérieur vers l'intérieur : le sujet en formation construit ses ressources professionnelles, que je nommerai « habitus professionnel », en s'appropriant, par diverses postures réfléchies et réflexives, la « pré-forme » proposée par l'offre de formation. C'est en cela qu'il devient acteur de sa formation.

Ce mouvement est saisi en tant qu'expérience d'un parcours singulier de construction d'une professionnalité. C'est dans le rapport du sujet, à soi, à la formation, aux savoirs professionnels, au terrain de la pratique, à autrui, au langage que je propose une lecture de ce parcours singulier. La problématique du « comment » réapparaît ici, endogène à cette professionnalité en mouvement.

Je n'ai pas la prétention de présenter ici toutes les étapes, dans le sens d'une succession d'événements, aboutissant à la construction d'une professionnalité. D'ailleurs la professionnalité en mouvement n'a de fin que la mort professionnelle. Mon travail est une quête d'expériences significatives ayant infléchi, influencé le parcours singulier du sujet en formation.

La seconde dimension de cette professionnalité est un mouvement de l'intérieur vers l'extérieur : le sujet, devenu acteur, responsable et autonome, actualise ses ressources dans un agir professionnel singulier, créatif, réfléchi et sans cesse renouvelé du fait de la complexité et de la singularité des situations pédagogiques qu'il rencontre.

Pour approcher cette professionnalité en mouvement, j'ai rencontré, en groupe puis sous la forme d'entretiens individuels, neuf stagiaires en deuxième année de formation au professorat des écoles, à l'IUFM de Lorraine sur le site d'Epinal. J'ai réalisé un second entretien individuel auprès de ces mêmes personnes, devenues « professeur des écoles », quelques mois après leur prise de fonctions dans un établissement scolaire. En effet, j'ai intégré la première année d'exercice dans le parcours singulier de construction d'une professionnalité.

CHAPITRE I

PRELIMINAIRES (première partie)

Après un parcours de doctorant de cinq années, je fais le choix de ne pas écrire sur l'intérêt qu'a représenté pour moi, au départ, ce thème de recherche, non par inappétence ou encore parce que les digressions me l'ont fait oublier. C'est tout simplement un autre niveau de l'implication dans la recherche qu'il me semble pertinent d'aborder ici : celui de l'évolution du rapport au savoir d'un doctorant, menant progressivement, à la sollicitation de modèles théoriques, à la construction d'un univers de référents interprétatifs, à des choix épistémologiques et méthodologiques, et surtout à la structuration de certaines composantes de l'*identité épistémologique* d'un chercheur en sciences de l'éducation.

La première partie de ce travail va être consacrée à la présentation de mon cheminement exploratoire de doctorant, aboutissant à la construction de l'objet de recherche. Durant cette première partie, trois dimensions de ce cheminement s'entrecroisent : ma démarche de recherche documentaire et de lecture, exposée assez rapidement dans ce chapitre, la mobilisation d'entretiens exploratoires, et une orientation épistémologique de référence. Dans la rédaction des prochains chapitres, j'ai opté pour une construction spirale de l'objet de recherche. En effet, j'ai décidé dans un premier temps de tourner autour de la notion de « professionnalité »¹ mais finalement, plutôt que de voir se dessiner une courbe dans une sorte de continuité, j'ai l'impression d'avoir opéré par rebonds en bénéficiant d'une contiguïté entre les différents éléments gravitant autour d'un noyau dur permettant de définir cette professionnalité en quelques mots. Peut-être me suis-je laissé entraîner trop loin dans cette spirale enivrante car cela m'est définitivement devenu impossible.

Une première étape m'a semblé incontournable dans cette construction simultanée d'un objet de recherche et d'une identité de chercheur : un questionnement sur les sciences de l'éducation auquel s'associe légitimement une réflexion sur les notions de « pluridisciplinarité », d'« interdisciplinarité » et de « transdisciplinarité ».

¹ Comme je vais le présenter dans un prochain paragraphe, ce que je considère comme la première lecture étant le rapport Bancel, c'est autour d'une professionnalité définie dans ce rapport que je vais tourner en mobilisant les lectures, les entretiens exploratoires les orientations épistémologiques.

I – Qu'en est-il des Sciences de l'Éducation ?

« *Qu'en est-il, tout d'abord de la légitimité épistémologique des sciences de l'éducation, qu'en est-il de leur prétention à la scientificité, [...] Sont-elles une discipline scientifique, dès lors que nommées sciences de l'éducation ? Les approches qui recouvrent leur champ d'étude sont multiples : philosophique, historique, psychologique, économique, biologique... est-ce source d'éclatement ou invitation à penser la complexité systémique ?* »¹.

I.1 – Le cas du praticien comme support à l'expression d'une conviction

Pourquoi et comment devient-on doctorant en Sciences de l'Éducation lorsque l'on est praticien dans le monde de l'éducation et de la formation ?

Se laisse-t-on aspirer dans une spirale réflexive qui nous projette quelques années plus tard alors que l'on s'était arrêté quelques instants, peut-être accidentellement, sur notre expérience, sur nos pratiques professionnelles ?

Si on pense une thèse de doctorat en terme de projet, personnel ou professionnel – peu importe, cela ne devrait pas influencer le contenu – la finalité est peut-être, à court terme ou à plus long terme de se mettre à côté d'une vie professionnelle et de sortir du temps des exigences de l'action pédagogique, notamment parce que trop de questions restent en suspens, trop de logiques paraissent inconciliables. Mais pourquoi se réfugier dans le discours épistémologique auquel il est si difficile de se référer lorsqu'il est nécessaire d'agir face à l'urgence ?

Un malaise ou plus exactement un malentendu ne va-il pas perdurer si entre le vécu et la science, entre la praxis et le savoir, nous ne réussissons à voir autre chose qu'une « rupture épistémologique » ?

Le regard « analytique » sur des pratiques professionnelles, les démarches de compréhension de stratégies d'acteurs ou encore la construction de savoirs professionnels supposent certainement de franchir des *obstacles épistémologiques*. Néanmoins une thèse en Sciences de l'Éducation ou diverses formes de postures réflexives peuvent devenir quête d'équilibre, source de réconciliation et non de rupture. « *Être en recherche* »² ne signifie pas rompre avec

¹ TOZZI M., « Les sciences de l'éducation : quel intérêt pour le praticien ? », *Cahiers pédagogiques*, n° 334, Mai 1995.

² Cette notion est définie dans *Les sciences de l'éducation. Enjeux et finalités d'une discipline*, AECSE, p. 36. Ce mode de recherche « consiste à tenter de répondre personnellement à des questions que l'on se pose dans son propre travail. Si mener une recherche implique un milieu scientifique au sein duquel il y a éventuellement débat

un « agir professionnel » mais plutôt se donner de nouveaux éclairages pour comprendre et agir sur le monde.

I.2 – Richesse d’une aventure dans la nébuleuse des sciences de l’éducation

L’étendue et même la labilité des disciplines que l’on peut mobiliser dans une recherche en Sciences de l’Education est certainement une source de richesse épistémologique mais peut également devenir une cause d’égarement pour le doctorant. En l’absence d’ancrage disciplinaire, il faut du temps lorsqu’on fait le choix de s’aventurer dans la nébuleuse des Sciences de l’éducation. Certains doctorants en sciences de l’éducation ont un cursus antérieur de sociologue, d’autres de psychologue mais pour ma part, il me semblait que je possédais davantage une culture en sciences de l’éducation issue d’une licence puis d’une maîtrise qu’une appartenance à une discipline.

Alors entre contrainte inhérente à un projet de thèse, et liberté, j’ai identifié l’espace de liberté¹ dans cette aventure. La richesse de la nébuleuse est certainement entretenue par une ouverture et une absence de frontières qui permettent de vivre une expérience anthropologique et d’en approcher d’autres scientifiquement. J’y ai construit mon propre rapport au savoir, des orientations épistémologique et peut-être un ancrage. Mais cet ancrage n’est pas disciplinaire, je le qualifierai plutôt d’interdisciplinaire. Peut-être ai-je seulement vu ce que je voulais voir dans les sciences de l’éducation pour me construire une obéissance d’une part par rapport à l’objet même de la recherche et d’autre part parce que certaines lectures sont devenues rapidement plus significatives que d’autres grâce à l’appui qu’ont représenté les entretiens exploratoires.

I.3 – L’interdisciplinarité : une exigence ?

Les chercheurs qui se sont inscrits dans le champ des Sciences de l’éducation nouvellement institutionnalisées, étaient issus de disciplines diverses : sociologie, philosophie, psychologie, etc. Peut-être ont-ils contribué à développer la pluridisciplinarité et l’interdisciplinarité des Sciences de l’éducation. Cela signifie-t-il que toute recherche en Sciences de l’éducation doit s’appuyer sur plusieurs champs disciplinaires ? Comment alors

« scientifique », le fait d’être en recherche implique essentiellement un processus personnel de développement, non exclusif d’interactions et d’échanges. »

¹ Peut-être ai-je eu la « chance » de bénéficier d’un directeur de recherche favorisant l’ouverture, et me permettant de construire mon propre rapport au savoir.

articuler ces différentes disciplines pour étudier un objet dans le champ de l'éducation et de la formation ?

Des éléments de réponses apparaissent peut-être pour le doctorant, dans ce que Jacky Beillerot appelle les « *trois projets* » des Sciences de l'éducation, le premier de ces projets étant celui « *qui tente de rendre compte des objets du champ de l'éducation autrement que dans l'addition de savoirs disciplinaires et qui traitent également des processus d'éducation où des sujets sont engagés dans leur globalité et leur singularité.* »¹.

Pour approcher l'objet *professionnalité en construction des enseignants en formation*, j'ai opté dans un premier temps pour l'exigence pluridisciplinaire même si cela a constitué une véritable aventure et que j'ai risqué de nombreuses fois de devenir un doctorant naufragé. Que l'on privilégie l'interdisciplinarité ou la multiréférentialité définie par Jacques Ardoino, le rapport entre les disciplines demeure difficile à structurer.

Mon constat fut le suivant : la quête des Sciences de l'éducation ne peut se satisfaire d'une hypothétique juxtaposition ni même complémentarité entre différentes disciplines, pour expliquer et comprendre une question relative à l'éducation et/ou à la formation. Elle ne peut non plus se contenter d'une « *interdisciplinarité restrictive où chaque discipline impose des limites au champ des autres* ». En effet, la juxtaposition de sous-disciplines universitaires, qui deviennent sous-disciplines uniquement pour ceux qui tentent de les absorber, nous interroge sur la légitimité et l'identité même des Sciences de l'éducation.

Ces Sciences de l'éducation peuvent-elles alors exister en tant que carrefour de discipline ?

La définition que propose Bernard Charlot des Sciences de l'éducation, constitue une réponse possible à cette question : « *Elles sont constituées par un ensemble de disciplines qui, en interaction permanente, produisent des savoirs sur les situations, les pratiques et les systèmes d'éducation et de formation.* »²

J'ai notamment retenu de cette définition la notion d' « *interaction permanente* » comme une orientation méthodologique possible pour gérer l'articulation entre les différents champs disciplinaires. Chacune des disciplines ne peut rendre compte à elle seule de la complexité de la problématique de parcours singulier et subjectif de construction d'une professionnalité. Comme le souligne Jean-Paul Resweber, la « *prolifération des*

¹ BEILLEROT J., « *Projet et légitimité* », *Cahiers Pédagogiques*, « Les Sciences de l'Education : quel intérêt pour le praticien », n° 334, Mai 1995, p. 16.

² CHARLOT B., « *Une discipline universitaire dans un champ de pratiques sociales* », *Cahiers Pédagogiques*, « Les Sciences de l'Education : quel intérêt pour le praticien », n° 334, Mai 1995, p. 14.

spécialisations découle de la nécessaire division du travail intellectuel. Celle-ci, à l'instar de la division du travail social, correspond à une volonté délibérée de réduire la complexité de l'objet et obéit à la logique de la transférabilité des connaissances. »¹.

La légitimité des Sciences de l'éducation réside peut-être davantage dans une interdisciplinarité structurale globalisante permettant d'appréhender dans une logique pragmatique d'efficacité un phénomène complexe, que dans une tentative de juxtaposition ou d'absorption.

C'est dans ce rapport à l'interdisciplinarité que j'ai construit un univers de référents interprétatifs pour suivre, d'une année à l'autre, le mouvement de la professionnalité d'enseignants du premier degré débutants, entre leur deuxième année de formation à l'IUFM et leur première année de prise de fonctions. J'ai cherché à atteindre une synthèse transdisciplinaire en traversant les champs disciplinaires, pas seulement pour interroger des concepts référencés, répertoriés en les mettant éventuellement en interaction, mais plutôt pour faire émerger du contexte des *lieux communs*, des valeurs et des concepts communs à un ensemble de disciplines. J'appellerai donc *quête transdisciplinaire*, mon approche centrifuge de l'objet empirique. J'ai structuré progressivement cette approche en fonctions des apports variés venus directement des acteurs, de leur expérience singulière.

II - Orientations dans la construction de l'objet de recherche

Le cheminement proposé dans les prochains chapitres, relatif à la construction de l'objet de recherche va donc se nourrir, de l'articulation constante de trois éléments :

- deux éléments issus de la phase d'exploration : la « convocation » des écrits scientifiques d'« experts » sur la question de la formation professionnelle des enseignants ; l'exploitation de trois entretiens exploratoires
- un élément qui – même s'il s'appuie sur une base subjective, à la fois pré-requis², sensibilité théorique et conception implicite, que je nommerai « ma culture nancéienne en Sciences de l'Education » – s'est structuré progressivement, en concordance à la fois avec les deux autres éléments et avec la question de départ de cette recherche, pour constituer une orientation épistémologique de référence.

¹ RESWEBER J.-P., *Disciplinarité, transdisciplinarité et posture du sujet*.

² Il m'a semblé nécessaire de commencer par expliciter ce pré-requis, au départ implicite, en me posant la question : quel est mon habitus d'apprenti-chercheur en Sciences de l'Education ?

Dans la rédaction finale, le « cadrage »¹ de l'objet de recherche a pour objectif de retracer les différentes étapes et l'évolution « réflexive » de mon cheminement.

II.1 – Les entretiens exploratoires

Certains entretiens menés et explorés avant la construction de la problématique de recherche, m'ont permis d'élargir, de préciser, voire de rectifier le champ d'investigation des lectures, débuté durant mon année de DEA.

J'ai fait le choix méthodologique de mener ces entretiens auprès du public directement concerné par mon étude. J'ai donc retenu comme entretiens exploratoires de cette recherche, une rencontre collective² avec l'ensemble de mes interlocuteurs et trois entretiens individuels avec trois stagiaires en deuxième année de formation au professorat des écoles (PE2) à l'IUFM d'Epinal. Deux de ces trois entretiens³ individuels ont intégré l'ensemble du corpus⁴ analysé dans la seconde partie. Ils ont donc fait l'objet ensuite, d'une analyse beaucoup plus approfondie, ce qui n'est pas le cas de la rencontre collective.

Je me suis orienté vers un examen phénoménologique des données en m'imprégnant des conseils méthodologiques de Pierre Paillé et Alex Mucchielli⁵ : « *Bien avant toute technique ou méthode, l'attitude face aux données est ce qu'il y a de plus fondamental, c'est-à-dire la disposition de l'esprit, la disponibilité à l'autre, le respect des témoignages* ». Cette étape a donc consisté à lire intégralement chaque entretien, plusieurs fois en respectant chacun des discours recueillis. J'ai accordé autant de crédit et de valeur à la perception phénoménale de chacun de mes interlocuteurs. La pré-analyse qui a eu lieu dans la phase exploratoire a donc eu une fonction essentiellement heuristique. Certaines idées et pistes de travail sont apparues et ont été retenues après plusieurs écoutes des enregistrements.

¹ Le « cadrage » n'est pas le cadre. Il signifie ici le découpage de l'objet de recherche. Dans le dernier paragraphe de ce chapitre, à travers la présentation de ce cadrage de la recherche, l'articulation entre les trois éléments sera présentée.

² Les conditions et les objectifs de cette première rencontre collective avec l'ensemble des PE2 présents dans le corpus final, seront explicités dans le chapitre 8.

³ Les entretiens réalisés auprès de Célia et Katia ont intégré le corpus. Le troisième entretien a été réalisé auprès de Mlle X, une des deux personnes que je n'ai pas revues l'année suivante. Cet entretien, ayant déjà fait l'objet d'une pré-analyse et, ne permettant pas d'étudier le mouvement d'une professionnalité d'une année à l'autre, ne sera pas analysé dans la seconde partie de ce travail.

⁴ La présentation de tous les interlocuteurs avec qui je me suis entretenu pour construire un corpus de données, ainsi que le contrat de parole, seront présentés en chapitre préliminaire (chapitre 8) de la seconde partie de cette recherche.

⁵ Cf. PAILLE P., MUCCHIELLI A., *L'analyse qualitative en Sciences Humaines et Sociales*, Armand Colin, Paris, 2003.

II.1.1 – La collecte des données dans la phase exploratoire

Ces entretiens exploratoires devaient être peu directifs, sans néanmoins se rapprocher d'une méthode thérapeutique axée sur la non-directivité. C'est surtout dans la posture adoptée, faite d'écoute empathique, qu'il me fallait être aussi peu directif que possible, en posant peu de questions, en favorisant les relances, en laissant à l'interviewé des temps de réflexions dans la construction de son discours. Par contre un guide d'entretien composé de quelques thèmes allait orienter la discussion¹.

GUIDE D'ENTRETIEN²

1 – La consigne de départ

Durant cet entretien, je voudrais qu'on parle de votre parcours de formation à l'IUFM d'Epinal. On pourrait aborder les cours que vous avez suivis, les stages, ce que vous pensez avoir construit pour débiter dans l'enseignement primaire.

2 – Question introductive

Avant d'entrer dans le vif du sujet, nous pouvons peut-être aborder votre parcours universitaire et votre choix pour l'enseignement.

3 – Les thèmes abordés

- Les représentations sur le métier lors de l'entrée en formation professionnelle
- Les savoirs et les compétences acquis durant le parcours de formation
- L'alternance : articulation et complémentarité entre les différents espaces-temps de formation
- La place et l'utilité de l'analyse des pratiques durant la formation

¹ Ces premiers entretiens m'ont d'ailleurs permis d'affiner et de préciser le guide d'entretien pour mener par la suite, des entretiens semi-directifs.

² Ce guide d'entretien concerne exclusivement les deux entretiens individuels exploratoires.

II.1.2 – L'exploitation des entretiens exploratoires

Je ne vais pas proposer ici une analyse de contenu des trois entretiens. L'exploitation de ces données a abouti à quelques pistes à explorer durant la lecture d'écrits scientifiques d'experts, et à certaines orientations à ne pas négliger dans la construction d'un objet de recherche, pertinentes pour approcher l'ensemble du corpus. Les choix épistémologiques et l'ensemble de mon cheminement ont été balisés, influencés par la pré-analyse. J'ai regroupé en quelques idées forces le fruit de l'exploitation des trois entretiens.

Je débiterai par un constat : les trois stagiaires ont manifesté un besoin fort de mettre en mots leur expérience de formation professionnelle, et d'exprimer des doutes, des incertitudes, un certain mal-être face à la perspective de débiter dans l'enseignement.

A la lecture des trois entretiens, un décalage apparaît entre un modèle de professionnalité défini notamment par le rapport Bancel, puis par le référentiel de compétences, et une part de non maîtrisé, de non délimité sur laquelle les stagiaires insistent. Ils s'attardent essentiellement sur une dimension de la professionnalité, absconse voire invisible, mais aussi subjective, qui échappe à une rationalité instrumentale et à une articulation bien huilée entre des savoirs et des compétences. Le décalage se manifeste également entre ces savoirs et compétences, listés, plaqués, délimitant la professionnalité enseignante, et une instabilité, un mouvement au travers desquels les stagiaires se positionnent en situation de manque. Ils se disent démunis de l'indispensable à une existence professionnelle et s'inscrivent dans une quête de ce qui est absent du curriculum formel. Ils oscillent entre un besoin de prescription, de certitudes, et une demande d'autonomie se manifestant par un rejet de l'idée de modélisation matérialisée, selon eux, par des évaluations omniprésentes durant toute la formation.

C'est finalement lorsqu'ils abordent leur rapport à la formation que les stagiaires ont un discours plus précis, plus stabilisé. Ils analysent, critiquent, revendiquent et remettent en question une partie de la formation en accordant davantage de valeur formative aux stages qu'au temps passé à l'IUFM. L'articulation et le lien entre ces deux espaces-temps, semblent problématiques et même à l'origine du discours contestataire vis-à-vis de l'institution de formation. Ils vivent une formation dichotomique, les deux espaces-temps juxtaposés leur paraissant déconnectés, et se disent alors tiraillés par deux légitimités fortes, celle des savoirs constitués et celle des pratiques professionnelles.

Dans ce rapport tendu à la formation, émergent des démarches appropriatives, des manœuvres stratégiques exprimant des tentatives de contrôle sur des situations de formation, cadrées, formalisées et contractualisées par l'institution. Un cheminement des stagiaires, non linéaire, bien plus complexe que la traversée d'une liste, contraste avec l'itinéraire balisé par un curriculum formel. Durant ce cheminement sinueux, les trois stagiaires expriment le besoin d'être guidé et de bénéficier d'un suivi, ne pouvant devenir effectif, selon eux, uniquement dans une relation de contiguïté avec des praticiens expérimentés.

II.2 – La lecture : à la recherche des experts sur l’objet « professionnalité » des enseignants

Qui peut-on qualifier d’experts sur la formation professionnelle des enseignants ?

Je me suis orienté principalement, dans un premier temps, vers des écrits scientifiques privilégiant l’analyse, la réflexion, et se réclamant des Sciences de l’Education. J’ai accordé une place importante aux travaux réalisés par des enseignants-chercheurs ayant une pratique de formation dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres. Les Sciences de l’Education sont encore une science « jeune » et de surcroît pluridisciplinaire. Il ne s’agit pas, à travers ces lectures, de dégager un ou plusieurs courants de pensée marquants des Sciences de l’Education même s’il est possible de regrouper certains auteurs par rapport à leurs axes de recherche.

Pourtant il me fallait un point de départ pour explorer cet objet « professionnalité » même s’il devait devenir un point sensible lors de la confrontation aux écrits scientifiques et aux données recueillies. J’ai opté pour un document qui a constitué une « charnière » dans le processus de professionnalisation des enseignants en France et par conséquent, dans la rénovation de la formation professionnelle : le Rapport du Recteur Daniel Bancel au Ministre de l’Education Nationale, en 1989.

Ce rapport a été réalisé par un groupe de travail composé de Professeurs d’Université, Professeurs d’Ecole Normale, Inspecteurs de l’Education Nationale, enseignants du primaire et du secondaire. Ce groupe de travail s’est intéressé aux objectifs d’une formation professionnelle des enseignants, à son contenu et à sa structure qu’il fallait rénover.

« L’objectif d’une véritable formation doit être de faire acquérir aux futurs enseignants un solide savoir universitaire au contact des lieux où s’élabore ce savoir et des compétences correspondant véritablement aux activités concrètes qu’ils devront assumer dans les divers établissements où ils seront affectés. C’est à cette condition qu’ils seront en mesure de suivre l’évolution de plus en plus rapide des connaissances et de contribuer, dans l’exercice efficace et épanouissement de leur métier, à la réalisation des objectifs tant quantitatifs que qualitatifs de la politique éducative nationale. Ces compétences, quelles sont-elles ?

Chacune de ces compétences met en œuvre trois pôles de connaissances qui délimitent les contours d’une professionnalité globale »¹.

Outre le Rapport Bancel, j’ai donc fait le choix, sans revendiquer une recherche d’exhaustivité, de prendre néanmoins connaissance d’un certain nombre de travaux de

¹ BANCEL D., « Créer une nouvelle dynamique de la formation des Maîtres », *Rapport du Recteur Daniel Bancel*, Ministère de l’Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, octobre 1989.

référence, proposant des approches diversifiées sur la formation professionnelle, les savoirs et les compétences. Ces lectures sont destinées à éclairer les entretiens exploratoires, alimenter mes phases de réflexion et la construction de référents interprétatifs. Les analyses réalisées par Simone Baillauquès sur les parcours de formation professionnelle et sur l'entrée en fonctions des jeunes enseignants, l'approche du monde intérieur des enseignants par Ada Abraham, les travaux de Marguerite Altet sur l'analyse des pratiques, sur l'articulation entre théorie et pratique, les études réalisées par Françoise Clerc auprès d'enseignants en formation, ainsi que sa lecture de la professionnalité enseignante, le travail de fond de Vincent Lang sur la professionnalisation des enseignants, les nombreux écrits de Philippe Perrenoud, particulièrement sur les pratiques professionnelles des enseignants et leurs démarches réflexives, la réflexion pédagogique de Philippe Meirieu, les écrits de Gérard Fath relatifs à ses pratiques de formation auprès d'enseignants, ont constitué, parmi d'autres, des éclairages d'experts essentiels, durant mon cheminement de construction de l'objet de recherche.

II.3 – Des pré-requis aux choix épistémologiques

Dans ma démarche personnelle d'explicitation des pré-requis sur lesquels je devais m'appuyer pour m'engager dans une recherche doctorale, au-delà des connaissances acquises, j'ai donné un visage aux sciences de l'éducation, des points de repères, des balises dans la nébuleuse sans néanmoins rejeter l'idée même de nébuleuse

II.3.1 – Les bases : une culture nancéienne

J'ai perçu les sciences de l'Education comme une science réhabilitant le sujet et permettant une démarche herméneutique afin d'étudier l'être, singulier et subjectif existant entre le sujet et l'acteur, l'expérience du rapport au monde et du rapport à soi¹. La perspective d'entrer dans l'innovant, dans l'avant-gardiste pourrait séduire l'apprenti-chercheur en quête

¹ Ce visage que j'ai donné aux Sciences de l'Education, loin de représenter une recherche d'originalité, s'est surtout construit durant mon parcours « anté-doctorant » en Sciences de l'Education : mon appartenance à ERAEF¹, Equipe de Recherche sur les Acteurs de l'Education et de la Formation dont l'intitulé est loin d'être neutre, le sens donné à certains cours suivis en Licence, puis en DEA, notamment avec Gérard Fath et Pierre-André Dupuis, la lecture de certains travaux de Patricia Champy-Remoussenard ont constitué le *socle* de ma culture nancéienne en Sciences de l'Education. Cependant, en plus de représenter un *socle* et d'avoir orienté mon approche de cette discipline, les écrits de ces chercheurs ont constitué un éclairage souvent perspicace durant toute cette recherche par rapport aux thématiques abordées et aux données empiriques à traiter. Ils ont certainement influencé le choix de cadres conceptuels.

d'une identité. Pourtant le paradigme de l'*acteur*, s'il y a lieu de parler de paradigme, n'est plus une « *révolution scientifique* » au sens entendu par Kuhn. Les sciences sociales ont profondément évolué, elles « *s'orientent moins aujourd'hui vers une interprétation favorisant l'« écrasement » des individus par le collectif* »¹.

Quelle étrange sensation de réaliser en fin de parcours, que ces choix, orientés par une démarche compréhensive, se sont affinés progressivement et finalement de manière assez naturelle, et que la référence à certains modèles s'est réalisée sans rupture, sans réaction immunitaire vis-à-vis de tel courant². Au travers de courants, de paradigmes auxquels un sens a été donné pour éclairer des entretiens exploratoires, j'ai retenu des éléments conceptuels, j'ai structuré l'objet de recherche, et une identité d'apprenti-chercheur a évolué.

II.3.2 – Une démarche compréhensive

Sans nécessairement revendiquer une appartenance de mon travail à une sociologie compréhensive, je soutiens « *la conviction que les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur* ».³

Cette recherche qualitative s'enracine logiquement dans le courant épistémologique de l'approche compréhensive : « *L'analyse qualitative est d'abord un acte phénoménologique, une expérience signifiante du monde-vie (Lebenswelt), une transaction expérientielle, une activité de production de sens qui ne peuvent absolument pas être réduits à des opérations techniques [...] l'analyse qualitative est multiplicité des orientations, des regards et des opérations. Elle passe par toute la gamme des opérations cognitives. Analyser qualitativement un matériau de recherche, c'est observer, percevoir, ressentir, comparer, nommer, juger, étiqueter, contraster, relier, ordonner, intégrer, vérifier ; c'est tout à la fois découvrir et montrer que ceci est avant/après/avec cela, que ceci est plus important/évident/marqué que cela, que ceci est le contexte/l'explication/la conséquence de cela* »⁴.

Mon statut d'enseignant du premier degré – même si dans les interactions avec les interviewés j'ai essayé au maximum de ne pas sortir de ma posture de chercheur – m'a sans

¹ BOUCHARD P., *La question du sujet en éducation et formation*, L'Harmattan, Paris, 1996, p. 24.

² L'exploitation d'entretiens exploratoires réalisés très assez tôt durant cette recherche, m'a considérablement guidé et a facilité mes choix.

³ KAUFFMANN J.-C., *L'entretien compréhensif*, Nathan, 1996.

⁴ PAILLE P., MUCCHIELLI A., *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Armand Colin, Paris, 2003, p. 24.

doute aidé à adopter, par moment, une attitude empathique nécessaire à la recherche du sens des phénomènes vécus par les sujets en formation. L'enjeu de cette recherche est bien d'aboutir à « *une interprétation « en compréhension* »¹, c'est-à-dire à une mise en « *inter-relation* » de l'ensemble des significations du niveau phénoménal. N'ayant pas privilégié une analyse du vécu de chaque interviewé indépendamment des autres², la mise en « *inter-relation* » a représenté une entreprise délicate, laborieuse et non sans risque.

III – Cadrage de la recherche : points de repères pour la lecture d'un cheminement

L'articulation des divers référents mobilisés durant la construction de l'objet doit permettre de surmonter les limites d'un outillage théorique réductionniste, décalé par rapport à un corpus à analyser, en l'actualisant progressivement durant le cheminement. Je retiendrai la notion d'« *univers interprétatif* »³ plutôt que celle de « cadre théorique » pour délimiter l'ensemble des positions paradigmatiques⁴ mobilisées et l'architecture de l'objet de recherche. Outre qu'il soit constitué de référents très divers, l'« *univers interprétatif repose, à sa manière, sur un ensemble, qui lui est propre, de postulats de nature à la fois ontologique (qu'est-ce qu'être dans le monde ?), épistémologique (qu'est-ce que connaître le monde ?) et praxéologique (qu'est-ce qu'agir dans le monde ?)* »⁵

Le cadrage correspond donc au découpage de cet objet de recherche⁶ au terme du cheminement⁷ de cette première partie de mon travail. Les outils conceptuels ne régissent pas de manière exhaustive le rapport à l'empirie, ils sont amenés à être interrogés, déconstruits, complétés.

¹ PAILLE P., MUCCHIELLI A., *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Armand Colin, Paris, 2003.

² Même si cela a été une démarche indépassable dans un premier temps.

³ J'emprunte ce concept à Pierre Paillé et Alex Mucchielli

⁴ Ces positions paradigmatiques ne sont pas figées, elles sont à interroger et à confronter à l'ensemble du corpus.

⁵ PAILLE P., MUCCHIELLI A., *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Armand Colin, Paris, 2003, p. 43.

⁶ Ce découpage correspondra aux six prochains chapitres.

⁷ Ce paragraphe est bien sûr rédigé après les prochains chapitres puisque le cadrage s'est en réalité structuré progressivement durant mon cheminement.

III.1 – Univers interprétatif : une certaine philosophie des Sciences Sociales

Aussi bien dans mes choix épistémologiques que méthodologiques, pour tenter de comprendre, cette professionnalité en mouvement, invisible parce qu'absente d'un curriculum formel, et le cheminement de ces jeunes enseignants, construisant leur **identité professionnelle** à travers un **parcours** sinueux, non linéaire, je me suis orienté vers une **sociologie d'influence phénoménologique et herméneutique**, pour une étude de la façon dont les sujets, acteurs de leur formation, définissent leur réel intime. Un positionnement assez éloigné d'une sociologie dite classique, c'est-à-dire se rapprochant de ses pères fondateurs, m'a conduit vers des orientations que je regrouperai sous le terme de **microsociologiques**. Par conséquent, je me suis inscrit dans un courant ayant émergé en France ces trente années en rupture avec la tradition sociologique durkheimienne ou marxiste et avec l'influence de la sociologie fonctionnaliste de R. K. Merton ou P. Lazarsfeld. Il s'agissait pour moi de prendre appui sur des recherches sociologiques centrées sur les **acteurs** et non plus essentiellement sur le fonctionnement institutionnel des systèmes sociaux. Pourtant le **sujet sociologique** m'a semblé devoir être complété par un certains éclairages philosophiques, pour comprendre cet être **singulier** et **subjectif** en construction de **soi** durant un **parcours** de formation professionnelle.

Mon approche, orientée vers l'étude des **expériences** les plus significatives qui se vivent dans l'espace de formation professionnelle, se définit comme quête de l'idiosyncrasie d'un parcours de formation. Ce n'est qu'au travers du discours, celui d'un sujet parlant du monde et exprimant l'objet **professionnalité** tel qu'il lui apparaît à la conscience, que j'ai tenté de comprendre ce que peut être ce parcours de formation. Je m'abstiendrai de toute thèse métaphysique sur la nature, les propriétés de cet objet.

C'est donc en introduisant une réflexion sur la **subjectivité** de ces sujets *se formant* que j'ai cherché des éléments de compréhension et d'interprétation de cette professionnalité invisible et surtout intime, échappant à une rationalité instrumentale. Une première étape dans mon cheminement a consisté à interroger cette professionnalité subjective en construction par rapport à une **rhétorique de professionnalisation** influencée par la **Sociology of the Professions** qui occupe depuis de longue date une place importante aux Etats-Unis et en Grande-Bretagne, et par rapport à une **offre institutionnelle de formation** renouvelée depuis la création des IUFM.

Le sujet se construisant professionnellement s'inscrit dans une quête d'unité, de stabilité notamment pour **agir** face aux imprévus d'une situation pédagogique **complexe**. Les notions de **connaissances**, **savoirs** et **compétences** devaient donc être interrogées sous l'angle de la subjectivité. Pourtant elles se sont avérées insuffisantes pour délimiter une professionnalité en mouvement, notamment parce qu'elles n'avaient pas toujours un sens essentiel pour les enseignants rencontrés durant les entretiens exploratoires. J'ai alors réinterrogé la **structure habitus**, comme espace intérieur potentiel d'émergence d'une **professionnalité réfléchie** et comme **processus** permanent de construction d'un **habitus professionnel**. Le **paradigme réflexif** occupe aujourd'hui une place importante au sein de la rhétorique de professionnalisation en France, il devait donc être sollicité comme cadre possible, d'une professionnalité stabilisée et d'un **agir intelligent**.

Lors des entretiens exploratoires non directifs, mes interlocuteurs ont tenu à s'exprimer largement sur leur **rapport à l'offre de formation**. Il m'a alors paru pertinent, pour construire des éléments de compréhension et d'interprétation d'un parcours singulier et subjectif de construction d'une professionnalité, de mobiliser et d'interroger le concept de « **rapport à** », en le déclinant de la manière suivante : **rapport à la formation** ; **rapport au savoir** ; **rapport à autrui** ; **rapport au langage**.

Il faut voir « *du dedans* » pour reprendre le mot d'ordre lancé par H. Garfinkel lorsqu'il s'opposait au positivisme d'Emile Durkheim. Pour étudier des **processus d'interaction**, et comprendre comment l'**identité professionnelle** se construit dans un rapport à autrui, je me suis rapproché de certains écrits se revendiquant du **courant interactionniste**. Ensuite, pour appréhender plus spécifiquement le rapport au langage du sujet se formant, son besoin de mettre en mots son expérience de formation, je me suis appuyé sur des écrits proposant d'identifier des liens, des « ponts » existants entre Sciences de l'Education et **Sciences du Langage**. L'**énonciation** a constitué un point d'appui pour comprendre le rapport entre langage et parcours de formation.

En exprimant une certaine tension dans leur rapport à la formation, mes interlocuteurs ont décrit des **démarches appropriatives** de l'offre de formation, en concordance avec leur **système de représentations**. Pour analyser des **stratégies d'acteurs** en situation de formation, des **actions singulières** combinant plusieurs logiques et des exigences d'authenticité individuelle, je me suis appuyé sur une **sociologie de l'expérience** qui apporte un souffle nouveau à un champ aujourd'hui si éclaté. Elle permet notamment de ne pas s'enfermer dans une réflexion stérile destinée à trancher définitivement entre **holisme** et **individualisme**.

L'univers interprétatif présenté succinctement dans les lignes précédentes, exprime cette liberté du chercheur par rapport aux modèles théoriques, non pas une liberté gratuite, mais dans le cas de cette recherche, en concordance avec l'objet de recherche. En effet, autant par sa forme que par son contenu, par l'éclectisme des orientations, ce travail tente de refléter ce qu'est la professionnalité enseignante en mouvement, aujourd'hui : une professionnalité de la « perte de certitudes », peut-être de l'âge post-moderne.

III. 2 – Le cadrage de la recherche

Par égard pour le lecteur, j'ai volontairement minimisé, dans la rédaction finale de l'objet de recherche, ce qu'a été l'aventure, durant la phase exploratoire de mon cheminement de quelques années. Mais c'est également en me souciant de ce même lecteur que j'ai tenté de retracer dans l'écriture, ce qu'a été le cheminement singulier d'un doctorant. Après avoir souvent ressenti le malaise d'un discours oral compendieux chaque fois que l'on me demandait d'exposer rapidement l'objet de ma recherche, je fais usage de l'écrit pour développer ce qui ne peut l'être en quelques mots.

Le chapitre II est consacré à une approche de la professionnalité enseignante, telle qu'elle a émergée en France à travers la dynamique de professionnalisation d'un métier à rénover. Cette première approche doit nous permettre de structurer notre questionnement sur le rapport entre une rhétorique de professionnalisation et une professionnalité singulière et subjective, en construction.

Dans le chapitre III, nous interrogerons le curriculum de formation des maîtres et plus précisément la place que peut potentiellement occuper le sujet se formant dans ce cadre.

La rhétorique de professionnalisation et plus précisément, la définition institutionnelle d'une professionnalité, reposent sur un ensemble de savoirs et compétences. Dans le chapitre IV, nous nous arrêterons sur les notions de savoirs et compétences professionnels, et nous interrogerons leur articulation. Cette approche sera-t-elle suffisante pour délimiter cette professionnalité qui a commencé à émerger dans les entretiens exploratoires ?

Au-delà des textes institutionnels, s'il existe une spécificité de la professionnalité enseignante en mouvement, il convient peut-être de l'identifier à travers une

(re)contextualisation. Dans le chapitre V, nous engagerons une réflexion sur la complexité inhérente à l'acte d'enseigner et nous tenterons de construire des clés de lecture et de compréhension d'un agir professionnel en situation complexe.

Dans le chapitre VI, Nous allons privilégier un autre éclairage pour interroger cette professionnalité en mouvement, à la fois appropriation des expériences vécues et actualisation dans l'agir professionnel. Pour cela, nous introduirons le concept d'habitus professionnel.

Après avoir délimité, dans cette recherche, l'objet professionnalité en mouvement, nous structurerons et conforterons dans le chapitre VII, notre hypothèse d'un parcours singulier et subjectif de formation. Au terme de ce cheminement de construction d'un objet de recherche, nous dresserons une grille de lecture et de compréhension pour analyser le parcours de formation des enseignants débutants que nous avons rencontrés.

CHAPITRE II

LA RHETORIQUE DE PROFESSIONNALISATION

Pour comprendre cette professionnalité globale aux contours délimités dans le rapport Bancel et pour la situer ensuite par rapport à une professionnalité moins lisible, moins stabilisée et plus subjective, construite par les stagiaires en formation professionnelle, il nous faut la replacer dans le contexte d'une dynamique de professionnalisation du métier d'enseignant, en France.

A partir des années 1980, les notions de « professionnalisation » et de « professionnalité » vont systématiquement être utilisées par l'administration, les syndicats enseignants, les mouvements pédagogiques en France et vont prendre une place de plus en plus importante dans les débats sur les réformes de l'enseignement, sur la modernisation du système d'enseignement et plus précisément, du corps enseignant. De nombreux textes officiels abordent cette question de la professionnalisation. Le rapport du Recteur Daniel Bancel en 1989 est centré sur les notions de *professionnalité*, de *compétences professionnelles* et de *connaissances de référence*.

Le phénomène de convergence internationale d'un processus de professionnalisation de l'enseignement a donc été accentué par des institutions politiques très engagées. Sur le plan politique, cette question s'inscrit dans une dynamique de décentralisation, de responsabilisation des acteurs de terrain en réaction à une organisation scolaire trop rigide et trop centralisée, pour faire face efficacement, entre autres, à de nouvelles scolarisations, à des spécificités géographiques et à des réalités économiques ne pouvant être gérées qu'au niveau local.

L'apparition en France d'une référence à la Sociologie des professions anglo-saxonne, comme cadre théorique pour amorcer un processus de redéfinition de la professionnalité enseignante marque-t-il un retour aux théories fonctionnalistes et aux travaux qui tentent de construire un « stéréotype » ou plus exactement un type idéal du professionnel capable de donner satisfaction à une multitude d'attentes et d'intérêts ?

Quelles vont être les différentes influences sociologiques dans l'objet théorique *profession* tel qu'il est apparu dans le discours francophone ?

Ce chapitre présente un triple enjeu pour la construction de notre objet de recherche :

- assurer le déplacement de la notion de professionnalisation vers celle de *professionnalité* ;
- commencer à préciser l'objet de notre recherche : la construction d'une professionnalité enseignante
- identifier un certain nombre de concepts, gravitant autour cette notion de professionnalité, qu'il est impossible d'éluder.

I – Entrons dans la profession

La sociologie américaine, en référence notamment aux travaux d'Amitai Etzioni¹ distingue la notion de « *métier* » de celle de « *profession* ». Une profession suppose de longues études, une formation professionnelle, comme c'est le cas par exemple pour les médecins ou les avocats. Ce courant sociologique a créé la notion de « *semi-profession* »² pour désigner des catégories professionnelles intermédiaires. Dans la société anglo-saxonne, les instituteurs comme les infirmières entrent dans la catégorie des semi-professions. Un des arguments de H. G. Judge³ pour disqualifier les enseignants anglais, dans un processus de professionnalisation, nous paraît devoir être relevé : la clientèle bénéficiant de ce service d'enseignement ne peut être aussi exigeante que vis-à-vis d'autres professions puisqu'elle ne manifeste, dès le départ, que peu d'intérêt pour ce service.

Une abolition de l'obligation scolaire, tout comme l'insistance sur une exigence d'efficacité pourraient peut-être permettre, enfin, à l'enseignement de devenir une profession. Cette solution est peu envisageable pour notre système scolaire : dans ce cas serait-il possible d'éviter une dérive vers ce que Raymond Bourdoncle appelle « *modèle entrepreneurial* » ?

L'influence des courants sociologiques anglo-saxons ne se limite pas à un renouvellement ou un enrichissement du champ lexical. Néanmoins en France, la distinction entre métier et profession est moins marquée. « *Contrairement à l'usage de ce terme en anglais, on utilise le mot profession, en français, dans des sens différents et apparemment hétérogènes [...] il n'est pas facile d'en dégager une signification commune* »⁴. Il n'existe pas

¹ Cf. BOURDONCLE R., « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines », *Revue Française de Pédagogie*, n° 94, 1991.

² Cf. PEYRONIE H., *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école*, PUF, PARIS, 1998.

³ Cf. JUDGE H. G., in BOURDONCLE R., BOURDONCLE R., « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines », *Revue Française de Pédagogie*, n° 94, 1991.

⁴ DUBAR C., TRIPIER P., *Sociologie des professions*, Armand Colin, Paris, 1998, p. 7.

cette fascination pour les professions telle qu'elle a toujours jouée dans la structuration même de la société américaine.

La notion de *profession* est donc une création sociologique, elle n'a pas d'équivalent littéral qui ne perde « *une grande partie de la symbolique sociale* »⁵. Raymond Bourdoncle a contribué à la diffusion en France des apports des sociologies anglaises et américaines. A partir de différentes études sur les *professions*, il a relevé deux caractéristiques de base ayant « *des racines historiques, anthropologiques et épistémologiques profondes.* »⁶ :

- à chaque profession correspond une base approfondie de connaissances qui font du professionnel un expert, un spécialiste et qui supposent un rapport au savoir structuré par une formation intellectuelle ;
- à toutes les professions correspond le même idéal, celui du service rendu à la collectivité.

Cet idéal de service est-il entièrement compatible avec un *type idéal* du professionnel et peut-il faire abstraction de composantes plus subjectives, plus proches de qualités propres à chaque individu ? Le problème de compatibilité ne se pose pas si on admet que les professionnels du service sont tous altruistes. Allons même jusqu'à supposer que le souci de l'intérêt général est devenu une compétence professionnelle rationalisée devant être acquise en formation professionnelle. Il est peut-être moins incongru de supposer que cette forme d'altruisme pourrait simplement intégrer une culture commune, l'*ethos* d'un groupe professionnel, intériorisé grâce à une relation contiguë aussi bien avec les pairs qu'avec les destinataires du service rendu. Quel rapport les professionnels entretiennent-ils alors avec leur « mission » ? Nourrissent-ils leurs motivations de cette qualité qu'est l'altruisme ?

II – La professionnalisation des enseignants en France : un axe de convergence

A travers la rhétorique de professionnalisation et le succès qu'a rencontré la notion même, quelques concepts ont émergé, durant les années quatre-vingt, du débat d'idées, du jeu des pouvoirs en place, en fonction de leurs intérêts propres. Raymond Bourdoncle propose

⁵BOURDONCLE R., « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines », *Revue Française de Pédagogie*, n° 94, 1991.

⁶ *Ibid*, p. 78.

trois termes, attributs du concept de professionnalisation, qui permettent d'enrichir sa définition et qui sont devenus concepts à leur tour.

Dans une étude sur la professionnalisation des enseignants, l'auteur oriente tout d'abord le discours vers la rationalisation des savoirs mis en œuvre dans l'exercice de la profession. Cette rationalisation s'inscrit dans une logique de contrôle des connaissances enseignantes dans le domaine de la pratique pédagogique. Ainsi la « *professionnalité* » va désigner la nature plus ou moins élevée et rationalisée des savoirs et capacités utilisées dans l'exercice professionnel. L'action va reposer sur une expertise qui correspond à un arrangement de savoirs complexes, formalisés, de savoirs issus de la recherche en éducation⁷.

Il oriente également cette notion de professionnalisation vers un autre champ sémantique : celui de la stratégie et la rhétorique déployées par un groupe professionnel pour revendiquer une élévation dans l'échelle des activités et une amélioration du statut social. Il introduit alors la notion de « *professionnisme* » qui désigne l'état des représentants et protagonistes qui font pression sur les instances du pouvoir, pour faire reconnaître à la hausse la valeur du service qu'ils rendent et à augmenter leur autonomie.

Ensuite, en se plaçant au niveau de l'individu, l'auteur définit la professionnalisation comme l'adhésion à la rhétorique et aux normes établies collectivement selon le sens précédent.

Simon Gasibirege⁸ se propose d'étudier trois niveaux de la professionnalisation des enseignants : « *la spécialisation des tâches, la spécialisation des savoirs théoriques (sciences) et pratiques (techniques), la reconnaissance sociale et la valorisation des occupations, des métiers et des emplois* »⁹

Aujourd'hui, les instituteurs ont cédé la place aux professeurs des écoles. La formation a-t-elle évolué au point de les faire devenir plus altruistes ? Les savoirs à partir desquels ils construisent leurs pratiques se sont-ils enrichis ? Les pratiques elles-mêmes sont-elles devenues plus rationalisées pour gérer toutes les dimensions de la complexité d'une situation ? Disposent-ils de plus d'autonomie ? La reconnaissance sociale a-t-elle évolué ? Qu'en est-il alors de l'éthique professionnelle ?

⁷ Par rapport aux données exploratoires, il va s'agir pour nous de critiquer, déconstruire cette première définition de l'objet « professionnalité » en nous posant notamment la question suivante : au-delà de l'acquisition de savoirs rationalisés, formalisés, que construisent les enseignants stagiaires durant leur parcours de formation, et comment le construisent-ils ?

⁸ En reprenant les arguments de différents auteurs tels que Huberman, Bourdoncle, Jobert.

⁹ GASIBIREGE S., in RAYMOND D., et LENOIR Y., (dir), *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*,

Toutes ces questions, nous nous les poserons tout au long de la construction de cet objet de recherche.

Nous considérons le processus de professionnalisation des enseignants comme un axe de convergence entre des décisions politiques, des attentes sociales d'efficacité vis-à-vis d'un service rendu par l'Etat à la nation, et des revendications statutaires. Ces trois pôles ne sont pas incompatibles. Le paradigme de professionnalisation reste pourtant instable en France, malgré la pluralité des référents théoriques. La convergence se situe dans une recherche de quantité et de qualité du système d'enseignement français. « *Une société qui s'industrialise est une société qui se professionnalise* »¹⁰. L'élargissement du champ des « *comportements professionnels* » doit répondre aux attentes et aux besoins – y compris de se rassurer – d'une société qui se « modernise ». Ainsi l'individu social – s'il y a lieu de le substituer à « société » – tente de se reposer sur ces professionnels de l'enseignement qui sauront servir ses intérêts, tout comme il s'appuie sur le code civil ou plus exactement sur les professionnels qui le manipulent.

La réponse politique aux attentes sociales ne pouvait se limiter à un recrutement massif d'enseignants. Elle devait permettre une revalorisation socioprofessionnelle en apportant aussi bien dans la formation que dans pratique, reposant sur des savoirs et des compétences fortes, des éléments propres aux professions libérales. En effet, l'émergence en France d'un modèle de professionnel, est caractérisée par la revalorisation et l'amélioration de la position sociale, ce qui n'est pas sans lien avec des attentes sociales. Au-delà de la question statutaire se pose « *une approche en termes d'imaginaire social* »¹¹. Derrière l'image du professionnel devenu expert, dans son domaine d'activité, apparaît le symbole de la qualité, de l'efficacité, mais aussi de la confiance. La professionnalisation des enseignants s'est traduite institutionnellement par la création des IUFM. Même s'il y a eu axe de convergence, comme le soulignent Hervé Terral et André Robert, cette rénovation s'est construite dans un système d'action concret marqué par des influences diverses, des « logiques stratégiques » parfois divergentes, des rapports de force¹². On s'est orienté de plus en plus vers un débat sur la rationalisation, c'est-à-dire le contrôle des connaissances enseignantes guidant la pratique

¹⁰ GOODE W.J., « Encroachment, Charlatanism and the Emerging Professions : Psychology, Sociology and Medicine », *American Sociological Review*, Vol 25, in R.BOURDONCLE, « La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines, *Revue Française de Pédagogie*, Note de synthèse, n° 94, janvier, février, mars 1991, p. 80.

¹¹ LANG V., *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*, PUF, 1999, p. 13.

¹² ROBERT A., TERRAL H., « La formation commune en IUFM : entre mythe fondateur et mise en œuvre effective », *Recherche et formation*, n° 13, Avril 1993.

avec une place plus ou moins prépondérante accordée à la recherche. Professionnaliser « implique inéluctablement un processus de rationalisation »¹³.

Qu'est-il advenu de l'Instituteur de la République ? Et plus précisément pour l'objet de notre recherche, qu'en est-il de l'acteur, futur enseignant en formation professionnelle, de ses représentations sur le métier qu'il va être amené à exercer, sur les fonctions qu'il devra remplir ? Peut-il y avoir une incidence de ces représentations sur son rapport à la formation et à une rhétorique de professionnalisation, plus globalement sur son parcours de construction d'une professionnalité ?

III – L' « habit » du professionnel

Une ambition de rationalisation signifie-t-elle que les nouveaux enseignants « professionnalisés »¹⁴ auront la capacité à gérer des situations complexes en revêtant l'habit professionnel, de celui qui sait parce qu'ils auront appris à savoir ?

Tout comme l'habit n'est pas l'habitus, le professionnel ne saurait être seulement celui qui sait. Jacky Beillerot propose de distinguer un « *savoir comment faire* » d'un « *savoir faire* » quelque chose¹⁵. A travers ce processus de rationalisation, l'enjeu est louable : ne pas faire reposer la formation professionnelle des futurs enseignants sur un apprentissage imitatif et encore moins « sur le tas », par immersion dans la pratique. Qu'en est-il alors du rapport à la formation¹⁶ de ces futurs enseignants ? Cette question apparaît indubitablement comme un des fils conducteurs, dans la construction de l'objet de notre recherche.

Au-delà de l'apprentissage, la logique de rationalisation interpelle la pratique professionnelle. Suppose-t-elle de renoncer – pour ceux qui y croyaient encore – à l'existence d'un don pédagogique ?

Si enseigner ne peut être considéré comme un don ou un art, quelle est alors la place de la pédagogie dans la pratique enseignante ? La définition de l'enseignement comme un art

¹³ BOURDONCLE R., « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines », *Revue Française de Pédagogie*, p. 74.

¹⁴ Notre propos n'est pas de dresser un clivage entre des Instituteurs formés avant la création des IUFM et des Professeurs des écoles ayant bénéficié d'une formation rénovée. L'exploitation des entretiens exploratoires nous a montré qu'une logique de rationalisation de l'exercice d'une profession n'a pas nécessairement pour effet, un sentiment de maîtrise pour le futur enseignant qui se forme, et elle ne préserve pas de doutes, d'incertitudes avant la prise en charge d'une classe à temps complet.

¹⁵ Cf. BEILLEROT J., « Le savoir, une notion nécessaire », in MOSCONI N., BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE C., *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan, 2000, p. 15-37.

¹⁶ La notion de « formation » que nous n'envisageons pas de réduire à un curriculum formel, demeure encore floue. Nous commencerons à la préciser dans le prochain chapitre.

est justifié par le fait qu'il ne peut constituer une science. Selon cette conception, ce sont essentiellement les facteurs de sensibilité et de créativité qui donnent aux méthodes et techniques d'enseignement, leur vitalité et leur force. La rationalisation propose de donner la « forme » de comportements et de techniques repérables, prescriptibles, transmissibles aux pratiques enseignantes. Elle relègue au rang de caricature obsolète les notions de vocation, don ou art d'enseigner. Philippe Perrenoud souligne le risque possible d'une « prolétarianisation »¹⁷ plutôt qu'une professionnalisation du métier d'enseignant. La prolétarianisation serait le résultat de la tentation d'une « *noosphère* » – sphère de ceux qui pensent les pratiques pédagogiques et qui définissent les curricula – de tout rationaliser, de tout formaliser¹⁸ parfois au mépris de la raison pédagogique et de l'autonomie nécessaire du praticien.

Il est difficile de s'interroger sur la rationalisation sans aborder la formalisation des savoirs professionnels. Ainsi on identifie ce que l'enseignant mobilise dans l'action, qui n'est pas de l'ordre du savoir théorique mais qui acquière une forme. En admettant l'hypothèse d'une crise de confiance de la société envers un savoir scientifique sur lequel il est impossible de faire reposer l'efficacité d'un service rendu, logique de rationalisation et formalisation, deviennent la compensation du versant scientifique de la profession. Et c'est là une des difficultés de la professionnalisation des enseignants en France, qui se réfère à la rhétorique des professions pour définir une professionnalité, mais qui s'en éloigne lorsqu'elle se rapproche dangereusement de composantes plus subjectives, moins rationnelles et surtout non formalisables.

C'est autour de cette notion de « *professionnalité* », présente dans la rhétorique de professionnalisation, occupant une place essentielle dans le Rapport du Recteur Daniel Bancel, et dont Raymond Bourdoncle souligne le caractère instable, que nous allons donc aborder le processus de construction et d'approfondissement, par des sujets en formation, de compétences et de savoirs nécessaires à la pratique professionnelle. Autour de ce concept, centré et centrifuge, gravitent des sujets, au sein d'une institution, qui se transforment et se structurent à travers des expériences singulières, un rapport aux savoirs professionnels, des pratiques. Pour nous rapprocher progressivement du parcours singulier de construction d'une professionnalité, nous modifieront le centre gravitationnel pour une centration alternée sur

¹⁷ Cf., PERRENOUD P., « Préparer au métier d'enseignant, une formation professionnelle comme les autres », in BOURDONCLE R. et DEMAILLY L., *Les métiers de l'éducation et de la formation*, Paris, Presse Universitaire du Septentrion, 1998, p. 175-192.

chacun des objets en gravitation. Lorsque l'objet devient centre, il vient se greffer autour de lui de nouveaux orbites, éclairés à leur tour.

La professionnalité apporte à la qualification la présence simultanée de dimensions professionnelles et personnelles, individuelles et collectives. Qu'en est-il de cette dimension personnelle de la professionnalité et comment la situer par rapport à une logique de rationalisation ?

Pour éviter l'écueil d'une définition, sans substance, de la professionnalité des enseignants, nous nous centrerons progressivement sur l'expérience ou plutôt les expériences¹⁹ structurantes, enrichies du sens donné par le sujet. Nous partons donc à la recherche d'une dimension invisible, un habitus professionnel auquel on ne peut donner forme dans les curricula. La professionnalité n'étant pas une entité objective, elle ne peut exister en dehors du sujet qui la porte. Elle ne peut être appréhendée comme produit, mais plutôt comme processus permanent qui ne commence pas à l'entrée en formation et ne se termine pas le jour de la validation des compétences professionnelles. Elle se nourrit et s'enrichit dans le rapport du sujet au monde.

La professionnalité n'est pas un habit, elle est habitée. En cela elle ne peut reposer seulement sur des connaissances et sur la maîtrise de techniques permettant d'exploiter ces connaissances.

¹⁹ Cf. chapitre VII pour une approche du concept d' « expérience ».

Repères/questionnements

Nous voici donc munis d'une professionnalité polymorphe pour poursuivre la construction de notre objet de recherche :

1 – institutionnellement, notamment au travers du rapport Bancel, elle se rapproche de l'analyse réalisée par Raymond Bourdoncle. Cette professionnalité oriente la rhétorique de professionnalisation vers une rationalisation des savoirs et des compétences nécessaires à un exercice professionnel répondant à diverses attentes ;

2 – sémantiquement, elle est encore instable. Il est difficilement envisageable de tenter de prendre appui pour la suite de notre cheminement, sur une approche sémiologique afin de trouver une unité de signification ;

3 – empiriquement, elle est pour l'heure, erratique d'après l'exploration que nous avons menée des trois entretiens, nous confortant ainsi dans la nécessité, durant la construction de notre objet de recherche, de maintenir une tension entre une professionnalité fonctionnelle et une professionnalité anthropologique, entre une professionnalité déposée sur une tablette, peut-être davantage pour se rassurer que pour ne pas l'oublier, et une professionnalité habitée.

C'est en nous engageant dans une réflexion sur le « rapport à » du sujet se formant, que nous alimenterons cette tension et que nous tenterons de découvrir certaines clés de lecture d'expériences de construction d'une professionnalité. Ne faut-il pas postuler un « rapport à » évolutif dans le temps pour comprendre l'instabilité et suivre le mouvement d'une professionnalité subjective ?

Avant de nous centrer sur le sujet de l'expérience, il nous faut, dans les prochains chapitres, délimiter, provisoirement, préalablement à notre étude empirique, certains objets gravitant autour de la professionnalité et par conséquent autour de ce sujet : l'offre de formation ; les savoirs et les compétences.

CHAPITRE III

L'OFFRE INSTITUTIONNELLE DE FORMATION

A travers l'examen de l'offre institutionnelle de formation réalisé dans ce chapitre, il ne nous pas semble primordial pour notre recherche, de revenir sur la création des IUFM, sur leur mise en place ou encore sur les interrogations et les débats d'idées suscités par cette réforme.

Nous ne pourrions formuler des propositions de compréhension des questionnements centraux de cette recherche¹, qu'après avoir franchi cette étape consistant à dresser un état des lieux de la formation initiale. Qu'en est-il du curriculum formel de formation des Maîtres ?

Ce curriculum favorise-t-il une démarche d'« appropriation »² par les stagiaires en formation d'une forme préalablement dessinée ou « pré-forme » ?

Cette « pré-forme » a le mérite de pouvoir être nommée – même si cela est aussi rationalisant que déstabilisant – « professionnalité globale »³.

Existe-t-il un cadre⁴, des dispositions inscrivant la formation dans une logique de personnalisation et permettant ainsi au sujet d'exister dans sa singularité et de construire un parcours unique, le sien ? Nous commencerons à chercher des éléments de réponse à ces dernières questions en nous arrêtant sur les notions d'« individualisation », de « personnalisation ».

Nous allons débiter ce chapitre en dépassant provisoirement le cadre des instituts universitaires de formation des maîtres pour explorer et questionner, par rapport à notre objet

¹ Ces questionnements sont relatifs, comme nous l'avons vu jusqu'ici, à la tension entre une professionnalité anthropologique et une professionnalité fonctionnelle, à la dimension invisible et subjective de la professionnalité d'un sujet, au mouvement de cette professionnalité repérable notamment dans l'évolution du « rapport à ».

² Nous empruntons cette notion à Gérard Fath, elle va progressivement devenir essentielle dans la compréhension d'un parcours singulier de formation. Cf. FATH G., « L'énonciation des pratiques, modalité d'appropriation personnelle de la formation (formation des maîtres et des formateurs) », in A.E.C.S.E., « Individualiser les parcours de formation », Colloque de l'A.E.C.S.E, Lyon, décembre 1991.

³ BANCEL D., « Créer une nouvelle dynamique de la formation des Maîtres », Rapport au Ministre d'Etat, Ministre de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 10 octobre 1989.

⁴ Il s'agit ici d'espaces-temps, de liberté, d'autonomie, de réflexion que l'institution jugerait utiles ou – en le disant prématurément voire paradoxalement par rapport à la suite de cette recherche⁴ – « significatifs » pour concrétiser une logique de personnalisation des parcours de formation.

de recherche, les principales typologies de formations professionnelles apparues dans la littérature anglo-saxonne ou francophone. Il nous semble indispensable de multiplier les éclairages pour construire des clés de lecture de la professionnalisation de la formation des maîtres en France, et de la place qu'y occupe le sujet « *se formant* ».

I – Paradigmes fondamentaux pour une formation des enseignants

Dans leur discours contestataire vis-à-vis de l'institution, les interlocuteurs rencontrés ont exprimé des convictions, des conceptions sur une formation professionnelle qui permettrait de dépasser un décalage vécu entre une professionnalité formelle et une professionnalité instable, entre deux espaces-temps, celui des cours à l'IUFM et celui des stages. Pour comprendre un rapport à la formation « tendu », il nous faut construire des outils d'analyse de ce décalage vécu. Nous tenterons d'interpréter leurs convictions, leurs représentations en les situant par rapport aux principaux modèles de formation. Se sentent-ils plus proches d'un modèle académique, artisanal, techniciste, ou encore personnaliste ? En quoi la formation professionnelle qu'ils vivent est-elle plus ou moins proche de leur modèle de référence ?

Vincent Lang a examiné et comparé une vingtaine de typologies récentes qui révèlent, de façon explicite ou implicite, des conceptions ou des modèles de formation des enseignants. L'auteur propose un regroupement des courants et paradigmes autour de six pôles principaux. Outre les théories fonctionnalistes et interactionnistes, les quatre paradigmes fondamentaux de Zeichner¹, les six ensembles de paradigmes relatifs à la nature de l'enseignement, identifiés par Léopold Paquay² sont lisibles dans les modèles proposés par Vincent Lang.

¹ ZEICHNER K.M., « Alternative paradigms of teacher education », *Journal of Teacher Education*, 34, 1983, cité dans PAQUAY L., « Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant? », *Recherche et Formation*, n° 15, Juin 1994, p. 9.

Les quatre paradigmes fondamentaux de Zeichner sont : « le paradigme comportemental qui envisage l'enseignement comme un ensemble de capacités plus ou moins isolables à pratiquer et à maîtriser ; le paradigme artisanal qui envisage l'enseignement comme un ensemble de compétences professionnelles à acquérir sur le terrain ; le paradigme critique, orienté vers la recherche, qui envisage l'enseignement comme un ensemble d'aptitudes à une investigation critique et réfléchie permettant de transformer une problématique d'enseignement ; le paradigme personnaliste qui envisage l'enseignement comme un processus de développement personnel à partir des principes et engagements particuliers propres à l'enseignant ou au futur enseignant. »

² L'auteur a identifié six « étiquettes » permettant de désigner un enseignant : « 1. un « maître instruit », celui qui maîtrise des savoirs ; 2. un « technicien » qui a acquis systématiquement des savoir-faire techniques ; 3. un « praticien-artisan » qui a acquis sur le terrain des schémas d'action contextualisés ; 4. un « praticien réflexif » qui s'est construit un « savoir d'expérience » systématique et communicable ; 5. un « acteur social » engagé

I.1 – Des positions diverses pour le sujet « se formant »

Le cheminement complexe des stagiaires construisant leur professionnalité d'enseignants du premier degré, semble a priori assez éloigné d'un « *pôle académique* » se situant historiquement dans la tradition de la formation des enseignants du secondaire français. « *Il correspond à un type de professionnalisation fondé prioritairement sur la transmission de savoirs disciplinaires et le développement de la compréhension* »¹. Ce modèle selon lequel la pratique enseignante repose sur la maîtrise de savoirs et un haut niveau de culture, oriente notre réflexion vers deux questionnements essentiels pour notre objet de recherche : le mode d'acquisition des savoirs par l'enseignant en formation ; le statut de ces savoirs par rapport à un « agir » en situation et en interaction. Comment situer les savoirs disciplinaires par rapport aux savoirs professionnels de l'enseignant et surtout par rapport à une quête dans laquelle s'engagent les stagiaires ?

Ces savoirs disciplinaires, présents dans l'un des trois pôles de connaissances définissant la professionnalité globale, dans le rapport Bancel, ne peuvent être absents de notre réflexion, en raison notamment de l'immuable polyvalence des enseignants du premier degré et des représentations que s'en font les stagiaires.

La notion de « transmission » ne nous rapproche pas de l'idée de construction d'une professionnalité, pourtant nous ne pouvons l'écarter définitivement de notre étude du rapport à la formation. Le « *pôle des sciences appliquées et des techniques* » repose également sur l'acquisition de connaissances de références, mais celles-ci ont un statut différent, « *apprendre à enseigner, c'est acquérir des connaissances, de principes et des savoir-faire dérivés de ces études scientifiques et/ou techniques* »². Lorsque les stagiaires manifestent une demande de prescription, ne s'inscrivent-ils pas dans une logique techniciste ?

Cette demande s'accompagne de la revendication d'un suivi, d'une relation « *anthropopédagogique* ». Le « *pôle artisanal* » nous propose un *éclairage* possible sur le rapport au formateur pouvant remplir la fonction de « guidant », de celui qui suit le stagiaire durant sa formation initiale. La formation s'appuie sur des pratiques, sur des normes existantes que le praticien débutant intériorise puis reproduit. Ces dispositions acquises par la formation et développées par l'expérience, se nomment « *habitus spécifiques* ».

dans des projets collectifs et conscient des enjeux anthropo-sociaux des pratiques quotidiennes ; 6. une « personne » en relation et en développement de soi. », dans PAQUAY L., *Op. Cit.*, p. 9-10.

¹ LANG V., *Op. Cit.*, p. 157.

² LANG V., *Op. Cit.*, p. 159.

L'apprentissage par imitation est ici essentiel et le rôle du praticien expérimenté est également primordial puisqu'il est à la fois celui qui sait, celui qui possède l'expérience et celui qui aménage certaines situations pratiques de formation. L'idée de construction d'un « *habitus professionnel* » par *intérieurisation* nous semble antagoniste avec une rhétorique de professionnalisation à la française et surtout avec les données recueillies lors des entretiens exploratoires. Notre exploration de la notion d'*habitus* va plutôt nous orienter vers une réflexion sur la dimension non visible, non formalisée de la professionnalité enseignante. Cherchant dans cette professionnalité, une autre dimension que des normes existantes reproduites, nous nous écarterons de la théorie bourdieusienne de l'*habitus*. Ainsi le « *pôle personnaliste* » représente le modèle de formation le plus à même d'éclairer notre objet de recherche en plaçant « *l'élève-professeur au centre du procès de formation* ». L'expérience singulière se veut « *initiatique* », « *herméneutique* ». C'est par une posture d'« *être en recherche* » que le sujet construit sa professionnalité. Ce « *pôle personnaliste* » accorde une place prépondérante au « *projet* », à « *la conquête d'une autonomie* » et à la découverte de « *son style personnel d'enseignant ; mûrir, affectivement, relationnellement, socialement, voire politiquement* »¹. La question des postures du sujet « *se formant* », apparaît comme particulièrement pertinente pour aborder le rapport à la formation et le parcours du stagiaire. La conquête d'une autonomie et d'un style personnel permet-elle de dépasser les limites d'un modèle techniciste ?

Pour aller plus loin, les postures adoptées en formation vont-elles avoir une incidence sur un agir professionnel futur ? C'est ce que semble avancer Vincent Lang dans sa présentation d'un « *pôle de l'acteur social/critique* » : « *La formation initiale des enseignants doit en outre développer le regard critique sur l'organisation institutionnelle, les programmes, les matériels pédagogiques [...] Pour développer cette capacité critique, les formations s'appuient très souvent sur une formation générale pluridisciplinaire d'un niveau élevé, et/ou, font de l'enseignement réfléchi (reflective teaching) le but de leur programme de formation.* »².

I.2 – Former des professionnels réfléchis

Vincent Lang termine son analyse de modèles théoriques de formation par « *le pôle du professionnel* ». Ce modèle tend à former des « *praticiens réfléchis* ». Marguerite Altet, dans

¹ *Ibid.*

² LANG V., *Ibid.*, p. 163

sa présentation des caractéristiques d'une « *formation professionnalisante* »¹ fait référence à une « *pratique réfléchie* », qu'elle associe à la nécessité de former les futurs enseignants à des démarches d'analyse des pratiques : « *L'enseignant va apprendre à reconstituer par l'analyse ce qu'il a fait, à dire, à mettre en mots, à décrire ce qui se déroule en situation, à identifier les savoirs et savoir-faire qu'il a mobilisés dans l'action. Il s'agit d'analyser les situations vécues pour préparer les enseignants « à penser par eux-mêmes* »².

Chacun des modèles de formation peut prétendre développer des capacités réflexives. En cela, le *pôle du professionnel* n'est pas « *un modèle distinct* »³. Les références à la plupart des modèles précédemment cités, ne sont d'ailleurs pas absentes des quelques descriptions théoriques de formation professionnalisante, que nous avons rencontrées. Une formation professionnalisante doit avoir : « *une finalité pratique : construire, développer des compétences professionnelles nécessaires à l'exercice de la profession enseignante ; une telle formation finalisée par l'exercice pratique, « l'agir professionnel »⁴ recouvre à la fois l'appropriation de savoirs professionnels pluriels, divers, disciplinaires, didactiques et pédagogiques, mais aussi de savoir-faire et de savoir-être, ainsi que la construction de schèmes de perception, de pensée et d'action qui permettent de mobiliser ces savoirs, savoir-faire et attitudes à bon escient dans l'exercice du métier pour une adaptation* »⁵.

Philippe Perrenoud propose quelques pistes pour former des enseignants professionnels :

- « - *une formation intellectuelle de haut niveau, instrument de base du savoir-analyser et de l'analyse de la pratique et de l'habitus (Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud, 1996, p. 181) ;*
- *la formation de compétences et de savoirs transférables (Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud, 1996) ;*
- *Un pluralisme des modèles d'apprentissage et d'intervention ;*
- *Une démarche clinique de formation ;*
- *Une autoformation encadrée, fondée sur une analyse des situations éducatives complexes plus que sur l'adoption de recettes ou le respect de modèles ;*
- *Une négociation des dispositifs et des contenus de la formation avec les étudiants ;*
- *Une alternance théorie-pratique serrée et un rôle formateur accru des enseignants ou formateurs expérimentés ;*
- *Une pratique réfléchie ou réflexive (Schön, 1994) »*

Sans réellement innover par rapport à des modèles existants, et sans permettre d'établir l'unicité d'un modèle de formation professionnalisante, l'auteur apporte néanmoins des éclairages conceptuels que nous utiliserons comme points d'appui pour poursuivre la

¹ ALTET M., « Quelle formation professionnalisante pour développer les compétences de « l'enseignant-professionnel » et une culture professionnelle d'acteur ? », dans, TARDIF M., LESSARD C., GAUTHIER C., *Formation des maîtres et contextes sociaux*, PUF, Paris, 1998, p. 80.

² ALTET M., *Op. Cit.*, p. 82.

³ *Ibid.*, p. 166.

⁴ Nous reprendrons cette notion d' « agir professionnel » pour la substituer progressivement à celle de « pratique professionnelle » dans les prochains chapitres.

⁵ ALTET M., *Ibid.*

construction de notre objet de recherche¹. Marguerite Altet précise – et cela va constituer une de nos approches des savoirs professionnels de l’enseignant – que la formation doit développer, à côté des « *savoirs à enseigner* », des « *savoirs pour enseigner* ». Retenons également dans le propos de l’auteur – surtout parce que cela nous paraît a priori assez proche des premiers constats issus de notre phase exploratoire – qu’une formation professionnalisante doit renoncer à l’utopie « *d’une maîtrise rationnelle au profit d’une adaptation à des situations complexes.* »²

II – La formation professionnelle des enseignants en France : quelques clés de lecture

L’objectif de notre approche est de partir d’une lecture de l’offre institutionnelle de formation des maîtres³, telle qu’elle a émergé en France, pour nous centrer progressivement sur une question essentielle dans la construction de notre objet de recherche : la place et l’autonomie de l’acteur « *se formant* ».

Depuis la création des IUFM, Marie-Agnès Orsoni parle de « *véritable révolution de la formation des enseignants, entraînant une redéfinition des statuts et des fonctions des personnels enseignants comme de leurs formateurs.* »⁴

L’élévation du niveau avant l’entrée en formation professionnelle, l’universitarisation du recrutement et de la formation elle-même, ont-elles suffi à impulser une dynamique de professionnalisation ? « *L’incitation* »⁵ à choisir les carrières de l’enseignement a fonctionné puisque la crise du recrutement a été endiguée. Mais il nous faut chercher d’autres caractéristiques permettant de situer la formation française rénovée dans un processus et une logique de professionnalisation. Vincent Lang propose trois registres qui permettent de repérer des éléments amorçant une véritable dynamique de professionnalisation : « *les représentations de la professionnalité, en termes de compétences, rôles, etc., les types de*

¹ « savoirs transférables », « démarche clinique », « autoformation encadrée », « négociation des dispositifs », « alternance théorie-pratique » ; « pratique réfléchie ou réflexive » sont des notions à interroger, pour juger de leur pertinence par rapport à notre objectif de compréhension de parcours singuliers de construction d’une professionnalité.

² *Ibid*, p. 81.

³ Notre lecture de l’offre institutionnelle a débuté par une exploration du Rapport Bancel.

⁴ ORSONI M.-A., « Les IUFM, entre enseignements et formation », in BOURDONCLE R. et DEMAILLY L., *Les métiers de l’éducation et de la formation*, Paris, Presse Universitaire du Septentrion, 1998.

⁵ Titre d’un paragraphe du Rapport Bancel.

connaissances à développer ou acquérir en cours de formation, les principes organisateurs de la formation définissant les conditions de production de la professionnalité. »¹.

II.1 – Compétences professionnelles et connaissances de référence

Nous l'avions annoncé dans le premier chapitre : pour construire l'objet « professionnalité » à étudier, nous avons choisi comme point de départ, le Rapport du Recteur Bancel qui commence par présenter sept types de compétences :

- « - organiser un plan d'action pédagogique (...).
- Préparer et mettre en œuvre une situation d'apprentissage (...).
- Réguler le déroulement d'une situation d'apprentissage (...).
- Gérer les phénomènes relationnels (...).
- Fournir une aide méthodologique aux élèves dans leur travail personnel (...).
- Favoriser l'émergence de projets professionnels positifs (...).
- Travailler avec des partenaires (...) ».

Les capacités que chacune des compétences « *met en œuvre sont explicitées ; enfin, sont indiqués les domaines de connaissances et les types de techniques que leur exercice requiert.* »². Ces compétences sont donc relatives à trois pôles de connaissances : celui des savoirs disciplinaires ; celui de la gestion des apprentissages ; celui du fonctionnement du système éducatif et de son environnement. La recherche de précision et de rationalisation se traduit par une description pour chaque savoir, de sa nature, de son origine, de son usage et même de son mode de transmission. On espère ainsi construire la base de savoir qu'implique l'exercice professionnel et en déduire les activités de formation nécessaires.

La professionnalisation de la formation des enseignants en France repose ainsi sur l'idée qu'il existe un ensemble de savoirs, savoir-faire et compétences, non seulement spécifiques, préalablement définis, mais également nécessairement transmissibles. Dans un entretien avec Marguerite Altet, Daniel Bancel rappelle les deux questions à partir desquelles il a construit une méthode de travail devant aboutir à la rédaction de son rapport : « *quel type de compétences attend-on aujourd'hui d'un enseignant ?* »³ ; « *Comment s'y prendre en termes de contenus pour que la formation permette d'acquérir ces compétences ?* »⁴

¹ LANG V., *Op. Cit.*, p. 190.

² LANG V., *Op. Cit.*,

³ ALTET M., « Entretien avec Daniel BANCEL. La professionnalisation des enseignants 10 ans après la création des IUFM », *Recherche et Formation*, n°35, 2000.

⁴ *Ibid.*, p.133.

Les programmes de formation sont centrés sur les compétences à faire acquérir : « *Au cours de sa formation, le futur enseignant doit transformer les connaissances qu'il acquiert en compétences à mettre en œuvre sur le terrain* »¹. « *Tout comme la définition et la structuration d'un ensemble de compétences, les connaissances proposées en formation initiale, parce qu'elles fondent et/ou instrumentent les compétences évoquées, dessinent une professionnalité globale* »².

Le référentiel concernant les professeurs des écoles stagiaires, achevé au début de l'année 1995, par son approche rationalisante de la professionnalité, se rapproche beaucoup du rapport Bancel. Il définit des compétences avec une précision beaucoup plus grande que les textes antérieurs.

L'apprentissage du « métier » d'enseignant est autrement plus complexe que ne le laisse paraître le processus de rationalisation. Durant cette recherche, nous allons tenter de comprendre comment le sujet en formation s'approprie cette professionnalité globale que nous avons choisi de nommer « *pré-forme* ». Un de nos objectifs est de construire des outils pour analyser un décalage constaté entre une professionnalité fonctionnelle et une professionnalité anthropologique en construction. Quel rapport entretient alors le stagiaire, durant son parcours de formation, avec la logique de rationalisation, avec les compétences référencées et les connaissances à acquérir ? Quels éléments nous manquent dans cette délimitation institutionnelle d'une professionnalité globale, pour comprendre une professionnalité anthropologique en mouvement ?

Pour étudier le rapport du sujet *se formant*, à la formation et plus précisément, aux connaissances à acquérir, il peut s'avérer pertinent de mobiliser l'analyse des textes institutionnels définissant les orientations de la formation professionnelle, réalisée par Louis Legrand. L'auteur a dressé les contours d'une « *formation générale transversale* » en regroupant les thèmes énoncés au fil des textes :

- « (...) connaissance des conditions d'élaboration et de construction du savoir scolaire » confronté au savoir académique » ;

- « (...) avoir une bonne connaissance des stratégies individuelles d'apprentissage ». Cela signifie « une analyse attentive des représentations que les élèves ont des savoirs, une réflexion sur les obstacles de nature épistémologique ou didactique qui peuvent se présenter en cours d'apprentissage et sur les rythmes de progression qui peuvent être adoptés selon les niveaux » ;

- « (...) connaître les moyens de préparation, de mise en œuvre et de régulation des situations d'apprentissage dans le cadre d'une pédagogie basée sur l'appropriation active des connaissances par les

¹ BANCEL D., « Créer une nouvelle dynamique de la formation des Maîtres », *Rapport au Ministre d'Etat, Ministre de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports*, 10 octobre 1989.

² LANG V., *Op. Cit.*, p. 195.

élèves ». *Des connaissances en psychologie de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte (...). A cet égard la connaissance de l'analyse par objectifs peut être très utile* »,

- « (...) Connaître les publics scolaires dans leur diversité croissante, connaître le fonctionnement et l'évolution du système éducatif...

- « L'analyse des pratiques pédagogiques au sein même de l'I.U.F.M. : Les pratiques pédagogiques mises en œuvre au sein même de l'Institut fournissent un cadre d'expérimentation très intéressant pour les étudiants. Elles pourront servir de base à une réflexion sur la formation dispensée, à des exercices de simulation, etc... »¹

Nous avons fait le choix de retenir quelques-uns de ces contours couvrant des domaines d'activités spécifiques d'une professionnalité enseignante. Dans son analyse, l'auteur note que « *la formation générale ne correspond donc ni aux stages, à leur préparation, leur accompagnement et leur suivi, ni à la formation académique, ni probablement à la partie de la didactique qui s'attache aux savoirs à enseigner et à leur organisation, ni au travail sur le mémoire professionnel* »². Par contre, tout ce qui apporte information et habileté d'ordre professionnel concerne cet aspect de la formation : « *ce champ est vaste* »³.

II.2 – Articulation logique ou modèle dichotomique ?

Les modalités de mise en place de cette professionnalisation à travers la formation reposent sur « *la réalisation d'une meilleure articulation entre la formation universitaire aux contenus de l'enseignement et la formation professionnelle à l'acte d'enseigner selon un principe réel d'alternance, levier essentiel de la formation* »⁴, « *d'où la nécessité de parvenir à une interaction harmonieuse entre tous les types de formations, pratiques et théoriques* »⁵. Les outils de cette interaction harmonieuse sont les stages, le mémoire professionnel, l'analyse des pratiques et le parcours individualisé.

En installant « *la formation au plus proche des réalités du terrain de l'exercice des praticiens* »⁶, les établissements scolaires, terrain de la pratique, sont devenus « *terrain de la formation* » et partenaires à part entière dans l'articulation théorie/pratique. Pour Marguerite Altet « *les travaux actuels de recherche sur les IUFM montrent que c'est bien dans un double ancrage, l'apport universitaire et la dynamique de la professionnalisation sur le terrain, que*

¹ LEGRAND G., « La « formation générale » au fil des textes », pp. 49-50.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

⁴ ALTET M., « Quelle formation professionnalisante pour développer les compétences de « l'enseignant-professionnel » et une culture professionnelle d'acteur ? », in TARDIF M., LESSARD C. et GAUTHIER C., *Formation des maîtres et contextes sociaux*, Paris, PUF, Education et Formation, 1998, p. 73,74.

⁵ BANCEL D., « Créer une nouvelle dynamique de la formation des Maîtres », *Rapport au Ministre d'Etat, Ministre de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports*, 10 octobre 1989.

⁶ LANG V., *Op. Cit.*, p. 156.

se situent les changements des formations en IUFM »¹. Les interventions des enseignants-chercheurs universitaires, des formateurs et des praticiens sont-elles « *étroitement liées* » comme le préconise le Rapport Bancel ? Pour analyser le *décalage* évoqué par les trois stagiaires, nous serons attentifs à leur discours sur ce lien existant entre les différentes interventions.

Marie-Agnès Orsoni perçoit un rapprochement entre la formation des enseignants et une formation professionnelle d'adultes dans ce qu'elle a de « *formation pratique qui s'effectue en relation étroite avec le milieu professionnel quand ce n'est pas sur le temps et sur le lieu même du travail* »². Même si la formation professionnelle est qualifiée d'« universitaire », les compétences exigées pour devenir enseignant ne sont pas acquises à l'université. L'auteur parle alors d'« *modèle dichotomique de formation des enseignants : d'un côté, une formation « académique » assurée par les universités, chargées de la transmission des connaissances disciplinaires et des savoirs issus de la recherche [...] d'un autre côté, une formation professionnelle, dispensée dans les IUFM, auxquels il revient de faire acquérir aux futurs enseignants un certain nombre de compétences nécessaires à l'exercice de leur métier.* »³

Gérard Fath s'interroge sur cette professionnalisation de la formation en soulevant la question de l'articulation dans la tradition française entre la formation des maîtres et la formation des adultes : « *Ne sommes-nous pas, en effet, dans un contexte où ces deux traditions ne cessent de s'ignorer, même si se produit une certaine homogénéisation du langage du fait de la professionnalisation ?* »⁴. A travers et peut-être au-delà du langage, l'ambition politique puis les textes officiels allaient bien dans le sens d'une véritable formation professionnelle. Dans la pratique, la formation des enseignants s'est rapprochée de la formation professionnelle des adultes en ce qu'elle s'effectue en relation étroite avec le milieu professionnel. La rupture avec les anciens modèles de formation se marquant surtout dans les informations concernant la dimension professionnelle de la formation.

Cependant, un modèle dichotomique perdure, remettant en question l'ambition d'un lien étroit entre les différents intervenants et entre les différents espaces de la formation professionnelle. Cette dichotomie est sans doute en partie liée à la superposition d'une tradition française basée sur un modèle académique de transmission des savoirs, évoqué par

¹ ALTET M., *Op. Cit.*, p. 74.

² ORSONI M.-A., « Les IUFM, entre enseignements et formation », in BOURDONCLE R. et DEMAILLY L., *Les métiers de l'éducation et de la formation*, Paris, Presse Universitaire du Septentrion, 1998. p. 274.

³ *Ibid.*

⁴ FATH G., « Préface », in BAILLAUQUES S., DUPUIS P.-A., FERRY G., KEMPF M., TOURNIER F., *La personnalisation de la formation : le cas des professeurs des écoles*, Paris, INRP, 2001.

Gérard Fath, et de tentatives d'innovations qui se sont construites institutionnellement puis empiriquement. Aurait-il été conseillé d'inscrire la formation des enseignants dans une logique de professionnalisation, en effaçant complètement le modèle traditionnel en place ? *« Comme souvent dans ces périodes de transition, on craint de faire table rase et on superpose les deux modèles. Il y a donc dans les plans et certaines pratiques de formation, une double transposition didactique : l'une conservatrice, maîtrisée, rassurante ; l'autre novatrice, à construire, et qui peut constituer une menace pour les formateurs les moins compétents ou les plus fragiles... »*¹.

Comment se sont intégrés ces apports de la formation professionnelle des adultes, inspirés du monde l'entreprise alors que la formation initiale professionnelle demeure en partie très « scolaire » dans son mode de fonctionnement ?

Certains cours sont dispensés comme ils le seraient à l'université. L'articulation entre formation théorique et formation pratique, entre les cours et le terrain, nous apparaît comme l'une des clés de compréhension d'une professionnalité en mouvement et d'un parcours singulier de formation. Nous aborderons cette problématique de l'articulation théorie/pratique en partant de certains questionnements qui s'enrichiront au cours de l'analyse : Quels sont le statut et la place accordés aux stages durant le parcours de formation ? Sont-ils conçus plutôt comme *« des moments d'application de connaissances didactiques, pédagogiques et psychosociologiques acquises »* ou bien comme des *« occasions de découverte ou de construction de ces connaissances »*² ? Le rapport Bancel propose la notion de *« tutorat »*, quelles vont être les fonctions de ces tuteurs ? Vont-ils assurer le lien entre les différents espaces de formation ?

II.3 – L'analyse des pratiques : composante essentielle de la dynamique de professionnalisation

Analyser n'est pas, en soi, une démarche que chacun peut mettre en œuvre sans préalables, elle suppose un *« savoir-analyser, véritable métacompétence qui permet de construire des compétences professionnelles. »*³.

¹ PERRENOUD P., « Préparer au métier d'enseignant, une formation professionnelle comme les autres », in BOURDONCLE R. et DEMAILLY L., *Les métiers de l'éducation et de la formation*, Paris, Presse Universitaire du Septentrion, 1998, p. 189.

² ORSONI M.-A., « Les IUFM, entre enseignements et formation », in BOURDONCLE R. et DEMAILLY L., *Les métiers de l'éducation et de la formation*, Paris, Presse Universitaire du Septentrion, 1998, p. 272.

³ ALTET M., "L'analyse de pratiques. Une démarche de formation professionnalisante ?", *Recherche et Formation*, n°35, 2000.

Les textes institutionnels insistent sur le développement de capacités d'analyse de leur pratique professionnelle par les futurs enseignants et « *sur la constitution d'un habitus réflexif* »¹. La formation à l'analyse des pratiques implique de partir de pratiques réelles en amenant progressivement les sujets se formant à réfléchir sur leurs pratiques : « *analyse de séquences pédagogiques filmées ou de protocoles d'observation, travail sur des manuels, recherche de supports documentaires, analyse des modes de transmission et des représentations qu'ont les élèves et les enseignants de leur propre projet* »². « *Le développement des capacités d'analyse de la pratique professionnelle a tout avantage à être accompagné de l'éclairage et de l'utilisation des méthodes et outils conceptuels que peuvent fournir les connaissances et les recherches dans différentes disciplines.* »³.

Les démarches d'analyse doivent ainsi favoriser l'adaptation à des situations nouvelles en permettant la production de savoirs formalisés pouvant être transférés à d'autres situations.

Au-delà des textes institutionnels, les écrits de Marguerite Altet présentent et formalisent la mise en place de dispositifs de formation, centrés sur l'analyse et la réflexion à partir d'expériences vécues. L'auteur a étudié un dispositif mis en place à l'IUFM des Pays-de-la-Loire appelé « *groupe de référence* » qui a permis, entre autre, d'identifier les besoins pour un stagiaire en formation professionnelle d'être accompagné dans l'articulation théorie/pratique, de confronter ses pratiques avec celles de ses pairs, de pouvoir s'appuyer sur des référents. Le rôle des formateurs est ici essentiel. D'ailleurs l'auteur, après avoir identifié de nouveaux rapports entre les formateurs, souligne l'importance d'une réflexion sur « *un véritable partenariat de formateurs* ».⁴ Les conclusions de l'auteur nous confortent dans l'idée qu'une analyse du rapport à la formation, qu'elle soit centrée sur l'articulation entre théorie et pratique ou bien sur les démarches d'analyse des pratiques, ne peut se faire sans la prise en compte d'autrui – formateurs ou non – dont la présence a un sens particulier pour le sujet se formant, durant son parcours de formation. Quel peut être alors l'impact d'autrui sur le parcours de formation⁵ ?

N'oublions pas dans notre tentative de compréhension du rapport à l'analyse des pratiques, le mémoire professionnel qui – au-delà de son statut de support à l'évaluation et à

¹ LANG V., *Op. Cit.*, p. 193.

² BANCEL D., « Créer une nouvelle dynamique de la formation des Maîtres », *Rapport au Ministre d'Etat, Ministre de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports*, 10 octobre 1989.

³ Circulaire 1994.

⁴ ALTET M., "Un dispositif de formation initiale des enseignants, innovant et théorisé. Le groupe de référence de l'IUFM des Pays-de-la-Loire", *Recherche et Formation*, n° 31, 1999.

⁵ Nous développons notre questionnement sur le rapport à autrui en formation, dans le chapitre VII.

la validation de la formation – apparaît également, dans sa conception, comme un outil d'analyse, de formalisation et de théorisation de sa pratique pour le stagiaire.

III – Point de départ d'un parcours de formation : le cadre potentiel d'une personnalisation

L'évolution des sociétés occidentales, marquée par une reconnaissance accrue d'un sujet, « *avec son statut de conscience autonome, sa psychologie et ses conflits personnels, son intérêt privé* », a eu des effets non négligeables sur les conceptions de l'éducation et de la formation. Georges Vigarello le rappelle : « *le thème de l'individu est privilégié, d'où la nécessité de diversifier les filières personnalisées, les voies autonomes, les issues correspondant à chacun et seulement à lui. Ce qui brouille ces mêmes issues, multiplie les routes et chemins éducatifs jusque, quelquefois, à l'artifice.* »¹.

Comment peut se manifester cette reconnaissance accrue du sujet se formant ? Dans quel espace ce sujet vit-il le mouvement de sa professionnalité ? Les stagiaires interrogés lors des entretiens exploratoires revendiquent une autonomie accrue durant leur parcours de formation et rejettent l'idée d'une modélisation professionnelle. L'étude de parcours singuliers de formation passe alors par un questionnement sur la *place* du sujet dans le *cadre* de l'offre institutionnelle de formation. Nous allons interroger l'aménagement de l'espace et du temps de l'offre de formation, permettant à un sujet d'exister et de se construire professionnellement. A travers l'aménagement du cadre, comment situer les logiques d'individualisation et de personnalisation² ?

III.1 – La question du cadre

Dans toute formation, le cadre se présente formellement comme l'organisation intentionnelle de l'espace et du temps. Il désigne tout d'abord les éléments matériels, les outils de travail disponibles. Mais ce cadre n'est pas figé, il est essentiel, selon Luc Ridet, de ne pas le définir comme un espace définitif mais bien comme un « *espace potentiel* »³.

¹ VIGARELLO G., « L'individu dans l'histoire de l'éducation », in BOUCHARD P., *La question du sujet en éducation et en formation*, Paris, L'Harmattan, 1996, p. 27.

² Notons que logique d'individualisation et de personnalisation ne sont pas spécifiques à une dynamique de professionnalisation.

³ RIDET L., "Le sujet en formation", *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, « Le sujet en questions », 32, 1, 1999, p. 18.

Quelles sont les règles inhérentes à ce cadre, la place et le rôle attribués à chacun des acteurs ? Les logiques sociales étant nécessairement articulées à des logiques individuelles, qu'en est-il des attentes de chaque acteur ?

Se pose alors la question du choix de chacun dans cet espace potentiel. En réalité la problématique du choix, si on la replace dans le cadre limité de l'offre institutionnelle devant se pérenniser, ne semble pas décisive. L'éventail de possibles demeure légitimement limité. Ce qui se joue de plus judicieux dans cet espace potentiel est peut-être ailleurs. Le cadre prend vie, il est « habité », « vivifié par les relations intersubjectives » pour ne pas devenir « administration » ou « organisation », un appareil par lequel se trouveraient instrumentalisés, les différents acteurs, formateurs et formés. Dominique Glassmann s'interroge sur le cadre et conclut qu'il ne peut être seulement délimité par l'institution, il est aussi la manière dont la situation est définie par les acteurs en présence¹. La distinction opérée par Michel Crozier et Erhard Friedberg entre « *contexte organisationnel* » et « *construit organisationnel* »² nous semble ici tout à fait appropriée pour exprimer cette vivification du cadre potentiel par ceux qui l'habitent.

En effet, l'enjeu de l'espace potentiel ne se trouve-t-il pas davantage dans l'infinité des relations possibles que dans l'éventail de choix proposé par un cadre formalisé ?

C'est davantage dans l'intersubjectivité qu'à travers les règles régissant le cadre que peuvent exister une *éthique*, une prise en compte des *demandes*, des *besoins* ou encore des attentes individuelles. Le cadre potentiel doit-il donc *laisser* subsister un espace d'expression, de mise en mots et pourquoi pas de médiation ? Dans ce cas, qui peut assumer la fonction – s'il y a lieu de parler de fonction – d'interlocuteur ou de médiateur pour animer cet espace, écouter et entendre ?

Un examen du cadre potentiel initial, tel qu'il apparaît dans un curriculum formel ne nous éclairera que sommairement sur ce que peut être le parcours de construction d'une professionnalité. Notre analyse de cette dimension d'une professionnalité en mouvement, à savoir les orientations d'un parcours singulier, portera donc sur la vivification du cadre, sur le sens et l'influence des relations intersubjectives, sur l'expression de demandes, de

¹ Cf. GLASSMANN D., *L'accompagnement scolaire*

² Cf. CROZIER M., FRIEDBERG E., *L'acteur et le système*, Editions du seuil, 1977.

revendications, et par conséquent, sur les « manœuvres » d'appropriation du cadre potentiel¹. Nous nous munissons ici de nouveaux outils de compréhension du rapport à la formation.

III.2 – Aménagement du cadre potentiel : *Individualisation et personnalisation*

Quels aménagements du cadre potentiel favorisent l'émergence de relations intersubjectives, la reconnaissance de la diversité et de la singularité à travers la prise en compte des demandes et des besoins de chacun ?

Les instructions officielles recommandent qu'il soit tenu compte des projets personnels des enseignants en formation et que leurs parcours soient « individualisés ».

Pour Simone Baillauquès, la question des parcours, des choix et celle du projet de formation se posent dès lors qu'est institutionnalisée une « *proposition de modulation* ». Le principe de *modularisation*², loin de représenter une « révolution » pédagogique institutionnalisée, est une « *technique d'adaptation des plans de formation à des flux importants d'étudiants ayant des cursus et des besoins hétérogènes* »³. N'éludons pas pour autant l'intérêt pédagogique qui en découle : la responsabilisation des étudiants dans la construction de leurs compétences professionnelles.

L'*individualisation*, s'appuyant sur ce principe de *modularisation*, est devenue incontournable dans le cadre de formations professionnalisantes. Elle est une des « *réponses possibles à la revendication des futurs enseignants quant à la prise en compte de leurs différences dans les connaissances, et à leur engagement personnel dans la formation* »⁴, en proposant divers trajets pour un même objectif « *dans un système de formation modulaire fondé sur un découpage de l'offre de formation en segments élémentaires.* »⁵

Pourtant la possibilité de modularisation, d'itinéraires individualisés, dont Frédéric Tournier souligne le caractère mécanique, interroge. Ce principe de variation par lequel un parcours singulier de construction d'une professionnalité repose sur une sélection particulière de modules n'entretient-il pas l'illusion d'une responsabilisation se jouant au niveau du choix alors que la démarche s'inscrit dans une procédure institutionnelle planifiée et

¹ Lorsque que nous développerons cette dimension de notre objet « professionnalité », le parcours singulier, nous introduirons la notion de « stratégie » pouvant nous éclairer sur les « manœuvres » d'appropriation du cadre potentiel. Cf. Chapitre VII.

² Notre choix lexical s'est orienté vers la notion de « modularisation » et non pas sur celle de « modulation ».

³ LANG V., *Op. Cit.*, p. 198.

⁴ BAILLAUQUES S., DUPUIS P.-A., FERRY G., KEMPF M., TOURNIER F., *La personnalisation d'une formation professionnelle. Le cas des professeurs des écoles*, INRP, 2001, p. 20.

⁵ TOURNIER F., *Op. Cit.*, p. 52.

formalisée en amont ? Ne risque-t-elle pas d'engendrer des effets imprévus sur le rapport du sujet à la formation voire l'effet inverse : celui d'une désillusion et d'une mise en doute de la dimension éthique d'une politique qui, après relecture, serait essentiellement perçue comme politique politicienne ?

Pour notre part, nous faisons un « choix » qui nous paraît rationnel à ce moment précis de notre recherche : ne pas chercher à identifier un parcours de formation là on nous pensons ne pas pouvoir le trouver, c'est-à-dire dans le principe de modularisation. Nous n'appellerons donc pas parcours de formation : « *une sélection particulière de modules* ». Nous tenterons de trouver ailleurs ce que Gérard Fath nomme « *chicanes d'un parcours* »¹.

Que nous reste-t-il alors dans l'offre institutionnelle de formation pour tenter de cerner ce qui peut favoriser un parcours singulier de construction d'une professionnalité ?

Dans cette perspective, le paradigme de la « *personnalisation* » se doit d'être visité si nous admettons a priori qu'il favorise une centration sur le sujet qui se forme en le considérant comme acteur principal et autonome de ses démarches. Pourtant, « *« personnaliser une formation professionnelle » peut apparaître [...] comme une contradiction ou bien un paradoxe, alors une gageure. Sinon un jeu de mots avec celui d'« individualiser » ? Peut-être même, un pléonasme : toute formation n'est-elle pas forcément personnalisée, chacun puisant à sa façon et intégrant comme il le peut, ce qui lui est proposé ?* »²

La *personnalisation d'un système de formation* a-t-elle a sens ? Nous adhérons à l'analyse de Frédéric Tournier qui situe la personnalisation au niveau de la relation du sujet à la formation. Même si l'institution favorise une pluralité de postures du sujet pour approcher cette professionnalité – acquisition, transfert, tâtonnement, analyse, etc. – elle ne peut rien présumer de ce que sera la relation subjective d'un sujet s'appropriant ces différentes postures. Par contre, en tant que cadre actuel et potentiel, l'institution peut favoriser, sans nécessairement chercher à tout « gérer », l'émergence d'un curriculum caché, des postures informelles³ mais tout aussi formatives parce qu'elles auront un sens pour le sujet qui les aura

¹ FATH G., « Préface », in BAILLAUQUES S., DUPUIS P.-A., FERRY G., KEMPF M., TOURNIER F., *La personnalisation de la formation : le cas des professeurs des écoles*, Paris, INRP, 2001, p. 7-10.

² BAILLAUQUES S., « De la modulation à une personnalisation de la formation initiale », in BAILLAUQUES S., DUPUIS P.-A., FERRY G., KEMPF M., TOURNIER F., *La personnalisation de la formation : le cas des professeurs des écoles*, Paris, INRP, 2001, p. 30.

³ Cela ne signifie pas pour autant que le sujet puisse faire abstraction de logiques propres au système de formation.

provoquées. La *personnalisation d'un système de formation*, en proposant une pré-forme suffisamment malléable pour être déformée et appropriée, a alors peut-être un sens.

L'un de ces enjeux se trouve au niveau des publics scolaires eux-mêmes. Dans une logique d'égalité des chances puis plus récemment d'équité, l'école se donne pour mission de favoriser la réussite de tous. Le système éducatif français ajuste progressivement les « groupes-classes » pour les rendre le plus homogènes possible par divers processus tels que l'articulation en degrés successifs et en cycle, une répartition en fonction de l'âge corrigée par des redoublements, la mise en place de structures spécialisées pour accueillir les enfants dont les comportements ou les troubles du développement rendent difficiles l'entrée puis le maintien dans les classes ordinaires, l'orientation dans différentes filières. Néanmoins cela reste insuffisant et l'institution se doit en conséquence, de former des enseignants « *capables de gérer l'hétérogénéité des élèves, de mettre en œuvre une formation différenciée [...] et ne doit donc pas traiter les étudiants et stagiaires, dans leur diversité et leur individualité, d'une manière contraire aux principes qui les guideront, une fois devenus professeurs des écoles, dans le traitement de leurs élèves.[...] L'organisation et le fonctionnement des dispositifs de formation doivent avoir eux-mêmes valeur formative dans la mesure où l'expérience, par le sujet de sa formation, se transférera à ses pratiques propres.* »¹.

C'est l'une des spécificités des métiers de l'éducation et de la formation : « *la pratique qui y prépare est largement « isomorphe » à la pratique à laquelle on prépare, si bien que le curriculum caché et l'imitation ont une importance particulière dans la formation* »². Philippe Perrenoud parle de « *spectacle intime* » influençant les représentations que les futurs enseignants construisent de leur métier, d'où l'importance d'une cohérence entre les modèles mis en pratique en formation et ceux qu'on voudrait voir adopter ensuite dans les classes ; la « *responsabilité institutionnelle se marque ici dans le choix de dispositifs et des moyens les plus pertinents pour tenir compte de tous les enjeux du travail enseignant aujourd'hui.* »³.

L'isomorphisme évoqué par l'auteur devient un élément de compréhension du rapport à la formation et des orientations d'un parcours de formation. Néanmoins nous proposons de

¹ TOURNIER F., « Le principe officiel de personnalisation », in BAILLAUQUES S., DUPUIS P.-A., FERRY G., KEMPF M., TOURNIER F., *La personnalisation de la formation : le cas des professeurs des écoles*, Paris, INRP, 2001, p. 47.

² PERRENOUD P., « Préparer au métier d'enseignant, une formation professionnelle comme les autres », in BOURDONCLE R. et DEMAILLY L., *Les métiers de l'éducation et de la formation*, Paris, Presse Universitaire du Septentrion, 1998, p. 176.

³ DUPUIS P.-A., « Médiations, modulations, et personnalisation de la formation », in BAILLAUQUES S., DUPUIS P.-A., FERRY G., KEMPF M., TOURNIER F., *La personnalisation de la formation : le cas des professeurs des écoles*, Paris, INRP, 2001, p. 134.

situer l'enjeu d'une cohérence entre les deux modèles, au-delà d'une hypothétique imitation ou influence. Nous mobiliserons ce thème de la cohérence pédagogique pour analyser la problématique, évoquée par les trois stagiaires, du lien entre les différents espaces-temps. C'est finalement sous l'angle du *sens de l'engagement en formation*¹ que nous étudierons cette cohérence.

¹ Cf. développement, chapitre VII.

Repères/questionnements

L'analyse du rapport à la formation et du discours parfois contestataire vis-à-vis de l'institution commence à se structurer même si elle demeure incomplète à ce stade de notre cheminement. Elle sera donc abordée à partir d'un questionnement sur les représentations du sujet se formant, concernant la place qu'il occupe au sein d'un dispositif institutionnellement délimité que nous nommons *cadre potentiel*. Nous développerons cette analyse en exploitant la notion de « place » à partir de certains éléments de compréhension :

- la prise en compte des demandes, des attentes, des besoins du stagiaire ;
- l'existence d'espaces de mise en mots des expériences vécues ;
- la diversité des postures (acquisition, expérimentation, tâtonnement, verbalisation, analyse) que le stagiaire peut adopter durant son parcours ;
- la souplesse de la pré-forme qu'il s'agit de s'approprier ;
- le statut accordé aux relations intersubjectives et leur incidence sur le parcours.

En confrontant les représentations des stagiaires à des modèles de formation accordant chacun une place différente aux sujets se formant, nous tenterons de dégager des hypothèses d'interprétation.

Certains éléments sont encore à explorer pour comprendre les parcours singuliers de ces enseignants débutants, notamment la question de l'articulation entre les différents espaces-temps de formation. Nous aborderons cette thématique dans le prochain chapitre, à partir des questionnements suivants :

Qu'en est-il de l'articulation entre théorie et pratique, entre savoirs et compétences ? D'ailleurs qu'entend-on par savoirs professionnels et compétences de l'enseignant ? Comment les situer par rapport à cette professionnalité instable, en construction, évoquée par les stagiaires ? Peuvent-ils exister hors du sujet se formant ? Si tel est le cas, quel est le rapport du sujet à des savoirs formalisés, en situation de formation puis en situation de travail ? Les savoirs professionnels sont-ils exclusivement le ressort de la compétence en situation ou bien existe-t-il une autre dimension de la professionnalité enseignante ?

CHAPITRE IV

Entre savoirs et compétences

Comme nous avons pu le constater dans les chapitres précédents, la rhétorique de professionnalisation et plus précisément la définition d'une professionnalité repose en grande partie sur les savoirs et les compétences. Ainsi que nous l'a présenté Raymond Bourdoncle, en se référant à la sociologie anglo-saxonne, il s'agit de savoirs professionnels spécifiques, approfondis, rationalisés par la recherche et explicitement transmissibles. Le modèle de l'enseignant professionnel n'échappe donc pas à la règle en affirmant la nécessité d'un processus croissant de rationalisation de savoirs et savoir-faire issus de pratiques contextualisées.

Après avoir dessiné les contours d'une professionnalité à travers l'offre institutionnelle de formation, nous allons poursuivre cette démarche en questionnant les notions de « savoirs » et de « compétences » pour les situer dans un mouvement que les stagiaires nous ont décrit.

Nous avons relevé un certain nombre de tentatives de typologisation des savoirs enseignants. Ces tentatives se sont d'ailleurs multipliées ces dernières années, évoquant souvent une dichotomie entre d'un côté des savoirs que l'on pourrait qualifier de théoriques et de l'autre, des savoirs pratiques ou de la pratique¹. Dans un premier temps dans ce chapitre, l'identification des différents savoirs professionnels va-t-elle nous éclairer et nous permettre de définir avec plus de précision ce qui se construit durant le parcours de formation des stagiaires ?

A la recherche d'un jalonnement plus précis d'une professionnalité, qu'en est-il alors de l'articulation entre savoirs et compétences ? L'enjeu du mouvement d'une professionnalité se trouve peut-être dans le « glissement » du savoir à la compétence. Nous convoquerons alors les notions d'« actualisation », de « mobilisation » ou encore de « transfert ».

¹ Un diptyque, révélateur, souvent, soit d'une orientation rationaliste soit d'une orientation que l'on pourrait qualifier de plus anthropologique, est omniprésent dans la littérature sur le sujet. Savoirs théoriques, savoirs scientifiques d'un côté, savoirs d'expérience et savoir d'action de l'autre, représentent les deux faces les plus souvent évoquées et opposées du savoir.

I – Essence d'une professionnalité : typologie des savoirs

Nous allons développer notre réflexion sur une typologie des savoirs professionnels en nous appuyant sur certains questionnements essentiels pour notre objet de recherche, concernant, le statut épistémologique de ces différents savoirs, leur « *intégration* »¹ dans un parcours de formation, les conséquences, sur un parcours de formation, des tentatives de mises en forme systématiques des savoirs professionnels.

Il nous faut néanmoins dans un premier temps, nous arrêter sur le concept polysémique de « savoir ».

I.1 – Le « savoir » : incontournable notion pour l'étude d'une professionnalité

« Comme le langage, et plus encore comme l'être humain qui lui est constitutif, le savoir est infini, multiforme, sans contour discernable. »². Le constat d'une polysémie et surtout de l'existence d'une multitude de référents théoriques proposant des conceptualisations du « savoir » nous conduit à formuler notre questionnement ainsi : qu'appelle-t-on « savoirs professionnels », dans un premier temps en théorie de la formation professionnelle, puis dans le langage des praticiens eux-mêmes et particulièrement des débutants que nous avons rencontrés, invoquant un décalage entre savoirs acquis en formation et pratique en situation de travail ?

Pour aborder cette question, il nous semble utile de commencer par distinguer « savoir » et « connaissance ». Certains auteurs mobilisent la notion de « *connaissance* » alors que d'autres traitant du même objet vont lui substituer celle de « *savoir* ». Il est vrai que le terme anglais « *knowledge* » peut se traduire en français par l'une ou l'autre de ces deux notions. Il nous a donc paru nécessaire de faire des choix, non pas arbitraires mais en concordance avec notre problématique, après avoir élargi au maximum le cercle des écrits consultés.

La distinction proposée par Jean-Blaise Grize nous semble pouvoir être retenue pour l'objet de notre recherche : « *les savoirs sont les acquis d'un individu et lui appartiennent. Ils*

¹ Cette intégration concerne, les formes d'acquisition des différents savoirs professionnels, les liens qu'il est possible d'établir entre eux par le stagiaire se formant, à différents moments de son parcours de formation, et plus globalement, le rapport aux savoirs professionnels que chacun construit.

² MALGLAIVE G., *Enseigner à des adultes*, PUF, Paris, 1990, p. 38.

sont ce qu'il connaît du monde et lui permet d'agir sur lui [...] Dans cette perspective, les connaissances apparaissent alors directement liées aux choses et indirectement reliées à un sujet. »¹. Cette distinction permet de soutenir l'idée d'une professionnalité singulière, propriété d'un enseignant et composée, entre autre, de savoirs qui seront mobilisés en situation professionnelle pour agir².

Jacky Beillerot énonce une définition venant compléter l'approche de Jean-Blaise Grize, dans notre cheminement. L'auteur propose la notion de « *savoir singulier* » et s'intéresse aux différentes formes d'appropriation. Le savoir est alors défini comme « *ce qui, pour un sujet, est acquis, construit et élaboré par l'étude ou l'expérience. Résultat d'une activité d'apprentissage quelles que soient la nature et la forme de celui-ci (imitation, imprégnation, identification, effet de l'action pédagogique, etc.), le savoir s'actualise dans des situations et des pratiques.* »³. Cette définition propose un certain nombre de concepts⁴, notamment « *expérience* », que l'auteur distingue d' « *étude* ». « *L'étude* » n'est-elle pas une expérience ? Pour approcher le mouvement d'une professionnalité, nous ne nous inscrivons pas a priori dans cette distinction, révélatrice et entretenant un modèle dichotomique de formation professionnelle par alternance. Ce modèle dichotomique devient problématique durant un parcours de formation lorsque le « se formant » ne parvient pas à établir des liens entre les différents temps de la formation et par conséquent entre des savoirs au statut épistémologique différent. Même si les trois stagiaires ont évoqué un « décalage », notre analyse ne consistera pas à nous arrêter à un constat confortant plus ou moins une théorie. Nous tenterons plutôt de comprendre les difficultés à articuler les acquis des deux espaces-temps de l'alternance. Dans la définition de Jacky Beillerot apparaissent également deux mouvements de la professionnalité se construisant durant le parcours de formation : un mouvement de l'extérieur vers l'intérieur, que l'auteur nomme « *activité d'apprentissage* » et un mouvement de l'intérieur vers l'extérieur, l'actualisation du savoir.

« *Le savoir n'est pas la connaissance* »⁵. La distinction faite par Legroux entre « *information* », « *connaissance* » et « *savoir* » – même si elle s'éloigne de nos orientations en introduisant la notion d'*information* que nous aurions tendance à assimiler à la

¹ GRIZE J.-B., « Savoirs théoriques et savoirs d'action : point de vue logico-discursif », in BARBIER J.-M., (Dir), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, Paris, 1996, p. 119.

² Notons que l'auteur parle de savoirs « *acquis* ». Cette notion est à discuter et plus précisément, les processus d'appropriation des savoirs professionnels par le sujet se formant.

³ BEILLEROT J., « Le savoir, une notion nécessaire », in MOSCONI N., BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE C., *Formes et formations du rapport au savoir*, L'Harmattan, Paris, 2000, p. 17.

⁴ Ces concepts seront exploités à différents à différents moments durant notre cheminement.

⁵ *Ibid*, p. 23.

connaissance – nous conforte dans l'idée qui va influencer la suite de notre réflexion : il est difficile d'étudier le savoir sans l'articuler à une pratique¹ ; « *De même que le verbe savoir s'emploie pour des pratiques [...] le substantif est lui aussi lié soit à des pratiques intellectuelles, mentales, soit à des pratiques de transformation (de la nature, de la matière, de la société, des relations des humains entre eux)* »².

Restons néanmoins vigilant : le savoir n'est pas la pratique. La délimitation d'une professionnalité enseignante va nous conduire inéluctablement par ailleurs vers la notion de pratique. Notons également que le Rapport Bancel emploie la notion de « *pôles de connaissances* » pour délimiter les contours d'une « *professionnalité globale* ». Soulignons ici le « démarquage »³ de l'objet de recherche que nous construisons, vis-à-vis d'une professionnalité institutionnellement délimitée. Nous nous éloignons d'une « *professionnalité globale* » et de « *connaissances générales* » pour approcher la dimension invisible d'une professionnalité en mouvement en nous appuyant sur la position épistémologique suivante : le savoir, composante de cette professionnalité, ne peut exister contrairement à la connaissance, en tant que « *réalité extérieure aux individus* »⁴. Il est indissociable du sujet individuel et subjectif qui se l'est approprié et qui en est porteur.

I.2 – Les différents savoirs professionnels

Accordons-nous, pour débiter, un rapide retour en arrière en distinguant modèle fonctionnaliste et théorie interactionniste. Raymond Bourdoncle parle de « *conception applicationniste* »⁵ lorsqu'il décrit le modèle fonctionnaliste qui accorde une valeur scientifique à des savoirs académiques et fait reposer la formation sur l'acquisition de connaissances de référence qui ne peuvent être contestées.

Pour les interactionnistes, le savoir professionnel est avant tout un savoir d'expérience qui ne peut être acquis qu'en situation, c'est-à-dire sur le tas : « *on peut distinguer deux sortes de formation par l'expérience, selon qu'elle est directe et « sur le tas » ou bien médiatisée par l'observation préalable et accompagnée par un tuteur [...] la mise en situation réelle, sans aucun aménagement, a d'incontestables effets formateurs : on est obligé de l'affronter, d'y*

¹ Cette idée nous amène à retenir la notion de « savoir » plutôt que celle de « connaissance » pour l'intégrer dans l'objet « professionnalité en mouvement ».

² BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE C., MOSCONI N., *Pour une clinique du rapport au savoir*, L'Harmattan, Paris, 1996.

³ Nous nous référons à l'usage qui est fait de ce terme dans le milieu du sport.

⁴ BARBIER J.-M., *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, 1996, Paris, p. 9.

⁵ BOURDONCLE R., « Savoir professionnel et formation des enseignants. Une typologie sociologique », *Spirale*, n°13, 1994, p. 61

*agir et d'y pâtir et, par essais et erreurs, d'accumuler en soi des connaissances et des manières de faire »*¹.

Le constat, à la lecture des entretiens exploratoires, d'une hiérarchisation par les stagiaires entre des savoirs aux statuts différents, le caractère malléable et polysémique de la notion de savoir par rapport à celle de connaissance, et enfin une littérature abondante présentant des typologies des savoirs professionnels, nous ont incité à orienter notre cheminement vers une réflexion sur la professionnalité, en termes de savoirs. Nous avons néanmoins fait le choix de ne pas nous inscrire dans une présentation diptyque, voire triptyque. En effet, à travers notre approche de l'objet *professionnalité en mouvement*, il nous paraît impossible de commenter différents types de savoirs indépendamment les uns des autres.

Gaston Mialaret distingue trois types de savoirs : le « *savoir scientifique* » ; le « *savoir théorique* » ; le « *savoir praxéologique* » qu'il nomme également « *savoir pratique* », résultant de l'expérience. Il étudie les relations qui pourraient exister entre eux en précisant qu' « *il ne s'agit ni de les opposer ni de les classer selon un ordre d'importance mais simplement de faire l'analyse des réalités actuelles* »².

Qu'en est-il alors des réalités actuelles dans la formation des enseignants ? Les quelques éléments d'information issus de l'exploration nous montrent que l'articulation entre les différents savoirs peut paraître une entreprise malaisée pour le sujet en formation lorsqu'il se retrouve en situation professionnelle et qu'il doit agir. Nous nous sommes éloignés jusqu'ici d'une « *conception applicationniste* »³ inhérente à un modèle fonctionnaliste, selon lequel, les savoirs ont avant tout une base scientifique, et les formations doivent être centrées sur l'acquisition de connaissances de référence pour définir une professionnalité ; le professionnel mobilisant dans sa pratique, des savoirs rationnels de haut niveau. Par contre, l'expérience personnelle ou professionnelle ne peut prétendre au titre du savoir positif et scientifique. Retenons tout d'abord la notion de « *savoir théorique* »⁴, apparue fréquemment dans les trois entretiens. S'agit-il d'un savoir rationnel, positif, pouvant délimiter un agir professionnel ?

¹ BOURDONCLE R., *Op. Cit.*, 1994, p. 85.

² MIALARET G., « Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation », in BARBIER J.-M., *Op. Cit.*, p. 162.

³ BOURDONCLE R., « Savoir professionnel et formation des enseignants. Une typologie sociologique », *Spirale*, 1994, n° 13, p. 61.

⁴ La distinction entre savoir scientifique et savoir théorique n'apparaît pas dans les entretiens exploratoires.

Donnant « à connaître les lois d'existence, de constitution, de fonctionnement du réel, le savoir théorique permet d'agir en toute clarté, c'est-à-dire qu'il permet d'ajuster de façon très précise les interventions pratiques sur la réalité, de prévoir leurs succès ou leur échec, de fixer leurs conditions et leurs limites de validité, et donc de garantir que telle action aura bien tel résultat et non tel autre »¹. Selon Gérard Malglaiive, les savoirs théoriques ne prescrivent pas, ils ne disent pas ce qu'il faut faire, ils permettent à l'action de s'accomplir dans l'abstrait, le monde symbolique, avant de le faire dans le concret. S'agissant « d'un ensemble de connaissances établies, le plus souvent dans les disciplines traditionnelles »², les savoirs théoriques ne peuvent suffire à identifier une professionnalité en mouvement et à délimiter un agir professionnel. Pourtant l'auteur précise qu'ils servent de fondement pour construire des « savoirs procéduraux ».

Certaines nuances apparaissent dans les diverses propositions de définition de ces « savoirs procéduraux ». Si les auteurs s'accordent sur l'idée d'un « savoir comment faire », Marguerite Altet parle de « savoirs sur la pratique »³ formalisés alors que Gérard Malglaiive les considère comme des procédures issues « d'un corpus mi-pratique, mi-formalisé »⁴. Rejoignons Jacky Beillerot lorsqu'il qualifie le « savoir comment faire » de discursif et prescriptif⁵. Notre objet étant de nous centrer sur le parcours de sujets en formation professionnelle, nous devons nous interroger sur leur participation à un processus de formalisation des savoirs procéduraux. Comment ces savoirs sont-ils acquis dans le cadre d'une formation initiale ? Comment sont-ils mobilisés en situation professionnelle ?

Nous avons constaté que les trois stagiaires oscillaient entre un besoin de prescription et la revendication d'une autonomie accrue durant le parcours de formation. N'est-il pas pertinent d'utiliser à nouveau la notion de « conception applicationniste » lorsqu'il s'agit pour le sujet « se formant », de mobiliser des procédures codifiées, formalisées en amont de sa propre expérience ?

¹ MALGLAIVE G., *Enseigner à des adultes*, PUF, 1990, p. 70.

² LEHMANN J.-C., « De la gestion de la complexité à un corpus des « sciences de l'action », in BARBIER J.-M., *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, 1996, p. 151.

³ ALTET M., « Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser », in PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E., PERRENOUD P., *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, De Boeck et Larcier, 2^e édition, 1998, p. 35.

⁴ MALGLAIVE G., DECOMPS B., « Comment asseoir le concept d'université professionnelle ? », in BARBIER J.-M., *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, 1996, p. 60.

⁵ BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE C., MOSCONI N., *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan, 1996.

Où se situe alors cette part de non délimité, dimension instable et non visible d'une professionnalité que les stagiaires tentent de stabiliser en s'inscrivant dans une quête de ce qui est absent du curriculum formel ?

Cette dimension instable et non visible de la professionnalité réside peut-être dans le fait que « *la complexité, l'instabilité et l'incertitude ne disparaissent pas ou ne sont pas résolues par l'application d'un savoir spécialisé* »¹ ? La complexité apparaît dans un certain nombre d'écrits proposant une épistémologie de la pratique professionnelle, comme le concept à mobiliser pour une critique d'un modèle applicationniste. Dominique Violet décrit les limites des techniques praxéologiques impulsant « *l'idée de reproduction ou de copie d'un modèle déjà-là* »² en introduisant également la « *complexité* »³. L'auteur argumente en faveur « *d'une pragmatique construite dans l'action* » afin de dépasser « *la dimension programmatrice contenue dans la praxis « qui occulte la puissance de l'invention poétique »* »⁴. Appuyons-nous également sur un constat de Gérard Malglaise pour introduire une approche anthropologique de la professionnalité : la théorie comme les savoirs procéduraux peuvent demeurer impuissants, lacunaires et doivent être relayés « *par un autre type de savoir, directement issu de l'action, de ses réussites et de ses échecs, de ses contraintes et de ses aléas. Ce savoir, c'est le savoir pratique. Ce savoir pratique est beaucoup moins structuré que ne l'est le savoir théorique* »⁵. Il convient alors de confronter une « *conception applicationniste* » à une « *conception interactionniste* », selon laquelle le savoir est avant tout un savoir d'expérience qui dépend d'une situation et ne peut être acquis qu'en situation.

Notre scepticisme vis-à-vis d'un modèle de la science appliquée pour former des professionnels nous amène également à nous rapprocher du paradigme réflexif. Donald A. Schön distingue également un savoir rationnel, « *bien balisé* » et « *standardisé* »⁶ d'un savoir plus personnel, qu'il nomme « *savoir caché dans l'agir professionnel* » ou « *savoir en cours d'action* »⁷. Ce « *savoir caché* » doit-il à son tour être distingué d'un « *savoir issu de l'action* » qui, s'il existe en dehors de l'action, suppose d'être mis en forme ? Un des enjeux

¹ SCHÖN D. A., *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Les Editions Logiques, Québec, 1994, p. 39.

² VIOLET D., « La formation des professeurs d'école. Alternance et pragmatique », *Recherche et formation*, n° 33, 2000.

³ De quoi parle-t-on lorsqu'on introduit la notion de complexité pour analyser l'agir professionnel des enseignants ? Cette question sera abordée dans le prochain chapitre.

⁴ *Ibid.*

⁵ MALGLAIVE G., *Enseigner à des adultes*, PUF, 1990, p. 78.

⁶ SCHÖN D.A., *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Les Editions Logiques, Québec, 1994, p. 38.

⁷ SCHÖN D.A., *Ibid.*, p. 81.

d'une logique de professionnalisation point à nouveau ici : le glissement d'un savoir caché, subjectif, vers un savoir formalisé. Comme le souligne Jean-Marie Barbier, « *traditionnellement assimilés aux compétences pratiques, aux savoirs cachés, aux savoirs d'expérience, aux savoirs informels, aux habilités acquises dans l'action et par l'action, les savoirs d'action ou les savoirs relatifs aux transformations du réel donnent lieu semble-t-il de plus en plus souvent, notamment dans ces nouvelles formes d'organisation, de formation ou de recherche, à énoncé et à formalisation, ce qui tend à les affermir dans leur statut de savoirs et à les rapprocher des savoirs théoriques.* »¹.

Ce glissement nous ramène à une professionnalité inscrite et délimitée en amont d'un parcours singulier de formation². Quels outils théoriques peuvent alors nous éclairer sur une professionnalité davantage subjective, moins formalisée ?

Dans une approche anthropologique d'inspiration phénoménologique, il n'est pas présumé d'une possible explicitation ou rationalisation des savoirs. Ils sont considérés « *dans leur significativité construite et diffuse et dans leur rapport avec la construction d'un sujet.* »³. Il nous faut nous intéresser à un savoir phénoménal, qui n'a de sens, avant tout, pour le sujet qui le construit. Ce savoir ne peut être figé parce qu'il n'existe pas hors du sujet ; il évolue avec lui à travers l'expérience. La notion d'expérience apparaît à nouveau pour étudier cette dimension de la professionnalité : « *il n'est pas simplement question de croyances intériorisées, mais bien plutôt de champs d'expériences, d'interactions corporelles, de sentiments, d'actions spatio-temporellement orientées* »⁴. Cette forme autochtone de savoir est alors perçue comme un « *savoir incarné* ». Régis Malet évoque également un « *tournant narratif* » dans le champ philosophique et met en avant le concept de « *savoir narratif* ». La dimension diachronique de la construction d'un savoir ne prend « *sens que replacé dans le contexte d'une histoire personnelle et des histoires qu'un sujet se raconte à sur lui-même. [...] L'hypothèse de cette mouvance de recherche est que « le savoir enseignant le plus authentique est enfoui dans le récit autobiographique* »⁵. Une connexion significative entre la fonction narrative et l'expérience du temps, telle que l'explique Paul Ricoeur dans *Temps et*

¹ BARBIER J.-M., « Introduction », *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, 1996, p. 4.

² Notre opiniâtreté pour réfléchir une professionnalité au-delà de textes institutionnels la délimitant et la formalisant, a pour fondement la lecture des entretiens exploratoire, relayée par une certaine littérature scientifique d'orientation phénoménologique et herméneutique, très vivace dans le monde anglo-saxons et émergeant dans certains écrits francophones en Sciences de l'Éducation, traitant de l'objet « savoir ».

³ MALET R., « Savoir incarné, savoir narratif. Recherche phénoménologique et formation de l'enseignant-sujet », *Revue Française de Pédagogie*, n° 132, juillet-août-septembre 2000, p. 45.

⁴ JOHNSON M., in MALET R., *Identité en formation. Phénoménologie du devenir enseignant*, L'Harmattan, 1998, p. 19.

⁵ MALET R., *Ibid*, p. 20.

récit nous propose une autre orientation possible pour étudier cette dimension invisible de la professionnalité qui n'appartient qu'au sujet de l'expérience. La concordance d'événements vécus et leur unité au sein d'une histoire, se révéleraient ainsi à travers l'acte narratif. Notre étude d'une professionnalité en mouvement¹, du sens d'un parcours de formation peut se voir éclairée par une réflexion sur la place et les fonctions du récit².

Deux pistes de réflexion et d'analyse d'un savoir professionnel d'expérience, absent d'une pré-forme institutionnellement délimitée³, émergent à ce stade de notre cheminement : Un savoir caché dans l'agir professionnel ou savoir en cours d'action ; un savoir incarné, qui acquiert un sens et une lisibilité pour le sujet, dans l'unité reconstruite de l'expérience vécue, à travers la narration. Pourtant ces orientations nous conduisent à considérer une entrée par le savoir, insuffisante, pour approcher une professionnalité en mouvement. La notion de savoir n'est-elle pas trop restrictive pour exprimer ce que, finalement, peut révéler notamment la narration : une subjectivité ? Martine Lani-Bayle propose une conception de ce savoir « *comme cognition incarnée* »⁴. Cette conception intègre le mouvement perpétuel, une « autoproduction de savoir » génératrice elle-même de sens. Nous allons pour notre part, davantage introduire **une composante identitaire**, et tenter de suivre le mouvement en partant d'une réflexion autour du concept d'*habitus*⁵.

Un questionnement de Marc Weisser va également faire écho dans notre cheminement et le conforter : « *peut-on dans ce cas parler encore de savoirs, s'il est impossible à chaque fois de les disjoindre du praticien qui les a élaborés, adoptés ? Ils ne sont pas le fruit d'une transmission mais d'une appropriation et d'une production ; ils sont liés à l'acteur professionnel* »⁶.

Nous allons, dans le prochain paragraphe, poursuivre la construction de l'objet *professionnalité* et compléter la présente approche, en tenant compte des derniers

¹ Nous faisons le choix ici de ne pas développer davantage dans la construction de notre objet de recherche, les liaisons possibles entre la réflexion philosophique sur le temps et le mouvement d'une professionnalité. Les entretiens exploratoires ne nous permettent pas de définir avec suffisamment de précision des orientations pertinentes pour la construction de notre objet de recherche, en mobilisant une réflexion philosophique sur le temps.

² Cf. chapitre VII pour une approche du parcours de formation à travers, la notion d'expérience et, le rapport à l'acte narratif, du sujet se formant.

³ Pour notre recherche, il s'agit prioritairement du Rapport Bancel.

⁴

⁵ Cf. chapitre VI.

⁶ WEISSER M., « Le savoir de la pratique. L'existence précède l'essence », *Recherche et formation*, n° 27, 1998, p. 95.

éclairages retenus et en introduisant la problématique d'une articulation entre savoirs et compétences professionnelles.

II – Logique de la compétence

Nous avons précédemment délimité provisoirement le concept de professionnalité. Il s'agit ici de continuer à le construire. Notre réflexion débute par le constat d'une littérature très dense et d'une polysémie de la notion de « compétence » qu'il va s'agir d'exploiter, mettre à l'épreuve des orientations prises jusqu'ici à partir des données exploratoires.

Rappelons, sans nous y attarder, le « *glissement sémantique qualification/compétence* », cette question ayant déjà été largement traitée sans que, finalement, n'émerge un consensus général. Précisons simplement avec Yves Schwartz¹ qu' « *au fond, il nous semble que ce glissement qualification/compétence est un point de bifurcation. [...] Le registre de ce qui paraît entrer aujourd'hui dans la compétence couvre un champ beaucoup plus large, humainement parlant, que les référents plus circonscrits, précis, étroits, liés à la logique de « poste de travail », caractéristique du langage de la qualification. [...] Une façon d'exprimer cette idée est la suivante : le glissement qualification/compétence est structurellement parallèle au glissement travailler/gérer.* »²

II.1 – La compétence n'est pas le savoir

Débutons, une fois n'est pas coutume, par une prise de position rendue possible par les orientations prises jusqu'ici : on ne peut définir la compétence séparément à une personne ; cette compétence se donne à voir en actes, se manifeste³ en situation de travail. « *La compétence ne peut fonctionner « à vide », en dehors de tout acte qui ne se limite pas à l'exprimer mais qui la fait exister.* »⁴.

Cette position conforte le statut de « pré-forme » que nous accordons, dans cette recherche, à un référentiel de compétences, à partir duquel s'élabore un parcours de

¹ Au terme d'une réflexion n'apparaissant pas dans la rédaction finale de notre cheminement, la distinction qualification/compétence ne sera pas retenue dans l'analyse des données empirique.

² SCHWARTZ Y., « Les ingrédients de la compétence : un exercice nécessaire pour une question insoluble », *Education permanente*, n° 133/1997-4 ; p. 11-12.

³ Nous nous référons ici à « la manifestation de la compétence », terme proposé par Jean-Yves Trépos pour exprimer les différentes façons de donner à voir la compétence. Cf. TREPOS J.-Y., *Sociologie de la compétence professionnelle*, p. 41.

⁴ LE BOTERF G., *De la compétence à la navigation professionnelle*, Les éditions d'organisation, 1997, p. 52.

formation. Est-il alors pertinent d'employer le terme de compétences, avant même l'appropriation et la mise en mouvement de cette pré-forme, par le sujet se formant ?

Notre position se précise ainsi : en dehors de toute situation de travail et de tout sujet, il existe bien un « patrimoine » plus ou moins scientifique, conçu notamment à partir de l'expérience faite par les entités collectives. Il constitue le premier ingrédient de toute formation professionnelle ; Yves Schwartz le nomme « *savoir général* ». Le mode de recrutement des enseignants en France accorde une place prépondérante aux savoirs, ce qui semble tout à fait en concordance avec la logique de concours d'autant que la formation professionnelle ne débute réellement qu'après le recrutement.

Les nombreuses recherches en épistémologie de la pratique, comme nous l'avons constaté durant notre cheminement centré sur les savoirs professionnels, ont eu pour conséquence, outre une multiplication des typologies, une rupture avec la conception académique des savoirs, puisqu'on reconnaît à la pratique ou à l'action, la capacité à engendrer ces savoirs¹. Le patrimoine, au sens de bien collectif, représente un « *trésor de connaissances* »² anonymes ou plus exactement, pour nous recentrer sur l'objet de notre recherche, un ensemble de savoirs, décontextualisés, formalisés et destinés à être transmis. Mais ce patrimoine ne représente en aucun cas les compétences empiriques des praticiens. Selon Janine Roche, la professionnalisation est en question lorsque les savoirs ne garantissent plus de façon linéaire les compétences ou le professionnalisme des individus³. N'est-il pas tout simplement illusoire de faire reposer une professionnalité sur l'hypothèse d'une articulation linéaire entre savoirs et compétences ?

L'existence d'un patrimoine commun et transmissible semble tout à fait légitime et incontestable en formation professionnelle initiale mais le savoir n'est pas la compétence, il n'est pas non plus, même s'il en est un ingrédient essentiel⁴, le seul ressort de la compétence, « *la réussite et la performance des individus ne se résume pas aux savoirs qu'ils détiennent, même si les savoirs accumulés par la formation et par l'expérience constituent une condition essentielle de la réussite.* »⁵. Précisons néanmoins en rejoignant Avram Noam Chomsky que

¹ Cf. ROCHE J., « Que faut-il entendre par professionnalisation ? », *Education permanente*, n° 140/1999-3, p. 35.

² HERAN F., « La seconde nature de l'habitus – Tradition philosophique et sens commun dans le langage sociologique », *Revue Française de Sociologie*, XXVIII, 1987, p. 116.

³ Cf. ROCHE J., « Que faut-il entendre par professionnalisation ? », *Education permanente*, n° 140/1999-3, p. 35.

⁴ Le savoir « semble constituer la base intangible de toute activité professionnelle. Il est en effet présent dans les critères des professions autant que dans les définitions du professionnel. », ROCHE J., *Op. Cit.*, p. 42 ; Cf. SCHWARTZ Y., *Op. Cit.*, p. 16

⁵ DE TERSSAC G., « Savoirs, compétences et travail », in BARBIER J.-M., (Dir), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, Paris, 1996, p. 224.

la compétence n'est pas la performance. Comment qualifier alors le ressort de la compétence, à partir duquel se met en mouvement une professionnalité, dans l'agir professionnel ?

La forte intégration biographique qui caractérise la compétence, l'impossibilité de situer celle-ci en dehors d'un contexte et d'une situation, nous incitent à retenir la notion de « ressources », ces « *qualités déteintes par l'individu et sédimentées au cours de sa trajectoire professionnelle et sociales* »¹. Ces ressources sont au cœur de la professionnalité parce que liées à un sujet, sa singularité, son histoire, son architecture cognitive et qu'elles permettent de ne pas réduire ce qui est mis en jeu dans l'action à un ensemble de savoirs, quel que soit leur statut épistémologique. « *Pour qu'il y ait compétence, il faut qu'il y ait mise en jeu d'un répertoire de ressources (connaissances, capacités cognitives, capacités relationnelles...)* »².

L'approche de la professionnalité en termes de ressources permet également de ne pas entrer dans une discussion sur la tripartition savoirs, savoir-faire, savoir-être qui ne nous semble pas forcément pertinente pour aborder la logique de la compétence et pour analyser la professionnalité en mouvement de sujets en formation.

Jean-Yves Trépos parle également « *ressources qui seront mobilisées par des personnes dans des situations données* »³. Par contre, la notion de *répertoire* proposée par Guy Le Boterf, interpelle. Les ressources peuvent-elles réellement se présenter comme une liste de pièces jouées habituellement dans un théâtre déterminé ? Le risque, nous semble-t-il, est d'associer exclusivement ces ressources à un ensemble taxonomique de procédures, de tours de main, de recettes ou encore de routines, peu compatibles avec la professionnalité enseignante. Nous reviendrons sur cette question dans les prochains chapitres.

Dans la littérature contemporaine sur la compétence, un consensus semble exister : la compétence ne réside pas dans les ressources à mobiliser mais plutôt dans la mobilisation sûre et pertinente de ces ressources.

II.2 – La compétence : une mise en mouvement

« *On définira les compétences par tout ce qui est engagé dans l'action organisée* »⁴. Nous allons tout d'abord explorer cet engagement dans l'action à travers le concept de « *mobilisation* ». Pour Bernard Charlot, « *mobiliser, c'est mettre en mouvement. Se mobiliser,*

¹ DE TERSSAC G., *Op. Cit.*, p. 232.

² LE BOTERF G., *De la compétence à la navigation professionnelle*, Les éditions d'organisation, 1997, p. 52.

³ TREPOS J.-Y., *Sociologie de la compétence professionnelle*, p. 16.

⁴ DE TERSSAC G., *Op. Cit.*, p. 234.

c'est réunir ses forces, pour faire usage de soi comme d'une ressource. »¹. L'auteur insiste sur « *la dynamique de mouvement* » inhérente à cette mobilisation. Guy Le Boterf enrichit le concept pour ne pas restreindre la production de compétences à une simple application de théories. Il définit la *mobilisation* comme un processus de *reconstruction* dans l'action : « *Le passage du savoir à l'action est une reconstruction : c'est un processus à valeur ajoutée.* »². Entre l'équipement en ressources et la compétence mise en œuvre se déploie le champ des conjugaisons ou s'investit la subjectivité du professionnel. La compétence ne préexiste pas mais est construite par le sujet. Elle n'est pas prédéfinie, c'est un événement ou un processus qui « *doit s'exercer sous double contrainte : la contrainte objective, externe, du contexte, et la contrainte subjective que se donne le sujet. C'est en effet en fonction de la perception que le sujet a des contraintes existantes qu'il estimera s'il peut ou non activer la mise en œuvre de ce qu'il sait.* »³.

Philippe Perrenoud expose deux conditions nécessaires à la construction de compétences professionnelles : « *des ressources, parmi lesquelles des savoirs théoriques et des savoirs procéduraux (méthodes, techniques) ; et une faculté de mobiliser ces ressources à bon escient, en temps réel, pour prendre des décisions et résoudre des problèmes.* »⁴. L'auteur associe sans réellement les distinguer, « *transfert* » et « *mobilisation* » des ressources. Par contre, il évoque la « *faculté* » du professionnel à mettre en mouvement ces ressources. Cette dimension de la professionnalité dans l'action, est à retenir pour notre objet de recherche. En effet, lorsque les stagiaires rencontrés lors des entretiens exploratoires se disent démunis, en situation de manque, pour comprendre cette professionnalité en construction, il peut s'avérer utile d'interroger à la fois les ressources et la faculté à les mobiliser.

Qu'en est-il alors du *transfert* et comment le situer par rapport à la *mobilisation* ? Laissons de côté le développement psychanalytique du concept. Partons de la définition de Pierre Higelé qui désigne le transfert comme une « *capacité à mettre en œuvre des connaissances et des compétences acquises dans un contexte nouveau* »⁵. Cette définition doit être complétée pour distinguer clairement le transfert de la mobilisation et pour ne pas le

¹ CHARLOT B., *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Edition Poche Education, Paris, 1997, p. 62.

² LE BOTERF G., *Op. Cit.*, p. 52.

³ *Ibid.*

⁴ PERRENOUD P., « Mobiliser ses acquis : où et quand cela s'apprend-il en formation initiale ? De qui est-ce l'affaire ? », *Recherche et Formation*, n° 35, 2000, p. 9.

⁵ HIGELE P., « Le transfert en éducabilité », *Revue Française de Pédagogie*, n° 122, 1998.

restreindre à un transport d'acquis. Comme le souligne Philippe Meirieu, « *ce qu'il est important d'apprendre, c'est à identifier, derrière les intitulés didactiques, les structures des problèmes qui se posent et la nature des solutions à mettre en œuvre pour chacun d'eux. En bref, il s'agit de substituer à des objectifs correspondant à l'énoncé de notions des objectifs formulés en termes de « résolution de problèmes»* »¹. L'auteur rappelle ainsi l'importance de la notion d'« *objectif opérationnel* » dans le discours pédagogique contemporain. Dans la continuité, soulignons également la dimension « *inventive* »² du transfert en nous référant à Guy Le Boterf qui rappelle la distinction opérée par Pierre Lévy entre *réalisation, virtualisation, potentialisation*. Le transfert est de l'ordre de l'actualisation, c'est-à-dire de l'interprétation et de la création de solutions, et non pas de la réalisation, c'est-à-dire de l'application. Guy Le Boterf associe « *transférabilité* » et « *transposabilité* ». La faculté à transposer³ provient de « *la richesse de l'expérience, du parcours professionnel et extra-professionnel.* »⁴. Le « *transfert d'expériences* »⁵ s'inscrit dans la continuité du « *transfert d'apprentissage* ». Cette notion de « *transfert d'expériences* » permet d'élargir encore l'angle d'approche des ressources et nous conforte dans l'idée exprimée jusqu'ici : la compétence n'est pas réductible à une mobilisation de connaissance dans l'action.

Pourtant, comme le souligne Guy Le Boterf, on associe aujourd'hui *expérience* et « *compétences génériques ou transversales, qui permettent de s'appliquer à des situations variées, à des « emplois » plutôt qu'à des postes, qui permettent de passer d'un univers socio-technique ou social à un autre.* »⁶. Il nous semble impossible de considérer l'expérience comme un stock, un capital, et de la dissocier du mouvement, de « *la faculté de mobiliser* ». Nous partageons le scepticisme de l'auteur sur la notion de « *compétence transférable* ». Peut-on encore parler de compétence ? Ne s'agit-il pas plutôt d'un savoir-faire ?

Dans cette recherche, nous proposons d'admettre l'existence de compétences-ressources et de compétences actualisées tout en évitant une méprise qui consisterait à « *extraire* » la compétence du sujet qui en serait doté. Nous considérons alors qu'il peut y avoir un intérêt de parler de compétences transversales ou transférables que nous avons

¹ MEIRIEU P., *Le choix d'éduquer - éthique et pédagogie*, ESF éditeur, Paris, 1993, p. 132.

² LE BOTERF G., *Op. Cit.*, p. 69.

³ La transposition introduit une autre dimension du transfert allant au-delà d'une articulation entre les acquis d'une formation et l'action en situation. Nous avons repris les termes de l'auteur mais il est toujours question de transfert. Il nous semble que la notion de transfert se suffit à elle-même pour exprimer cette autre dimension. C'est pour cette raison que nous allons introduire la notion de « *transfert d'expérience* ».

⁴ *Ibid.*, p. 73.

⁵ DUPUIS P.-A., « *Anthropologie temporelle des parcours singuliers en éducation et en formation* », *Dossier pour la soutenance de l'Habilitation à Diriger des Recherches*, octobre 2002.

⁶ *Ibid.*, p. 72.

nommées compétences-ressources, seulement si celles-ci sont issues de l'exploitation a posteriori de compétences actualisées à travers un retour réflexif sur l'action. La réflexion sur l'action introduit alors une double temporalité dans la construction de compétences : la mobilisation-action puis la réflexion-restructuration ou encore l'actualisation puis la potentialisation. Nous développerons cette question de la posture réflexive dans un prochain chapitre. Rappelons immédiatement qu'elle « *suppose médiations et médiateurs qui aident réellement chacun à s'appropriier tout ce qui est enfoui sous l'expérience* »¹.

¹ DE TERSSAC G., *Op. Cit.*, p. 246.

Repères/questionnements

Les savoirs professionnels existent sous différents statuts. Nous retenons dans un premier temps : les savoirs théoriques, les savoirs procéduraux, les savoirs pratiques ou savoirs d'action. Pourtant le « savoir », vient se heurter à un autre concept, tout aussi pertinent pour interroger une professionnalité en mouvement : l'expérience. Ayant laissé ce concept provisoirement en suspens, à ce stade notre cheminement, pour nous centrer sur un examen de la professionnalité en termes de savoirs, nous nous sommes orienté vers une approche anthropologique d'inspiration phénoménologique. Le savoir phénoménal est un savoir incarné ou narratif lorsqu'il acquiert du sens pour le sujet dans l'unité reconstruite de l'expérience vécue. Le rapport du sujet en formation à des savoirs aux statuts différents constitue une piste que nous explorerons pour comprendre les difficultés évoquées dans l'articulation entre ce qu'il construit à l'IUFM et la pratique en situation professionnelle. Les processus d'appropriation varient-ils en fonction du statut épistémologique des savoirs professionnels ? Qu'en est-il de la mobilisation de ces différents savoirs en situation professionnelle ? Comment se situent ces jeunes enseignants, par rapport aux conceptions applicationnistes et interactionnistes ?

Le questionnement sur la mobilisation des savoirs nous oriente vers une problématique du transfert des savoirs professionnels à des compétences en action. L'introduction simultanée, dans notre cheminement, d'une dimension cachée de la professionnalité n'émergeant que dans la pratique, et d'une complexité – restant à explorer – inhérente à une situation professionnelle singulière, nous conduit à proposer la notion de ressource comme ressort de la compétence professionnelle. Les ressources professionnelles de l'enseignant doivent nous permettre d'approcher à la fois, l'expérience, l'architecture cognitive, la subjectivité, la faculté à mobiliser.

Il peut être pertinent d'aborder la notion de complexité dans une confrontation triangulaire avec la professionnalité globale, pré-forme institutionnellement délimité et un agir professionnel de l'enseignant mobilisant des ressources diverses.

Les deux dimensions de la professionnalité en mouvement – appropriation et actualisation – se dessinent progressivement. Le mouvement doit aussi être interrogé en tant que mouvement dans le temps, et notre questionnement peut être orienté ainsi : comment évolue d'une année à l'autre – entre la deuxième année de formation et la première année de prise de fonctions – les deux dimensions de cette professionnalité singulière ?

CHAPITRE V

A la recherche d'une spécificité de la professionnalité des enseignants du premier degré dans l'agir professionnel

Au-delà des textes institutionnels, d'un curriculum de formation, s'il existe une spécificité de la professionnalité enseignante en mouvement, nous pouvons commencer à l'identifier à travers une (re)contextualisation : *« N'est-il pas opportun d'entrer dans le concret des diverses tâches des enseignants, pour tenter de mettre en évidence une spécificité qui tiendrait à la nature du travail d'enseignement et des rapports sociaux qui les sous-tendent »¹ ?*

Pour construire des outils de compréhension de cette professionnalité, et pour justifier notre position consistant à nous écarter de la pré-forme, nous invoquerons deux raisons : les limites d'un modèle reposant sur une rationalité technique ; la complexité particulière inhérente à la situation de travail de l'enseignant. C'est en partant de cette complexité de « l'agir » en situation que nous chercherons à donner un relief à notre analyse pour comprendre cette professionnalité si spécifique, celle d'un « métier impossible ».

Notre cheminement nous a conduit jusqu'ici à une remise en question de la définition d'une professionnalité, en termes de savoirs. Nous allons donc poursuivre notre réflexion épistémologique sur la professionnalité en mouvement.

I – A l'épreuve de la complexité

I.1 – La formalisation : une décontextualisation paradoxale ?

« On se réclame désormais d'une rationalité de type technologique. Le registre linguistique qui domine le rapport du recteur Bancel (1989) est celui de l'expertise et de l'ingénierie de formation. Les compétences professionnelles – plus particulièrement – sont déclinées dans des formulations linguistiques qui sont en rupture avec le registre

¹ PERRENOUD P., « Préparer au métier d'enseignant, une formation professionnelle comme les autres », in BOURDONCLE R. et DEMAILLY L., *Les métiers de l'éducation et de la formation*, Paris, Presse Universitaire du Septentrion, 1998, p. 175-176.

« humaniste » traditionnel de la langue de l'enseignement, dans un langage qui provient du monde de la didactique »¹. La logique de formalisation des savoirs professionnels des enseignants a suscité un certain nombre de réactions : Philippe Perrenoud souligne le décalage qui existe aujourd'hui entre les représentations officielles et la réalité de l'exercice d'une profession. Pour Gérard Fath, « cette formalisation à l'emporte-pièce allant de soi, gomme ce qui angoisse bien plus d'enseignants que les débutants seulement, à savoir la question proprement anthropologique de la délimitation des actions »². Dominique Glasmann et Jacques Ion parlent du paradoxe d'une « décontextualisation »³ des compétences et une formalisation des savoirs alors même que chacun insiste sur le caractère essentiellement local, spécifique de sa situation de travail.

Avant de nous laisser happer par une spirale de l'objection, revenons à l'essentiel : de quoi parlons-nous ? « La formalisation désigne-t-elle l'explicitation des savoirs, la mise au jour de leurs connexions formelles ? On parlerait alors, de modélisation ou de schématisation. »⁴. Selon une définition issue d'un dictionnaire « classique » de langue française, c'est une opération consistant à mettre sous forme des signes logiques ou mathématiques rigoureusement définis. Ces signes peuvent-ils faire l'économie d'une démonstration ou d'une confrontation au réel ?

Nous proposons d'articuler notre réflexion autour de deux logiques distinctes de formalisation : celle qui s'apparente à une « schématisation » ou « modélisation » ayant pour finalité la prescription d'un curriculum de formation ; celle qui s'inscrit dans une dynamique de renversement de perspective et qui consiste à « partir de la pratique, de ses traits, conditions et contraintes, d'en extraire une base de connaissance pour la pratique professionnelle et d'ainsi « remonter » vers la théorie »⁵. Selon que l'on se réfère à l'une ou l'autre de ces logiques, les protagonistes diffèrent : dans la première, la formalisation est l'œuvre de « noosphère », sphère des décideurs qui pensent les pratiques enseignantes et qui tentent de les rationaliser ; la seconde est déposée « entre les mains » des acteurs de terrain, praticiens qu'ils soient expérimentés ou débutants. La démarche de formalisation devient

¹ PEYRONIE H., *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école*, PUF, Paris, 1998, pp. 25-26.

² FATH G., « Formalisation des savoirs et formation des acteurs en contexte universitaire et en contexte professionnel », in BOURDONCLE R. et DEMAILLY L., *Les métiers de l'éducation et de la formation*, Paris, Presse Universitaire du Septentrion, 1998, p. 208.

³ GLASMAN D., ION J., « Les nouveaux métiers des quartiers populaires », *Migrants Formation*, n° 93, juin 1993.

⁴ FATH G., *Op. Cit.*, in BOURDONCLE R., DEMAILLY L., *Les métiers de l'éducation et de la formation*, p. 210.

⁵ RAYMOND D. et LENOIR Y., *Enseignants de métier et formation initiale*, Bruxelles, De Boeck, 1998.

alors démarche de formation. Gérard Fath distingue « *formalisation praxéologique* » et « *formalisation pragmatique et anthropologique, qui dégagerait, à la racine de la professionnalité fonctionnelle, en quelque sorte les réquisits anthropologiques exigés d'un enseignant pour donner crédit à son œuvre spécifique de construction de compétences épistémiques* »¹.

Cette proposition de « *formalisation pragmatique et anthropologique* » peut s'avérer éclairante pour étudier le rapport aux savoirs du sujet se formant, et pour comprendre certaines dimensions d'un parcours de formation, notamment la construction d'une professionnalité invisible parce qu'absente d'un curriculum formel.

L'enjeu d'une formalisation apparentée à une modélisation, à une généralisation, ou encore à une standardisation, est la constitution d'un curriculum de pratiques enseignantes (« *teacher-proof curricula* »²), un « *bagage minimum* » qui garantisse au maximum le rendement et l'efficacité de l'enseignement. Nos réserves et nos interrogations sur cette logique de formalisation reposent sur la conviction, accentuée par les entretiens exploratoires, qu'il est impossible d'attribuer une conception « économiste » à des savoirs : ceux-ci ne peuvent s'échanger ou s'acheter. Nous n'adhérons pas à l'idée que le savoir disposition « *vaut pour tout homme* » parce qu'il existe « *certaines zones indéterminées de la pratique qui sortent de la rationalité technique* »³. Nous nous rapprochons alors de l'analyse proposée par Gérard Fath : « *stabilisation terminologique ou structuration visuelle du réel, la formalisation ici est avant tout simplification commode. Elle concerne surtout les savoirs mis en dépôt, en réserve, et voulus disponibles, beaucoup moins les savoirs opératoires pris dans leur dynamique, beaucoup moins l'acte de théorisation comme tel [...] C'est tout le problème de l'abstraction qui est posé ici. Abstraire est-ce s'éloigner du réel matériel vers sa simple structure formelle, sa forme pure ?* »⁴

La validité du savoir ne peut pas reposer exclusivement sur son hypothétique efficacité, « *sur sa fonctionnalité et son objectivité, c'est-à-dire littéralement sur son autonomie par rapport au sujet qui l'exprime* ». Le *bagage minimum*, s'il prend la forme de savoirs standardisés, ne risque-t-il pas de souffrir d'un « décalage » en faisant abstraction de

¹ FATH G., *Op. Cit.*, p. 208.

² Cf. GAUTHIER C., TARDIF M., LEGAULT F., « La formalisation des savoirs enseignants : évolution des conceptions et problèmes fondamentaux », in BOURDONCLE R. et DEMAILLY L., *Les métiers de l'éducation et de la formation*, Paris, Presse Universitaire du Septentrion, 1998, p. 249.

³ SCHÖN D. A., « A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes », in BARBIER J.-M., *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 1996, p.202.

⁴ FATH G., *Op. Cit.*, p. 210.

certaines caractéristiques de la pratique enseignante et de la part d'indicible, d'imprévisible d'une situation professionnelle et de ce que Patricia Champy-Remoussenard appelle « *dimension clandestine du travail* »¹ ?

Nous ne rejetons pas pour autant la notion de *réserve de connaissances* (« *Stock of knowledge* »), mais nous considérons que cette réserve ne se suffit pas à elle-même pour constituer un bagage minimum, un « *échafaudage* », selon Berliner, permettant aux débutants de démarrer dans le métier. Qu'en est-il alors de la quête des stagiaires en formation ? N'est-elle pas finalement quête de ce bagage minimum ? Les débutants n'ont-ils pas besoin de croire en l'existence d'un échafaudage permettant de débiter dans le métier dans de bonnes conditions ? Nous aborderons ces questions en commençant par interroger les stagiaires sur leurs représentations concernant ce bagage minimum.

Ensuite se pose la question de l'acquisition de ce bagage minimum par le sujet en formation. Dans un modèle de formation basée sur la transmission, « *Le savoir, en tant que contenu, pour pouvoir se transmettre doit s'organiser dans une forme qui rende intelligible son sens et son efficacité dans les pratiques* »². En nous plaçant sur le registre de l'appropriation, et non pas sur celui de la transmission, notre questionnement prend la forme suivante : par quel processus le savoir devient-il *incarné, autochtone* ?

Nous tenterons plus loin de trouver des éléments de réponse à ces questions dans l'étude du rapport aux savoirs, des stagiaires en formation.

La seconde logique de formalisation donne la parole aux praticiens, « *elle leur permet de trouver les mots pour dire leur pratique ; elle les encourage à prendre certaines distances par rapport à celle-ci, tout en se l'appropriant ; elle rend possible un questionnement individuel et de groupe sur la pratique, et par ce biais, elle ouvre la voie à de possibles évolutions. En ce sens, bien comprise, la formalisation des savoirs n'est pas nécessairement reproductrice ou conformiste ; au contraire, elle peut être saisie comme l'occasion de la production d'un savoir nouveau, lié à un élargissement et à un approfondissement de l'expérience personnelle et professionnelle, à condition, bien évidemment, de ne pas considérer le produit de la formalisation comme un dogme indiscutable et de convenir que la*

¹ Cf. CHAMPY-REMOUSSENARD P., « Limites de la formalisation des savoirs professionnels ». L'auteur situe cette dimension clandestine « *dans la face la plus cachée du travail* », « *dans les zones les plus opaques des situations de travail* ». Nous explorerons ces zones opaques dans le prochain paragraphe en interrogeant la notion de complexité.

² LESOURD S., « L'éducation est une déformation subjective », in BOUCHARD P., *La question du sujet en éducation et en formation*, Paris, L'Harmattan, 1996, p. 87.

démarche de formalisation est d'une certaine manière à renouveler sans cesse, comme une sorte de formation continue perpétuelle. »¹

La distinction que propose Jean-Blaise Grise « *entre les modèles qu'un sujet élabore en présence d'une situation-problème, la représentation qu'il s'en fait, et les modèles donnés de l'extérieur* » nous paraît essentielle. Les compétences et les savoirs de l'enseignant professionnel dépassent le cadre d'un curriculum formel et leur construction ne peut relever ni de la seule imitation, ni de la seule maîtrise de connaissances, de modèles donnés de l'extérieur. Vincent Lang propose de développer « *une culture professionnelle d'acteur* »² reposant avant tout sur certaines capacités à accepter l'irrationnel, l'incertitude, à analyser et à s'adapter à la complexité d'une situation d'enseignement/apprentissage, à ses contradictions, aux conflits qui y naissent et surtout à l'hétérogénéité des publics scolaires. L'implication personnelle est une composante de cette culture professionnelle d'acteur. Comment et quand se construit une telle culture ? Durant la formation initiale ? A travers l'expérience ? Au contact des pairs ? Des publics scolaires ?

Ces capacités semblent prendre appui, en partie, sur des représentations concernant son métier, sa mission d'enseignant, la place de chacun dans un triangle pédagogique. Mais peut-on réellement parler de *culture* ? Dans le cadre de notre recherche sur une professionnalité singulière, il nous est difficile d'approcher l'objet empirique sous l'angle d'une *culture*. Nous n'éluderons pas pour autant ces capacités qui nous semblent pertinentes pour étudier le rapport du professionnel à la complexité.

Examinons maintenant cette incertitude et cette complexité qui rendent si difficiles une rationalisation de la pratique enseignante.

I.2 – De la complexité à la singularité

Nous proposons explorer dans ce paragraphe la spécificité de la professionnalité enseignante dans la « *complexité* » des situations pédagogiques et dans « *les non dits de la pratique enseignante* ». Françoise Clerc a peut-être déjà tout dit lorsqu'elle rappelle la rupture ayant conduit à « *la reconnaissance que l'on apprend pas seulement en écoutant un discours, mais en agissant. L'enseignement y est perçu comme une pratique où l'enseignant organise*

¹ LESSARD C., BOURDONCLE R., « Les formations professionnelles universitaires. Place des praticiens et formalisation des savoirs pratiques : utilités et limites » in RAYMOND D., LENOIR Y. (Eds), *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*, De Boeck & Larcier, Paris-Bruxelles, 1998, p. 13.

² LANG V., *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*, Paris, PUF, 1999, p. 182.

des situations favorisant la construction de compétences par l'élève lui-même. Il en découle une évolution importante des activités liées au travail pédagogique. »¹

I.2.1 – Des situations complexes

Ce que certains auteurs présentent comme spécificité de la pratique enseignante – ce qui n'est peut-être pas du tout particulier à l'univers de l'enseignement mais qui reste un argument de poids pour mettre en défaut un modèle basé sur une « rationalité technique » – c'est l'émergence de plus en plus forte de certaines zones indéterminées de pratique exprimées souvent par la mise en avant de la notion de la complexité. Existe-t-il un paradigme de la « complexité » ?

Explorons cette « complexité » inhérente à la pratique enseignante sans exclusivement nous référer à des auteurs se centrant sur une définition de la notion. Débutons paradoxalement notre approche en mettant à contribution les écrits d'un auteur a priori assez éloigné du champ de l'éducation et de la formation, Jean-Claude Lehmann, spécialiste de physique atomique et moléculaire. Selon lui, la complexité est « *liée à l'idée qu'au-delà d'un certain nombre de paramètres un problème ne peut être abordé que par des approches fondamentalement différentes de l'approche théorique « exacte » à laquelle on est habitué* »².

Cette citation³ nous amène à établir un lien entre la question de la complexité et les travaux de d'Eric Debarbieux sur la violence en milieu scolaire : « *définir, de-finire, en son origine latine, c'est au sens propre fixer le finis, la frontière, la limite, mais aussi le but (la fin) d'une chose. Définir la violence n'est peut-être pas possible, par indéfinition* »⁴.

La complexité d'une situation éducative, par son caractère relatif et situé, n'est peut-être pas non plus définissable et encore moins modélisable tant les « paramètres » sont impossibles à lister de manière exhaustive. Contrairement à la violence qu'il reste malgré tout possible de délimiter par l'intermédiaire de références morales puis de textes législatifs, la complexité d'une situation reste un phénomène qui n'apparaît comme tel qu'au praticien devant exercer une influence sur cette situation et même devant y remplir une « mission ».

¹ CLERC F., « Les savoirs professionnels des enseignants », in BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE C., MOSCONI N., *Pour une clinique du rapport au savoir*, L'Harmattan, Paris, 1996, p. 301-302.

² LEHMAN J.-C., « De la gestion de la complexité à un corpus de « sciences de l'action », in BARBIER J.-M., *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 1996, p.152.

³ La démarche par laquelle nous établissons cette connexion demeure ineffable.

⁴ DEBARBIEUX E., *La violence en milieu scolaire -1- Etat des lieux*, Paris, ESF, 1996, p.45.

Comme nous le rappelle Philippe Perrenoud, « *notre culture accepte que les choses soient compliquées, qu'il faille un effort considérable pour découvrir les processus et règles élémentaires qui sous-tendent le fonctionnement de l'univers, des êtres vivants, des personnes et des sociétés humaines. Elle accepte beaucoup moins facilement que les choses soient complexes, au sens de Morin, autrement dit définitivement traversées par des contradictions, des paradoxes, des incertitudes fondamentales, des conflits.* »¹.

Ce qui caractérise la complexité d'une situation pédagogique c'est bien son instabilité, voire sa friabilité, même si l'on conçoit, comme le souligne Maurice Tardif, qu'elle puisse posséder « *une structure stable* ». Elle demeure remplie d'incertitudes, échappant ainsi aux catégories d'une rationalité.

I.2.2 – Spécificité : métier impossible ?

« *Philippe Perrenoud a défini les « métiers impossibles » comme « métiers de la complexité », ou « métiers de l'humain »* »². L'auteur pose une question qui nous semble essentielle pour comprendre l'unicité de la mission de l'enseignant face à cette complexité : « *Intègre-t-on les ambivalences et les résistances des formés à la représentation du métier d'enseignant ?* »³

La spécificité de l'enseignement ne repose-t-elle pas sur l'impossibilité de dépasser la complexité et encore moins de réduire à néant les « *dimensions contradictoires inhérentes à toute situation* »⁴ ? Mais ne pas dépasser la complexité ne signifie pas demeurer dans le flou de « *l'image confuse d'une série d'intrications, de contradictions, d'incertitudes et de conflits. [...] elle est analysable et peut être aménagée pour être rendue vivable* »⁵.

Pierre-André Dupuis nous apporte un éclairage nouveau, permettant à la fois de dépasser l'indéfinition de la complexité et de compléter l'analyse de Philippe Perrenoud. Il propose le concept de « *singularité éducative* » se caractérisant « *à la fois par la spécificité de*

¹ PERRENOUD P., *Enseigner : agir dans l'urgence décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF éditeur, 1996, p. 40.

² DUPUIS P.-A., *Anthropologie temporelle des parcours singuliers en éducation et en formation*, Dossier pour la soutenance de l'habilitation à diriger des recherches, sous la direction de Gérard FATH, Université de Nancy II, Département Sciences de l'Éducation, octobre 2002, p.81.

³ PERRENOUD P., « Préparer au métier d'enseignant, une formation professionnelle comme les autres », in BOURDONCLE R. et DEMAILLY L., *Les métiers de l'éducation et de la formation*, Paris, Presse Universitaire du Septentrion, 1998, p. 179.

⁴ GAUTHIER C., TARDIF M., LEGAULT F., « La formalisation des savoirs enseignants : évolution des conceptions et problèmes fondamentaux », in BOURDONCLE R. et DEMAILLY L., *Les métiers de l'éducation et de la formation*, Paris, Presse Universitaire du Septentrion, 1998, p. 251.

⁵ PERRENOUD P., *Op. Cit.*, 1996.

son domaine, l'incertitude qui marque les « métiers impossibles » (éduquer, soigner, former), et les principes régulateurs d'une « école de la liberté » ayant affaire à des singularités concrètes. »¹.

La situation enseigner/apprendre est complexe parce qu'elle est avant tout singulière en tant que rencontre intersubjective sans cesse renouvelée de représentations, d'idéaux, de motivations, d'émotions, de stratégies et de valeurs. D'ailleurs « *les valeurs n'ont jamais été aussi présentes et c'est plutôt là qu'est notre problème d'éducateurs.* »². Et si la spécificité de la pratique enseignante se trouvait aujourd'hui, paradoxalement, en dehors de l'acte de transmettre, dans la création des « *conditions élémentaires de la communication pédagogique et de l'apprentissage* »³ à travers une co-construction du sens d'être là, du sens de cette rencontre et enfin du sens de se mobiliser comme ressource, dans une sorte de « *moment pédagogique* »⁴ ?

« *C'est ce travail d'élaboration, par le sujet du sens – de soi, de l'Autre, du monde –, qui donne lieu à ce que nous nommons ailleurs (Fath, 1987) « l'espace axiologique de formation ».* »⁵

Prendre le temps d'aménager et de rendre vivable signifie sans doute qu'il faille définitivement renoncer au « *mythe d'un temps scolaire entièrement utilisé pour enseigner et faire apprendre* »⁶ et ne pas, systématiquement, dans un souci d'efficacité, de rendement, d'atteinte d'objectif « *se demander comment on peut en inculquer davantage et mieux* »⁷. Nombre d'enseignants « *supportent mal que pour enseigner, il faille de plus en plus assurer les conditions minimales de la socialisation des adolescents.* »⁸, et pourtant, « *enseigner, et plus encore, former, c'est toujours instituer, créer un espace mental sanctuarisé où les opérations sémiotiques, les mises en forme et en mots pourront se déployer avec quelque rigueur.* »⁹

¹ DUPUIS P.-A., *Anthropologie temporelle des parcours singuliers en éducation et en formation*, Dossier pour la soutenance de l'habilitation à diriger des recherches, sous la direction de Gérard FATH, Université de Nancy II, Département Sciences de l'Éducation, octobre 2002, p. 80.

² FATH G., « Les valeurs en éducation et en formation », *Spirale*, n° 21, 1998, p. 9.

³ PERRENOUD P., *Op. Cit.*, 1998, p. 179.

⁴ Cf. MEIRIEU P., *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF éditeur, 1995.

⁵ FATH G., *Op. Cit.*, p. 10.

⁶ CLERC F., « Profession et formation professionnelle. Représentations des professeurs stagiaires en formation à l'IUFM de Lorraine », *Recherche et Formation*, n° 23, 1996, p. 92

⁷ FATH G., *Ibid.*, 1998.

⁸ CLERC F., « Profession et formation professionnelle. Représentations des professeurs. Stagiaires en formation à l'IUFM de Lorraine », *Recherche et Formation*, n° 23, 1996, p. 31.

⁹ FATH G., « Formalisation des savoirs et formation des acteurs en contexte universitaire et en contexte professionnel », in BOURDONCLE R. et DEMAILLY L., *Les métiers de l'éducation et de la formation*, Paris, Presse Universitaire du Septentrion, 1998, p. 208.

I.2.3 – Emergence d'une dimension éthique de la professionnalité

La spécificité de la pratique enseignante, c'est peut-être encore accepter que la rigueur dont parle Gérard Fath, ne soit jamais définitivement acquise. Il est devenu utopique de croire qu'elle puisse s'imposer d'elle-même ou reposer sur une légitimité statutaire. *« Francis Imbert a explicitement rapporté « l'impossibilité » de l'éducation à ce qui est pour lui constitutif de la praxis : l'impasse du schéma « moyens-fins » caractéristique des activités techniques de fabrication. Au sens aristotélicien, la praxis concerne « la parole et l'activité d'acteurs engagés dans la fragilité, l'incertitude, et l'imprévisibilité d'une interaction »¹.*

La rigueur est cette étape intermédiaire à construire et reconstruire ensemble afin qu'elle puisse accompagner une mise en mouvement à la fois singulière et collective. La dimension éthique apparaît alors : *« Ce qui est en jeu, c'est une relation qui ménage à la fois l'attention à l'autre et le retrait pour qu'il puisse devenir lui-même, tout en suscitant l'inventivité pédagogique où celui qui enseigne ou qui forme apprend de l'autre au cours de son travail »².* Philippe Perrenoud parle de *« négociation » « constitutive du rapport pédagogique, dans toutes les classes » même si cette « négociation inscrite dans le métier est faiblement reconnue ».* Voici donc encore exprimé autrement cette spécificité de l'action de l'enseignant : *« mobiliser autrui pour qu'il veuille son propre changement, son propre apprentissage, sa propre évolution mentale, autrement dit le convaincre d'adhérer à un projet d'autoformation ».*

Cela signifie-t-il que nous écartons de ce que nous nommons dimension éthique, la transmission de valeurs ?

Ce que nous écartons, ce n'est pas tant les valeurs que l'idée de transmission à travers un discours moral ou moralisateur. Dans la continuité de ce que nous avons écrit dans les lignes précédentes, nous partageons le point de vue de Philippe Meirieu lorsqu'il dit : *« c'est bien au cœur de chaque activité éducative que peuvent s'éprouver et – peut-être – se transmettre les valeurs »³.* *« Les valeurs ne s'apprennent jamais dans des « cours » spécifiques »⁴.* Par contre, que l'enseignant *« le veuille ou non, son comportement, son*

¹ DUPUIS P.-A., « La singularité éducative », *Le portique. Revue de philosophie et de Sciences Humaines*, 4, 2^e sem. 1999, « Eduquer : un métier impossible ? ».

² DUPUIS P.-A., « La question des diversités », in BAILLAUQUES S., DUPUIS P.-A., FERRY G., KEMPF M., TOURNIER F., *La personnalisation de la formation : le cas des professeurs des écoles*, Paris, INRP, 2001, p. 81.

³ MEIRIEU P., *Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*, Paris, ESF éditeur, 1993, p. 146.

⁴ *Ibid*, p. 147.

discours, sa manière d'être face aux adolescents témoigne de ses options éthiques et idéologiques. »¹.

Ce qui rend alors si complexe et si singulier ce « métier impossible », c'est peut-être son *projet éthique* qui suppose d'admettre que les valeurs « *se construisent dans l'ensemble des situations éducatives et des séquences d'enseignement si celles-ci sont capables de montrer que l'on apprend mieux dans la coopération que dans la rivalité, que l'effort de compréhension de l'autre – à plus forte raison s'il se présente comme mon adversaire – est une condition de la maîtrise de mon propre point de vue, que l'expression des différences – dans la mesure où elle peut s'exprimer sur un fond d'unité – est au service de la structuration de l'intelligence, que le fait d'examiner avant de juger confère le seul crédit auquel peut prétendre la parole, que la curiosité intellectuelle, enfin, est source inépuisable de découvertes et de joies, même si tout cela se paye parfois de quelques moments d'inquiétude... »². Ne voyons-nous pas réapparaître ici, formulé autrement, « *l'espace axiologique de formation* » ?*

Sans doute notre raisonnement serait-il à discuter mais nous ne pouvons nous résoudre à ne pas voir ici l'avènement, d'un enseignant professionnel en tension entre modernisme et post-modernisme : « *Dans la perspective des Lumières, l'enseignement et la formation des maîtres, maintiennent des valeurs générales et apparemment transcendantes liées aux notions de démocratie, de justice et d'égalité. Pourtant, ces valeurs sont toujours reconstruites de façon contingente. Nous devons garder à l'esprit que tandis que la rhétorique de l'éducation souligne toujours des valeurs transcendantes, le langage et les pratiques sociales sont précaires, limitées et ont souvent des effets contraires* »³.

II – Lecture d'une professionnalité en mouvement dans l' « agir » en situation

Pour rendre à la fois lisible et visible cette professionnalité enseignante, Léopold Paquay suggère de s'inspirer de la « *méthode classique* » d'analyse d'un « *poste de travail* » qui repose sur la décomposition en fonctions puis en tâches : « *Par exemple, le job « être enseignant » comprend les fonctions suivantes : « planifier un cours », « évaluer »,*

¹ CLERC F., « Les savoirs professionnels des enseignants », in BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE C., MOSCONI N., *Pour une clinique du rapport au savoir*, L'Harmattan, Paris, 1996, p. 310.

² MEIRIEU P., *Op. Cit.*, 1993, p. 147.

³ POPKEWITZ T., « La professionnalité dans l'enseignement et la formation des enseignants : note sur son histoire, son idéologie et son potentiel », *Recherche et Formation*, n° 16, juin 1994, p. 72.

« éduquer », « gérer un groupe classe », « collaborer dans une équipe », « communiquer avec les parents », etc. Chacune de ces fonctions est explicitée en listes de tâches à remplir. »¹.

Comme nous le rappelle Marguerite Altet, « ce qui fait la spécificité des tâches d'enseignement c'est qu'elles couvrent deux champs de pratiques différentes mais interdépendantes : d'une part, celui de la gestion de l'information, de la structuration du savoir par l'enseignant et leur appropriation par l'élève, domaine de la didactique et d'autre part le champ du traitement et de la transformation de l'information transmise en Savoir chez l'élève par la pratique relationnelle et les actions de l'enseignant pour mettre en œuvre des conditions d'apprentissage adaptées, domaine de la pédagogie. »². On parle alors de « double agenda de l'enseignant »³. Pour éviter l'écueil d'une approche techniciste de ces champs de pratiques, il nous faut poursuivre notre réflexion sur le rapport de l'enseignant à la complexité, la singularité et l'instabilité, en situation d'agir. Nous avons alors fait le choix, pour éclairer notre objet, de retenir une analyse en particulier introduisant la notion de « diagnostic ». Elle constituera la trame de notre réflexion durant ce paragraphe.

Françoise Clerc distingue « trois domaines d'activité des enseignants :

- le domaine lié à la conduite pédagogique de la classe,
- le domaine de la fonction assurée dans et hors de l'établissement, d'une façon générale dans l'institution,
- le domaine de l'implication personnelle dans des relations éducatives et d'équipe.

Ces domaines d'activité interagissent si bien qu'il est artificiel de les analyser séparément. »⁴.

Selon l'auteur, « ces domaines d'activité s'organisent autour de deux axes de compétence professionnelle :

- l'axe de l'expertise⁵ dans la conception, l'organisation et la conduite des situations d'apprentissage, en tension entre des savoirs théoriques et savoirs pratiques ;

¹ PAQUAY L., « vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant », *Recherche et Formation*, n° 15, juin 1994, p.15.

² ALTET M., « Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et d'adaptation, le savoir analyser », in PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E., PERRENOUD P. (Eds), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Edition DE BOECK et LARCIER, 2ème édition, 1996, p. 32.

³ *Ibid.*

⁴ CLERC F., « Les savoirs professionnels des enseignants », in BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE C., MOSCONI N., *Pour une clinique du rapport au savoir*, L'Harmattan, Paris, 1996, p. 314.

⁵ Notons que l'expert, pour Françoise Clerc, est le praticien dont les savoirs sont essentiellement fondés sur l'expérience.

- *l'axe des compétences sociales et relationnelles qui s'exercent aussi bien dans la classe, que dans l'établissement dans son ensemble, voire même hors de l'établissement* »¹.

II.1 – Diagnostic a priori

Alors que de nombreux auteurs considèrent encore deux temporalités dans l'action de l'enseignant², Françoise Clerc distingue trois temps dans l'axe de l'expertise. Notons que son approche se situe dans un paradigme de l'« *enseignant-clinicien* ». Elle nomme, en se référant à Pierre Vermersch, « *diagnostic a priori* »³, le temps de l'anticipation pendant lequel l'enseignant prépare son cours, prévoit le déroulement de la séance, les tâches qu'il va donner aux élèves, ses interventions destinées à les aider, éventuellement la composition des groupes. Ce « *diagnostic a priori* » n'est pas sans rappeler ce que Philippe Meirieu appelle « *mise en théâtre* » qu'il associe à l'« *obstination didactique* »⁴: « *Son objectif est d'instituer, dans des lieux spécifiques destinés aux apprentissages, un système de ressources et de contraintes qui représente les conditions optimales de l'apprendre* »⁵

Comment également ne pas imaginer le maître « *bricoleur* » au sens que le définit Philippe Perrenoud en se référant à Lévi-Strauss : un « *bricoleur intellectuel* » fabriquant « *à longueur d'année des activités, des situations d'apprentissage, des jeux, des problèmes, des projets, ce qui suppose presque toujours du matériel* »⁶. Nous partageons d'ailleurs la même interrogation que Philippe Perrenoud concernant ce temps de préparation : « *combien de temps y consacrent-ils ?* »⁷. Notons pour finir qu'« *il existe des imprévus qui rendent caduques les habitudes [...] L'expérience produit une information statistiquement efficace mais qui, dans certains cas, peut constituer au contraire, un facteur de rigidification du diagnostic* »⁸.

¹ *Ibid.*, p. 315.

² « Le temps synchronique » de l'action qui concerne le fait pédagogique et le « temps fictif » de l'anticipation des contenus, de l'ordre de la « diachronie ».

³ *Ibid.*, p. 318.

⁴ MEIRIEU P., *Op. Cit.*, 1993, p. 87.

⁵ *Ibid.*

⁶ PERRENOUD P., *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan, 1994, p. 36.

⁷ *Ibid.*, p. 35.

⁸ CLERC F., *Op. Cit.*, p. 320.

II.2 – Diagnostic en situation

Ensuite vient le second temps, le « *diagnostic en situation* »¹. L'enseignant est obligé de prendre « *des décisions immédiates, sans prise de recul* », d'« *agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude* »². Selon Léopold Paquay, « *en moyenne, un instituteur prend une décision conséquente toutes les deux minutes (Clark & Lampert, 1986). Ces décisions sont le plus souvent non réfléchies, automatisées* »³. Ce diagnostic en situation s'automatiserait « *au fil de l'expérience professionnelle* »⁴.

Nous ne manquerons pas de nous interroger, dans cette recherche, sur ce que l'auteur entend par « *non réfléchies* » et « *automatisées* ». Précisons avec Françoise Clerc que le diagnostic en situation nécessite « *une prise d'information par l'observation. [...] Les savoirs théoriques, plus ou moins réinterprétés dans des modèles personnels, interfèrent avec la perception et la mémorisation des phénomènes* »⁵.

Mais peut-on parler de ce temps pédagogique sans nous référer une nouvelle fois au « *moment pédagogique* » ? En effet, dire que l'enseignant est obligé de prendre des décisions – toutes les deux minutes ou toutes les trente secondes – cela n'est pas tout. En effet, « *la rupture de communication (conflit avec un élève ou une classe, indifférence) est à l'origine la plus fréquente* »⁶ du sentiment d'avoir échoué. « *la pédagogie survient, à notre sens, quand, dans ce que nous avons nommé le « moment pédagogique », nous reconnaissons la résistance de l'autre à notre propre entreprise... cette résistance peut prendre de multiples formes : la persistance de ses représentations en dépit de toutes nos explications rationnelles, la divergence de ses intérêts ou de ses préoccupations en dépit de toutes nos entreprises de séduction, la souffrance de ses incompréhensions – ou son symétrique que constitue l'indifférence – et cela en dépit de tous nos efforts de rigueur et de clarté.* »⁷.

Dans ce temps pédagogique, Philippe Meirieu propose à nouveau l'image du « *bricoleur* »⁸ : « *Sa recherche est celle d'une correspondance, souvent mystérieuse, parfois étonnante, entre des événements observés et des propositions effectuées. C'est donc à la qualité de notre regard et à la richesse de notre panoplie méthodologique qu'est suspendue la*

¹ CLERC F., *Op. Cit.*, p.322.

² Cf. PERRENOUD P., *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude* »,

³ PAQUAY L., « *Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant* », Recherche et Formation, n° 15, juin 1994.

⁴ CLERC F., *Ibid.*

⁵ *Ibid.* p. 323-324.

⁶ CLERC F., *Op. Cit.*, p. 321.

⁷ MEIRIEU P., *La pédagogie entre le dire et le faire*, p. 206.

⁸ MEIRIEU P., *Le choix d'éduquer*, p. 96.

*possibilité d'inscrire dans les faits quelques-unes de ces connexions, qui ne sont jamais totalement prévisibles ».*¹

II.3 – Diagnostic a posteriori

Pour présenter le « *diagnostic a posteriori* », Françoise Clerc s'inscrit dans le paradigme du praticien réflexif. « *Là, le professeur n'est pas en train d'interagir avec ses élèves, leurs parents ou des collègues. Il réfléchit à ce qui s'est passé, à ce qu'il a fait ou essayé de faire, à ce que son action a donné. Il réfléchit ainsi pour savoir comment continuer, reprendre, affronter un problème, répondre à une demande. La réflexion hors du feu de l'action est souvent à la fois rétrospective et prospective, elle relie le passé et l'avenir* »².

Ce troisième temps apparaît comme « *un moment crucial pour la constitution de l'expérience* »³, consistant à relire « *l'expérience qui s'achève : reconstitution de la chronologie, analyse et sélection des données, généralisation éventuelle, enrichissement du stock d'actions pertinentes avec les conditions de leur utilisation* ».⁴ Ainsi Françoise Clerc se rapproche de ce que Marguerite Altet appelle « *analyse des pratiques* », c'est-à-dire « *une démarche de formation centrée sur l'analyse et la réflexion sur des pratiques vécues ; elle produit des savoirs sur l'action et formalise des savoirs d'action* ».⁵ Quel statut est accordé à ce diagnostic a posteriori, durant le parcours de formation ? Est-il reconnu comme un temps nécessaire à la construction d'une professionnalité, notamment au retour de stage ?

Françoise Clerc rappelle également les enjeux strictement pédagogiques de ce troisième temps, l'intégrant ainsi dans la mission de l'enseignant : « *le diagnostic a posteriori comporte une forme d'évaluation dont la question centrale est : les objectifs ont-ils été atteints ? Cette question se subdivise en deux autres. Les objectifs du professeur sont-ils atteints ? Les objectifs des élèves le sont-ils ?* »⁶.

¹ *Ibid.*

² PERRENOUD P., *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF éditeur, 2001, p. 35.

³ CLERC F., *Op. Cit.*, p. 325.

⁴ *Ibid.*

⁵ ALTET M., « Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et d'adaptation, le savoir analyser », in PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E., PERRENOUD P. (Eds), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Edition DE BOECK et LARCIER, 2ème édition, 1996, p. 39

⁶ CLERC F., *Op. Cit.*, p. 326.

II.4 – Les compétences sociales

Le second axe de compétences recouvre comme nous l'avons annoncé les compétences sociales et des compétences relationnelles. Nous en développerons certaines composantes dans une autre partie de ce travail. Retenons ici l'imbrication étroite entre compétences sociales et compétences relationnelles. Françoise Clerc les définit ainsi :

- être capable de déterminer sa propre position à l'égard des enjeux sociaux de l'école,
- de développer des attitudes d'écoute, de facilitation et d'organisation nécessaires à la fois dans la relation pédagogique et dans le travail avec les autres adultes de l'établissement,
- d'utiliser des savoir-faire sociaux, négocier, travailler en équipe.

L'auteur associe ces compétences à l'identité professionnelle de l'enseignant : « *La construction de l'identité est à la fois un processus relationnel et un processus biographique* » ; « *elle se construit en deux mouvements contradictoires et pourtant complémentaires : d'une part l'élaboration d'une identité pour autrui (attribution) [...] et l'élaboration d'une identité pour soi (acte d'appartenance)* »¹. La problématique de l'identité nous semble indispensable au développement de notre réflexion sur la dimension subjective d'une professionnalité et sur le rapport à autrui du sujet se formant².

III – Réfléchir la professionnalité enseignante : approche épistémologique complémentaire

Bénéficiant maintenant d'apports nouveaux sur, la problématique de formalisation des savoirs professionnels, les domaines d'activité de l'enseignant, son rapport à la complexité et à la singularité, nous allons poursuivre notre approche épistémologique de la professionnalité enseignante. Dans sa pratique, l'enseignant mobilise des savoirs pluriels. La distinction la plus fréquente, « de sens commun » repose, comme nous l'avons vu précédemment, sur le diptyque : savoirs théoriques et savoirs pratiques. « *Les premiers comprennent les « savoirs disciplinaires et culturels » (relatifs au savoir à transmettre), les « savoirs pédagogiques et didactiques » (quant à la manière d'organiser les conditions des apprentissages et leur*

¹ *Ibid.*, p. 328.

² Cf. Chapitre VII.

gestion). Les seconds comprennent le « savoir y faire » acquis sur le terrain »¹. Néanmoins, parmi ces savoirs pratiques, il convient encore de distinguer les savoirs procéduraux et savoirs formalisés des savoirs implicites qui permettent de distinguer le novice de l'expert.²

Historiquement, les connaissances disciplinaires ou savoirs didactisés que Marguerite Altet nomme « savoirs à enseigner » ont longtemps occupé une place importante dans la formation des enseignants. Ceux-ci doivent maîtriser des savoirs professionnels pour bien enseigner. L'image de l'instituteur de la République a longtemps été celle d'un citoyen plus instruit que la moyenne, son expertise reposant avant tout sur ces connaissances disciplinaires. On ne peut plus considérer – même si cela est encore fortement ancré dans l'imaginaire social – « qu'il suffit de maîtriser une connaissance pour pouvoir l'enseigner »³.

Dans le curriculum de formation a émergé la notion de « polyvalence ». La fréquence avec laquelle ce terme est utilisé depuis le début des années 1990, dans les textes émanant des autorités ministérielles⁴, rappelle que cette compétence représente une composante essentielle de la professionnalité enseignante.

III.1 – Incontournable polyvalence

Cette polyvalence des enseignants comme nous le rappelle Eirick Prairat s'inscrit dans la tradition de l'école primaire française⁵. Elle est « entendue comme par la prise en charge par chaque maître des différents domaines ou disciplines constitutifs d'un cursus »⁶. Gilles Baillat, Odile Espinoza et Jean Vincent s'interrogent sur une définition de la polyvalence apparue dans un rapport de 1997 de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale : « la maîtrise par un maître unique des procédures d'enseignement et des techniques d'évaluation, telle qu'elle permette, conformément aux programmes de l'école primaire, la construction

¹ ALTET M., « Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et d'adaptation, le savoir analyser », in PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E., PERRENOUD P. (Eds), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Édition DE BOECK et LARCIER, 2ème édition, 1996, p. 35.

² *Ibid.*

³ WEISSER M., « Le savoir de la pratique. L'existence précède l'essence », *Recherche et formation*, n° 27, 1998, p. 97.

⁴ « Depuis 1993, pas moins de 19 textes ministériels, essentiellement des circulaires, mentionnent le terme « polyvalence » ; aucun n'en donne une définition claire et précise, mais tous en soulignent l'importance et la positivité.

⁵ Précisons tout de même que, dans l'histoire de l'école, la polyvalence a longtemps concerné essentiellement les apprentissages fondamentaux : lire, écrire, compter.

⁶ PRAIRAT E., DEVITERNE D., RETORNAZ A., SCHMITT N., « La polyvalence du maître à l'école primaire, archaïsme ou valeur d'actualité ? », *Perspectives Documentaires en Éducation*, N° 46/47, 1999, p. 589.

cohérente des compétences disciplinaires et transversales attendues des élèves.»¹. Nous partageons leurs interrogations sur cette définition qui semble vouloir tout dire de la mission de l'enseignant en une seule phrase. « La définition est cette fois saturée de significations relevant de registres différents puisqu'on y trouve tout aussi bien la question de la maîtrise des contenus et celle des techniques d'apprentissage, le problème de la cohérence de ces apprentissages, ainsi que celui de la transversalité. »²

III.1.1 – Un référentiel de polyvalence

Que dire de la définition de la polyvalence proposée dans le référentiel de compétences professionnelles du professeur des écoles stagiaire en fin de formation initiale ? Elle contient de telles exigences qu'elle inspire finalement un questionnement : qu'est-ce qui ne relève pas, dans la professionnalité enseignante, de la polyvalence ?

« Les compétences qui doivent être acquises en fin de formation initiale ne doivent pas être acquises en fin de formation initiale ne doivent pas être essentiellement des compétences dans l'ordre de la discipline mais des compétences centrées sur la capacité à faire acquérir des savoir-faire pour lesquels les différentes disciplines constituent des supports et des moyens. Les compétences disciplinaires doivent donc aussi être développées comme des outils opératoires dans une démarche d'apprentissage.

Dans chaque discipline enseignée à l'école primaire, c'est-à-dire français, mathématiques, histoire-géographie, sciences physiques et technologie, biologie et géologie, langue vivante, arts plastiques, musique, éducation physique et sportive, le professeur des écoles stagiaire doit en fin de formation :

- avoir acquis, complété ou consolidé sa connaissance des concepts et notions, des démarches et méthodes clefs des disciplines enseignées à l'école primaire.
- avoir acquis les savoirs didactiques nécessaires à la conception, à la mise en œuvre et à l'évaluation des apprentissages dans toutes les disciplines.
- être capable de construire des activités en classe où les élèves peuvent acquérir la même compétence par le biais de plusieurs disciplines.
- être capable de concevoir des situations mobilisant plusieurs disciplines et les exploiter de manière cohérente.
- avoir acquis les informations, méthodes et démarches qui lui permettront d'accéder aux multiples ressources (documentation, expertises, outils et supports pédagogiques, technologies nouvelles d'information et de communication) existantes susceptibles de l'aider dans la préparation et la conduite des activités d'enseignement, d'enrichir sa culture personnelle dans les différents champs disciplinaires du programme de l'école. »³

Comme le précisent si justement Gilles Baillat, Odile Espinoza et Jean Vincent :

« peut-on raisonnablement tout attendre d'une même personne » ?

¹ BAILLAT G., ESPINOZA O., VINCENT J., « De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré », *Revue Française de pédagogie*, n°134, janvier-février-mars 2001.

² *Ibid.* p.124.

³ Note de service du 16 novembre 1994 modifiée le 19 janvier 1995.

Les enjeux de la polyvalence semblent aller aujourd'hui bien au-delà de l'enseignement de plusieurs disciplines. Nous permettra-t-elle de dessiner avec une précision « chirurgicale » les contours d'une professionnalité enseignante ?

En réalité, ne sommes-nous pas témoin de l'émergence d'une professionnalité de « *L'homo didacticus* » ? Selon Hervé Terral, la volonté de « (re)centrer » la formation des enseignants autour de compétences professionnelles « constitue une sorte d'acte de naissance officiel de l'homo didacticus »¹. Dans ce même référentiel de 1995, Les compétences pédagogiques, c'est-à-dire liées à la conduite de classe s'articulent en deux points qui nous semblent appauvrir considérablement le pédagogisme : « *Exercice de l'autorité et maîtrise de la relation pédagogique* » ; « *Gestion de la diversité des élèves.* »

III.1.2 – La polyvalence en question

Parce que nous ne proposerons pas de définir la professionnalité enseignante :

- en élevant la didactique « au rang de science fondamentale » et en réduisant la pédagogie « au statut de technique d'application (ou d'animation) ;
- en nous contentant d'une réflexion taxonomique. En effet, nous préférons nous poser la question suivante : comment savoirs et ressources divers sont-ils mobilisés par l'enseignant lorsqu'il conçoit, structure, gère, ajuste son intervention ?
- En adhérant à la logique de formalisation et à un modèle de rationalité technique sans y apporter une approche critique,

nous proposons un autre regard sur la professionnalité enseignante empreint, entre autre, d'une pensée phénoménologique qui postule notamment « *que la connaissance pratique de l'enseignant serait indissociable de son vécu personnel* » et que les savoirs professionnels se développeraient aussi sur le terrain, « *dans la pratique professionnelle, par la construction singulière de sens.* »².

¹ TERRAL H., « De l'homo docens à l'homo didacticus : les avatars de l'expertise », in BOURDONCLE R. et DEMAILLY L., *Les métiers de l'éducation et de la formation*, Paris, Presse Universitaire du Septentrion, 1998, p. 259.

² ALTET M., *Op. Cit.*, 1996, p. 35.

Suivons Eirick Prairat dans son analyse d'une polyvalence en crise : « *la polyvalence en France est aujourd'hui, si ce n'est en crise, tout au moins en débat. Les effets conjugués de l'ouverture de l'école et de l'extension des missions confiées aux maîtres ont largement contribué à en fragiliser l'exercice* »¹. Selon l'auteur, cette polyvalence des enseignants du premier degré pâtit d'un contexte culturel et idéologique valorisant « *le spécialiste* »². Le professeur des écoles, alors qu'il devient lui-même un professionnel, doit-il encore symboliser cette spécificité d'être à la fois un généraliste « *cultivé* » et un spécialiste de l'ingénierie didactique, d'autant que « *l'alignement programmatique de l'école primaire sur le collège rend les activités professionnelles des maîtres plus exigeantes sur le plan de la maîtrise épistémologique et didactique des savoirs* »³ ?

L'auteur a fait le constat que « *la formation initiale et continue des maîtres a bien du mal à donner corps à une idée positive de polyvalence* »⁴. Il s'interroge alors sur la cohérence d'une institution « *qui persévère dans la valorisation de la polyvalence et qui, dans le même temps, propose des dispositifs propres à la décourager dans la formation des maîtres comme dans l'organisation du curriculum et dans le système d'évaluation* ».

Le lien entre « polyvalence » et « modularisation » doit être interrogé à travers le récit de ceux qui vivent cette formation professionnelle et qui tentent de se construire un parcours de formation en cohérence aussi bien avec leurs aspirations personnelles qu'avec les attentes institutionnelles.

III.2 – A la recherche d'une épistémologie de la pratique

Les curricula tels qu'ils sont rédigés, « plaqués » sur papier nous donnent l'image d'une pratique de l'enseignant rationnelle et maîtrisée. Intéressons nous maintenant aux ressources absentes des curricula, qui n'émergent qu'en situation de pratique professionnelle.

¹ PRAIRAT E., DEVITERNE D., RETORNAZ A., SCHMITT N. *Op. Cit.*, p. 590.

² *Ibid.*, p. 593.

³ *Ibid.*, p. 595.

⁴ *Ibid.*, p. 594.

III.2.1 – Le statut épistémologique

Tel que le décrit Philippe Perrenoud, « *enseigner, c'est souvent réagir « au quart de tour » devant des situations imprévues et « s'en sortir » sans trop de dégâts.* »¹. Quelles sont les compétences, les ressources et notamment les savoirs permettant de prendre une suite de « *microdécisions* » dans ce « *temps synchronique* » de la situation pédagogique ? Une fois mis de côté le modèle de science appliquée qui nous amène à penser que la pratique intelligente est une application du savoir théorique destinée à résoudre des problèmes pratiques et une fois écarté le modèle techniciste préconisant l'application de techniques, de procédures, comment penser l'acte d'enseigner ? Précisons que notre propos n'est pas ici de mettre à l'écart de la pratique professionnelle, les savoirs théoriques et les savoirs procéduraux. Ils sont parties intégrantes d'une professionnalité. Il ne faut donc pas les éluder même s'ils ne peuvent suffire à délimiter la professionnalité, objet de notre recherche.

Marc Weisser propose l'analyse suivante des savoirs professionnels de l'enseignant : « *Du fait tout d'abord de leur diversité, ils relèvent de tout un ensemble taxonomique, qui va des finalités éducatives aux recettes et tours de main professionnels, en passant par la formation de courants pédagogiques, les didactiques des disciplines, les méthodes d'enseignement.* »²

Dominique Villers qui a analysé un certain nombre d'entretiens réalisés auprès d'instituteurs maîtres formateurs a fait émerger du discours de ces praticiens les termes de « *savoir, savoir-faire, « tour de main », pratiques et, sur un autre registre, outils, recettes, techniques, « trucs* » »³. L'auteur les nomme « *savoir-faire diversifiés* » ; ils constituent la capacité du praticien à faire quelque chose dans un contexte donné et sont des « *actes humains disponibles pour avoir été appris (de quelque manière que ce soit) et expérimentés.* »⁴

Nous admettons avec l'auteur que ces savoirs ne peuvent se présenter comme des théories destinées à diriger l'action. Par contre nous ne percevons plus clairement ce qui distingue ces « *actes humains disponibles* » de compétences professionnelles génériques. Dans cette même logique de délimitation des savoirs par rapport aux compétences en action,

¹ PERRENOUD P., *Op. Cit.*, 1995, p. 80.

² WEISSER M., « Le savoir de la pratique. L'existence précède l'essence », *Recherche et formation*, n° 27, 1998, p. 94

³ VILLERS D., « Des savoirs, des outils, des pratiques », in BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE C., MOSCONI N., *Pour une clinique du rapport au savoir*, L'Harmattan, Paris, 1996, p. 286.

⁴ *Ibid.*, p. 292.

nous préférons retenir la notion de « savoir d'action » énoncée par Jean-Blaise Grise plutôt que celle de « savoir en action ».

Les notions de « recettes », « de tour de main » ou encore de « techniques » – même si elles s'apparentent à des savoir-faire – nous semblent ne pouvoir révéler que partiellement ce qui se joue en situation et plus précisément ce que Marguerite Altet nomme « *la dimension adaptation en situation* ». De même, dans la continuité de notre regard critique vis-à-vis d'une rationalisation à outrance, nous considérons que la description des savoirs professionnels de l'enseignant sous la forme d'un ensemble taxonomique, représente un écueil indépassable dans la perspective d'une rencontre avec ce qui constitue la « vitalité » d'une professionnalité enseignante. Nous ne renonçons pas pour autant à cette approche épistémologique de la pratique, en premier lieu parce que nous accordons comme première vertu à l'expérience, d'être constitutive de savoirs. Les perceptions et interprétations faites dans des situations antérieurement vécues, dans l'expérience de contrainte en situation de travail, permettent à l'enseignant de développer des dispositions qui, progressivement, font de lui un expert. Faut-il pour autant parler de savoirs d'expérience ? Il nous semble que cette notion doit être précisée, affinée.

Régis Malet propose le concept de « *savoir-faire-sens* ». Le savoir est avant tout « phénoménal », il n'a du sens que pour le sujet qui le construit. Ce savoir « incarné » évolue avec le sujet à travers l'expérience concrète « *dans un processus complexe intégrant des éléments cognitifs en effet mais aussi affectifs, sensibles, émotionnels, rythmiques* »¹.

Maurice Tardif distingue les « savoirs pragmatiques » des savoirs purement procéduraux. Ces *savoirs pragmatiques* « *des praticiens de l'enseignement ne correspondent pas à une connaissance, au sens usuel de ce terme ; ils réfèrent plutôt à des représentations concrètes, spécifiques, « pratiques » orientées vers le contrôle des situations, la solution de problèmes, la réalisation d'objectifs en contexte* ».

Ces différents savoirs ont en commun d'être difficilement modélisables, peu transmissibles et non prescriptibles, s'il y a encore lieu de parler de savoirs : « *Par nature indicibles, insaisissables, parce qu'entièrement immergés dans l'action, ils sont des « savoirs » qui se sentent, qui se ressentent, qui viennent ou qui ne viennent pas. Les nommer, c'est déjà les réduire, les détruire, car ils sont singuliers et contextualisés.* »². Nous l'avions amorcé précédemment, Maurice Tardif conforte notre position : une approche en termes de

¹ MALET R., *L'identité en Formation-Phénoménologie du devenir enseignant*, Paris, L'Harmattan, 1998, p. 17.

² VILLERS D., « Des savoirs, des outils, des pratiques », in BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE C., MOSCONI N., *Pour une clinique du rapport au savoir*, L'Harmattan, Paris, 1996, p. 294.

« représentations » nous semble tout à fait intéressante pour étudier une professionnalité invisible, subjective et en mouvement¹.

III.2.2 – L’enseignant et ses ressources : amorce d’une réorientation anthropologique

Dans la pratique², l’enseignant mobilise un ensemble de ressources invisibles, impossibles à formaliser, irréductibles à un ensemble de savoirs même si cette réduction est confortable pour la constitution d’un curriculum de formation. En effet, *« ce qui fait la réussite et la performance des individus ne se résume pas aux savoirs qu’ils détiennent, même si les savoirs accumulés par la formation et par l’expérience constituent une condition essentielle de la réussite »*³.

*« Quels sont les savoirs, les savoir-faire, les capacités, les qualifications, les formes d’expertise qu’un enseignant met en œuvre ? S’agit-il de connaissances théoriques bien organisées ? De modèles didactiques bien intériorisés ? De recettes et de trucs qui marchent ? De traits de caractères et de personnalité ? D’une capacité globale d’adaptation aux situations les plus diverses et de résolution de problèmes ? »*⁴

Un certain nombre de recherches en Sciences de l’Education, parmi celles que nous avons consultées, ont pour objet la pratique enseignante tout en éludant la question des compétences et du transfert de ressources.

Notre scepticisme, renforcé par certaines lectures, vis-à-vis d’une articulation « bien huilée » entre savoirs et action, et même entre différents savoirs dans l’action, nous a amené à porter un autre regard sur la professionnalité enseignante, à chercher un autre éclairage possible. Il nous semble tout d’abord essentiel de distinguer la notion « articulation », trop peu délimitée pour éviter certains malentendus, de celles d’ « actualisation », de « transfert » et de « mobilisation ». Ces dernières notions, comme nous l’avons proposé précédemment, nous semblent plus à même de définir « l’agir professionnel » mettant en relation « une

¹ Cf. Chapitre VI.

² A ce stade de notre cheminement, nous ne distinguons pas encore « pratique » et « agir professionnel ». Nous précisons l’intérêt de cette distinction, pour notre recherche, au chapitre VI.

³ DE TERSSAC G., « Savoirs, compétences et travail », in BARBIER J.-M. (dir), *Savoirs théoriques et savoirs d’action*, PUF, PARIS, 1996, p. 223.

⁴ PERRENOUD P., *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, L’Harmattan, 1995, p. 78.

situation et un ensemble de ressources grâce à des schèmes de perception, de raisonnement, d'anticipation, de jugement et d'action »¹

Penser la pratique professionnelle enseignante en terme d'articulation n'est pas sans poser un certain nombre de problèmes. On peut proposer, pour tenter d'éclairer cette notion, de la définir comme une « retraduction » dans l'action, sur le terrain de la pratique, d'un ensemble de savoirs, de théories. Ainsi Bernadette Charlier développe l'idée d'apprendre deux fois : « *une première fois, cela peut se passer à l'école, une seconde fois en connexion, on devient conscient. Je veux dire on peut faire des liens avec la pratique.* »². La lecture de nombreuses recherches nous a montré que c'est souvent en les opposant les uns aux autres qu'on cherche à qualifier les différents savoirs professionnels, « *bien des auteurs cherchent à ordonner les savoirs les uns par rapport aux autres tant ils apparaissent multiples et diversifiés.* ».

Pour le praticien également l'articulation en tant que « retraduction » ne va pas de soi et peut se réduire à une opposition. Anne-Marie Chartier a constaté l'existence d'un clivage entre le monde des savoirs considérés comme théoriques et celui des savoirs de la pratique, des savoirs d'action, validés par des praticiens expérimentés et souvent plus proches « du témoignage personnel » : « *lorsque des enseignants se documentent, ils privilégient des informations directement utilisables, le « comment faire » plutôt que le « pourquoi », les protocoles d'action plutôt que les exposés explicatifs ou les modèles.* »³. La conséquence directe de ce clivage est une hiérarchisation entre les différents savoirs selon leur efficacité. En effet, la pratique est souvent ordonnée au succès. Pour le praticien débutant, celui ne possédant pas une expérience sur laquelle s'appuyer dans l'action, l'articulation ne risque-t-elle pas de prendre la forme d'une tentative d'application sur le terrain de savoirs acquis en formation, quel que soit le statut de ces savoirs et leur degré de scientificité ?

Le dépassement d'une articulation-application nécessite peut-être le développement, en formation, d'une capacité ou « *faculté* » à transférer, à mobiliser et à se mobiliser pour agir en situation complexe : « *si par angoisse et souci de bien faire, on s'interdit de sortir de la*

¹ PERRENOUD P., « Mobiliser ses acquis : où et quand cela s'apprend-il en formation initiale ? De qui est-ce l'affaire ? », *Recherche et formation*, n° 35, 2000, p. 14.

² CHARLIER B., *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement*, Paris, Bruxelles, Edition DE BOECK, 1998.

³ CHARTIER A.-M., « L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques », *Recherche et Formation*, n° 27, 1998, p. 68.

prescription, on ne s'autorisera pas à être compétent. [...] Il faut non seulement s'autoriser à penser, mais avoir les moyens intellectuels de le faire. Alors, le temps de paralysie devant l'imprévu est abrégé et débouche sur un temps d'essais et d'erreurs »¹. Philippe Perrenoud propose quelques pistes pour une formation professionnelle se donnant pour objectif prioritaire de développer une capacité à transférer dépassant un simple assemblage. Le transfert, plus qu'une pratique professionnelle réservée à l'expert, est considéré, dans notre recherche, comme outil de formation, lien entre les différentes temporalités de l'alternance, le deuxième temps de l'apprentissage que décrit Bernadette Charlier.

Les questionnements suscités par la diversité des ressources mobilisées par l'enseignant ont amorcé une réorientation plus anthropologique dans notre tentative de compréhension de cette professionnalité enseignante. C'est en premier lieu à la lecture des écrits de Philippe Perrenoud que nous avons vu émerger la notion d'« *habitus* » et que nous avons considéré qu'il pouvait s'avérer tout à fait intéressant de l'exploiter dans le cadre d'une réflexion sur la professionnalité enseignante.

¹ PERRENOUD P., « Mobiliser ses acquis : où et quand cela s'apprend-il en formation initiale ? De qui est-ce l'affaire ? », *Recherche et formation*, n° 35, 2000, p. 13.

Repères/questionnements

La logique de formalisation des savoirs professionnels inhérente à une dynamique de professionnalisation – lorsqu'elle s'inscrit dans une tentative de modélisation, et par conséquent de décontextualisation – apparaît comme décalée face à la complexité et à la singularité des situations dans lesquelles l'enseignant agit professionnellement. Que savons-nous de cet agir professionnel de l'enseignant, mouvement d'une professionnalité, de l'intérieur vers l'extérieur ?

L'analyse du rapport des enseignants débutants à la complexité, dans une perspective de compréhension d'une professionnalité instable, en devenir, peut s'appuyer sur une série de questionnements qu'il nous sera possible d'enrichir au fil de notre cheminement :

- Tentent-ils de gérer cette complexité, de la dépasser, de la réduire, de la comprendre ?
- Quelle est leur prise en compte de la singularité des apprenants, de leurs résistances ?

Nous avons introduit la notion de « diagnostic » pour délimiter un « agir » soutenant une démarche de compréhension de cette zone d'indéterminé.

- Au-delà du diagnostic, quelle est la part de créativité, de bricolage, d'invention dans la mobilisation de leurs ressources ?
- Quel est leur rapport à la polyvalence ?
- Quelles sont les représentations de ces enseignants débutants sur les ressources nécessaires pour agir professionnellement ?
- Quelles sont alors leurs attentes vis-à-vis de l'institution qui les forme ? Ce traduisent-elles en termes de répertoire, de bagage minimum ?

Pour ne pas limiter notre étude des ressources professionnelles à un ensemble taxonomique de savoirs formalisés, de recettes, de techniques ou encore de tours de main, et pour en approcher une dimension invisible, difficilement prescriptible et transmissible, nous allons interroger le concept d'habitus professionnel.

L'approche d'une professionnalité en mouvement sous l'angle de l'évolution d'une année à l'autre, se précise à travers l'étude des représentations et du rapport à la complexité.

CHAPITRE VI

Pour une autre lecture de la professionnalité enseignante en mouvement :

L'habitus professionnel réfléchi et réflexif

Nous sommes arrivés à la conviction que l'on ne peut proposer une délimitation des contours d'une professionnalité enseignante sous la forme d'une taxonomie de savoirs formalisés ; ce qui est mobilisé dans l'action sous la forme de compétences dépasse largement ces savoirs : « *Je résiste en effet résolument à la tentative d'étendre la notion de savoir de sorte à couvrir toutes les ressources cognitives que mobilise un praticien. [...] En appelant savoirs ou connaissances toutes les ressources cognitives d'un praticien, on réalise un tour de force : former des professionnels sans cesser, apparemment, de transmettre des savoirs, donc sans mettre en danger l'identité principale de l'Université* »¹

Nous ne voulons pas non plus réduire cette dimension informelle, invisible de la professionnalité à « *un répertoire de gestes professionnels* »², de recettes ou de ficelles, ni même à un « *ensemble de savoirs actualisés acquis dans le cadre de la pratique du métier d'enseignant et qui ne proviennent pas de l'institution de formation ou des curricula* »³. S'il existe une dimension invisible de la professionnalité enseignante, nous proposons de la situer dans la notion de « *ressource* ».

Que savons-nous de ces « *ressources* », de la faculté de les mobiliser, et du « *processus artistique et intuitif que certains praticiens font intervenir face à des situations complexes* »⁴ ?

L'exploitation de la notion d' « art d'enseigner » risquerait de nous entraîner dans un retour stérile à des professionnalités anciennes que Vincent Lang⁵ a présentées en détail. Maurice Tardif et Clermont Gauthier nous rappellent également qu'au début du siècle,

¹ PERRENOUD P., *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, p. 133.

² WEISSER M., « Le savoir de la pratique. L'existence précède l'essence », *Recherche et Formation*, n° 27, 1998, p. 96.

³ VILLERS D., « Des savoirs, des outils, des pratiques », in BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE C., MOSCONI N., *Pour une clinique du rapport au savoir*, L'Harmattan, Paris, 1996.

⁴ SCHÖN D. A., « A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes », in BARBIER J.-M., *Op. Cit.*, p. 205.

⁵ LANG V., "Professionnalisation des enseignants, conceptions du métier. Modèles de formation", *Recherche et formation*, n° 23, 1999.

l'efficacité de l'enseignement était vue principalement sous l'angle de certains traits de personnalité de l'enseignant. Nous allons privilégier un autre éclairage pour comprendre l'« *agir intelligent* ¹ » du professionnel, dans des « *zones indéterminées de pratiques qui sortent des catégories de la rationalité technique* »². Les notions de *mobilisation*, de *transfert*, d'*actualisation* ou encore de *réflexion en action* nous ont été essentielles pour, dépasser l'image figée d'une professionnalité décontextualisée, dévitalisée, fragmentée. Elles nous permettent d'avancer vers la compréhension d'une professionnalité singulière en mouvement.

Dans cette perspective, la recherche de ce qui constitue l'essence, les ressources invisibles et subjectives de la professionnalité en mouvement d'un sujet – en tant qu'identité, produit d'expériences vécues, de savoirs capitalisés, de capacités schématisées et de capacités réflexives, de valeurs et de représentations qui lui sont propres à un moment donné de son histoire singulière, mais également en tant que processus de structuration de ces expériences vécues puis processus d'actualisation pour ne pas dire implication dans l'action, d'expérimentation, de réflexion dans et sur l'action – nous amène à revisiter le concept d'« *habitus* » que nous nommerons « *habitus professionnel* »³.

I – De l'*habitus* professionnel

Philippe Perrenoud, dans son analyse des pratiques enseignantes, a mobilisé ce concept d'« *habitus* » qu'il définit comme des « *schèmes de pensée et d'action* »⁴ dont dispose l'enseignant pour agir. Comme nous le rappelle Jean-Claude Lehmann, « *le succès d'une vie professionnelle est le plus souvent dû à la capacité à prendre les bonnes décisions au bon moment.* »⁵. L'*habitus* déterminant les perceptions, les interprétations, « *les multiples microdécisions prises en classe, sur le vif* »⁶, La pratique se trouve ainsi subordonnée à ce « *petit lot de schèmes permettant d'engendrer une infinité de pratiques adaptées à des situations toujours renouvelées, sans jamais se constituer en principes explicites* »⁷

¹ SCHÖN D. A., SHÖN D. A., *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Les Editions Logiques, Québec, 1994.

² SCHÖN D. A., « A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes », in BARBIER J.-M., *Op. Cit.*, p. 202.

³ Cf. PERRENOUD P., *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, L'Harmattan, 1995, p. 22.

⁴ Ce qui rejoint une des multiples décisions proposées par Pierre Bourdieu.

⁵ LEHMANN J.-C., « De la gestion de la complexité à un corpus de « sciences de l'action », in BARBIER J.-M., *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 1996.

⁶ PERRENOUD P., *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, L'Harmattan, 1995, p. 22.

⁷ BOURDIEU P., *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz, 1972, p. 209.

I.1 – Habitus : une notion éclairante

Quelle facilité de situer la dimension invisible de la professionnalité dans cet *habitus* que l'on ne peut exclusivement qualifier de savoir, ni même de compétence. Il n'est pas explicite, il n'est pas un répertoire de techniques, il n'est pas formalisé et encore moins formalisable et pourtant il guiderait la pratique. Il « *n'est pas accessible à l'observation : on ne peut le saisir, par définition, qu'à travers ses actualisations [...] l'habitus est ce dont il faut bien supposer l'existence une fois établies la régularité des pratiques et leur corrélation¹ avec les conditions d'existence passées.* »²

Introduire cette notion d'*habitus* dans notre tentative de compréhension d'une professionnalité enseignante singulière n'est pourtant pas sans risque même si cela nous permet de poursuivre dans la voie que nous avons fait le choix de prendre, après l'exploitation des entretiens exploratoires, confortée par certaines lectures. Rechercher la singularité, la subjectivité de ressources professionnelles, leur mise en mouvement, dans l'étude d'un concept largement utilisé par une sociologie qui « *a souvent la réputation de s'intéresser avant tout au « collectif », aux « structures sociales » et à leur « reproduction »* »³ est un pari risqué.

N'oublions pas non plus que le concept est également « *ostensiblement philosophique* » et qu'il est antérieur à la sociologie. Il est le terme latin traduisant l'*hexis*, présent dans l'œuvre d'Aristote.

Nous n'entrerons pas dans une réflexion sur la pertinence ou non d'avoir traduit l'« *Habitualität* » d'Edmund Husserl par le concept d'*habitus*. D'autant que cette traduction nous a servi de point d'appui pour élargir et multiplier les regards possibles sur ce concept sociologique et philosophique. Nous allons construire notre proposition d'un « *habitus professionnel* » – considérant que l'usage que nous allons faire du concept n'est ni néologique ni axiomatique – en multipliant les éclairages pouvant donner un fondement à notre propos.

L'agir professionnel intelligent ne peut exclusivement reposer sur un « *ensemble de codes et de dispositions acquis de façon précoce et que l'individu met en œuvre dans la*

¹ Pour ce qui est de la corrélation, nous ne voyons pas bien ce qui pourrait la rendre visible aux yeux d'un observateur. On peut néanmoins admettre qu'à partir d'un « travail » sur lui-même et sur ses pratiques, que nous aborderons dans la dernière partie de ce chapitre, le sujet de l'action pourra établir quelques corrélations.

² HERAN F., « La seconde nature de l'*habitus* », *Revue Française de Sociologie*, XXVIII, 1987, p. 401.

³ CORCUFF P., « Le collectif au défi du singulier : en partant de l'*habitus* », in LAHIRE B., (Dir), *Le travail sociologique de Pierre BOURDIEU dettes et critiques*, Editions la découverte, Paris, 1999.

diversité des circonstances »¹. Y aurait-il alors autre chose dans l'habitus que le « déjà-là » même si ce qui n'est pas encore sera parce que ce qui est déjà-là est là ?

« *Les conditions associées à une classe particulière de conditions d'existence produisent des habitus, systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées disposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principe générateur et organisateur de pratiques et de représentations* »². Au-delà des dispositions acquises et durables, l'habitus-processus ou habitus-« médiateur », cet habitus que chacun de nous possède, à la fois « *structure structurée* » et « *structure structurante*³ », est le processus de restructuration, de réorganisation permanente du « *monde intérieur* », par l'intermédiaire de mouvements croisés allant du dehors au-dedans et du dedans au dehors. Nous rejoignons Pierre Bourdieu lorsqu'il définit l'habitus comme une structure interne toujours en voie de restructuration. La structuration de l'habitus professionnel se fait dans la continuité de ce qui a été acquis depuis la naissance et, à plus forte raison, avant l'entrée en formation professionnelle. Chaque acquisition nouvelle s'intègre à l'ensemble, en un seul habitus qui ne cesse de s'adapter, de s'ajuster en fonction des nécessités inhérentes aux situations nouvelles et inattendues. Selon Pierre Bourdieu, l'habitus primaire conditionne l'acquisition ultérieure de nouvelles dispositions. Reformulons ainsi par rapport à notre objet de recherche : la structure structurée influence le rapport aux objets à s'appropriier et plus globalement à une offre de structuration d'un habitus professionnel, durant un parcours de formation.

I.2 – Habitus : une notion à reconstruire

Par contre nous ne concevons pas l'habitus comme le produit pur et simple de l'« *intérieurisation des contraintes externes, l'incorporation des structures sociales en chaque individu* »⁴ mais davantage comme dépôt appropriatif des expériences passées, vécues de manière singulière. « *L'individu « n'intériorise pas le monde, il se l'approprie et ceci parce que le sujet a sa logique propre [...] penser en termes d'intériorisation, c'est en effet*

¹ DUBET F., *Sociologie de l'expérience*, Seuil, Paris, 1994, p. 77.

² BOURDIEU P., *Le sens pratique*, Paris, Editions de Minuit, 1980, p. 88.

³ Cette structure structurante fonctionne bien dans les deux sens, de l'intérieur vers l'extérieur et de l'extérieur vers l'intérieur.

⁴ PERRENOUD P., *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, L'Harmattan, 1995, p. 29.

« négliger le fait que « l'intérieur », le psychique, la subjectivité, a des lois propres d'organisation et de fonctionnement, irréductibles à celles de « l'extérieur », du social ».¹

En effet, ne serait-ce pas une vision appauvrie de l'habitus de ne voir dans la régularité des comportements individuels qu'une « *prégnance du collectif, des structures objectives* »² ? Pour éviter d'éventuelles confusions, nous choisissons, pour notre part, de parler de processus d'« appropriation » par un sujet de ce qui lui est extérieur.

Nous retenons la notion d'*habitus* pour notre recherche mais celle de *champ* ne peut s'inscrire dans notre cheminement. Nous avons précédemment proposé de retenir le *cadre potentiel* plus cohérent par rapport à nos orientations. « *La relation entre l'habitus et le champ est d'abord une relation de conditionnement : le champ structure l'habitus qui est le produit de l'incorporation de la nécessité immanente de ce champ ou d'un ensemble de champs plus ou moins concordants* »³. La relation entre l'habitus et le cadre potentiel est avant tout une relation entre un sujet autonome⁴ – se construisant professionnellement, donnant du sens aux expériences vécues, aux relations intersubjectives et s'appropriant une *pré-forme* – et un espace n'ayant d'existence réelle qu'au travers des sujets qui l'habitent. Le champ se trouve définitivement inapproprié pour notre objet de recherche puisque qu'il se caractérise par des « *agents* »⁵ dotés d'un habitus identique. Pour notre part, nous inscrivons l'habitus dans la subjectivité d'un sujet, irréductible au social.

L'habitus professionnel que nous abordons ici, n'est donc pas assimilable à un habitus de classe tel que peut l'être l'« *habitus petit bourgeois* »⁶. Nous écartons donc l'hypothèse d'une formation professionnelle favorisant l'intériorisation d'automatismes. Le processus d'appropriation sera plus spécifiquement abordé dans le prochain chapitre, en mobilisant notamment la notion de « *rapport à* » et en engageant une réflexion sur ce que l'on peut entendre par « *expérience significative* » d'un point de vue phénoménologique. La question du sens de l'expérience vécue semble tout à fait pertinente dans une tentative de

¹ MOSCONI N., « Pour une clinique du rapport au savoir à fondation anthropologique », in BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE C., MOSCONI N., *Pour une clinique du rapport au savoir*, L'Harmattan, Paris, 1996, p. 61.

² LAHIRE B., (Dir), *Le travail sociologique de Pierre BOURDIEU dettes et critiques*, Editions la découverte, Paris, 1999, p. 100-101.

³ BOURDIEU P., *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*, Paris, Le Seuil, 1992, p. 102.

⁴ Non pas autonome au sens bourdieusien. Cf. chapitre VII

⁵ Cette notion d'agent est également à discuter. Nous insisterons sur l'incompatibilité entre agent sociologique et enseignant professionnel dans le prochain chapitre.

⁶ BOURDIEU P., *La distinction*, Editions de Minuit, 1979, p. 388.

compréhension de ce que peut être un parcours singulier de construction d'une professionnalité ou de structuration d'un habitus professionnel.

Ainsi les ressources professionnelles ne peuvent être seulement des dispositions acquises, *d'avance adaptées et commandées par les conditions passées*, fonctionnant comme des automatismes ; l'agir professionnel n'est pas envisageable sans recours à la réflexion consciente. Nous ne rejetons pas l'idée même de « *sens pratique* » même si nous lui préférons la *faculté à mobiliser ses ressources* pour se mouvoir et agir.

II – Des ressources activées

Il est difficile de cerner le concept d'habitus parce qu'il est, comme nous le rappelle François Héran, processus et résultat de ce processus : « *En somme, par la médiation de l'habitus, le dépôt des expériences passées se convertit en dispositions pour l'avenir [...] c'est d'abord le résultat d'une action organisatrice, c'est ensuite un état habituel, une manière d'être, c'est enfin une prédisposition, une tendance, une propension [...] La mise à l'actif du passif commande la plupart des formules de définition de l'habitus.* »¹

La notion de disposition, et plus précisément de « disposition durable », interpelle. Durable ne signifie pas pour autant figé. Une disposition n'est durable que dans le sens où elle ne cesse d'évoluer et de s'enrichir. L'habitus professionnel, en tant que « *passé construit* » est l'« état² » de la professionnalité d'un sujet à un moment donné de son histoire singulière ; un état qui habite le professionnel avant de l'habiller.

Examinons ces dispositions durables évolutives qui composent l'habitus.

II.1 - Les schèmes

Que savons-nous de ce mécanisme d'activation, en schèmes, des éléments de l'histoire appropriés, processus qui propulse les expériences déposées en dispositions pour l'avenir ?

¹ HERAN F., *Op. Cit.*

² La définition d'un « état » proposée par Jean-Marie Barbier nous convient tout à fait : « attribution de traits spécifiques qui résulte d'une opération ponctuelle d'identification d'un objet, physique ou social ». Il est vrai qu'elle suppose une actualisation pour pouvoir identifier cet habitus à un moment donné. Mais qui peut l'identifier ? Nous serions tenté de dire a priori l'« habillé » lui-même et seulement lui s'il est bien entouré durant le processus d'objectivation ou s'il a été formé à cela. Nous aborderons cette question ultérieurement.

Il demeure, comme le souligne François Héran, « *mystérieux* », en se référant notamment à Kant « *qui voyait lui-même dans le système des schèmes le produit d'un « art caché dans les profondeurs de l'âme humaine, dont il sera toujours difficile d'arracher la véritable formule à la nature* »¹ ; « *type même des concepts aussi explicatifs qu'inexplicables* »².

De par nos orientations, nous n'irons pas chercher l'origine du schème dans le « biologique », dans la psychologie cognitive piagétienne. Si nous avons opté pour une approche « psychologisée », nous aurions sans doute pu nous rapprocher des écrits de Jean-Paul Bronckart. La mobilisation de la notion de « schème » par Pierre Bourdieu représente un éclairage intéressant mais elle suscite plus d'interrogations qu'elle n'apporte de réponses. Dans ses travaux les schèmes apparaissent comme des principes inconscients d'action, de perception et de réflexion. Durant l'actualisation³, le produit de l'activation, les principes sont identifiables à travers des invariants, des régularités, des répétitions.

Si l'on s'inscrit dans une logique Bourdieusienne, la notion d'« invariant » sollicitée ici a nécessairement un double sens : l'inscription dans la durée et l'inscription dans la reproduction d'une culture commune, ce qui renvoie le singulier au collectif. Jean-Paul Bronckart et Marie-Noëlle Schurmans confirment le rapprochement entre la notion de schème et celle d'habitus et permettent de dépasser une fonction reproductrice, et l'image d'une « ritournelle », qu'inspirent les écrits de Pierre Bourdieu : « *Dans les deux cas, il s'agit d'abord de structures pratiques de fonctionnement, qui sont issues de l'expérience et qui constituent en retour un cadre orientant les activités du sujet. Et en second lieu de structures représentatives (ou au moins accessibles à la représentation) qui sous-tendent certains aspects de la pensée* »⁴. Néanmoins, les notions de « structures » et de « cadre » ne nous semblent pas rendre suffisamment compte d'une dynamique inhérente à un agir intelligent du professionnel en situation. La notion de schème peut avoir un intérêt pour notre objet si elle permet de ne pas réduire cette agir à une suite d'opérations, c'est-à-dire à des pratiques automatisées⁵. Philippe Perrenoud, comme l'a fait Pierre Bourdieu dans certains écrits, assimile l'habitus à un « *ensemble des schèmes* »⁶. Pour notre part, nous développerons une autre approche de l'habitus dans les prochains paragraphes. L'auteur dynamise la notion de

¹ HERAN F., *Op. Cit.*, p. 395.

² HERAN F., *Op. Cit.*, p. 395.

³ La « mobilisation en action » constitue bien une dimension du processus d'actualisation.

⁴ BRONCKART J.-P., p. 168.

⁵ Cf LEONTIEFF in BARBIER J.-M., « La singularité des actions : quelques outils d'analyse » in Séminaire du centre de Recherche sur la formation du CNAM, *L'analyse de la singularité de l'action*, PUF, Paris, 2001, p. 24.

⁶ PERRENOUD P., *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude dans l'urgence*, p. 139.

schème à travers la mise en mouvement d'une professionnalité de l'intérieur vers l'extérieur et la rend pertinente pour notre tentative de compréhension d'une professionnalité enseignante. Comme il le rappelle, « *pas plus qu'on ne peut concevoir le professionnel comme simple praticien suivant une routine, sans trop penser à ce qu'il fait, on ne peut l'imaginer comme simple détenteur de savoirs qu'il lui suffirait à mettre en œuvre dans l'action.* ». Il met alors en avant des ressources cognitives qu'il appelle exclusivement « schèmes ». C'est grâce à ces schèmes que le professionnel est capable d'identifier puis d'utiliser les connaissances pertinentes pour faire face à une situation concrète.

Philippe Perrenoud propose tout d'abord la notion de « *schèmes de pensée* » qu'il décompose en « *schèmes de raisonnement, d'interprétation, de création d'hypothèses, d'évaluation, d'anticipation, de décision* »¹. Puis en se référant à Piaget et particulièrement à Vergnaud, il nomme « *schème d'action* », « *la structure de l'action – mentale ou matérielle, l'invariant, le canevas qui se conserve d'une situation singulière à une autre, et s'investit, avec plus ou moins d'ajustements, dans des situations analogues.* »². L'auteur évoque, sans réellement approfondir, l'existence de « *schèmes opératoires de plus haut niveau* » permettant au praticien de réfléchir, de chercher, de contrôler l'accommodation, la différenciation, la coordination aussi bien des schèmes d'action que des représentations disponibles.

Pourtant il n'aborde pas la question du processus de dépôt appropriatif des expériences vécues, incontournable pour notre objet. Pour rendre compte d'une appropriation dynamique, inventive, à travers le processus habitus, la notion de schème peut s'avérer utile, si nous la replaçons dans une théorie du *schématisme*. A l'interface sensibilité-entendement, l'imagination³ esquisse des schèmes devenant des opérateurs de transposition. La permanence et l'unité dans le temps, des mouvements de l'intérieur vers l'extérieur et de l'extérieur vers l'intérieur, sont assurées par la schématisation des catégories de l'entendement. Nous n'allons pas restituer ici les écrits d'Emmanuel Kant. Retenons pour notre problématique que la construction d'une professionnalité, le sens et la reconnaissance, attribués à certains « objets » qu'il s'agit de s'approprier, dans un rapport à une offre de formation, peut se situer à cette interface sensibilité-entendement.

Une autre ressource de pensée intéressante pour comprendre ce processus de construction d'une professionnalité et de structuration d'un habitus professionnel se trouve

¹ PERRENOUD P., *Ibid*, p. 136.

² *Ibid*, p. 138.

³ La notion d'« imagination » appelle tellement de questions qu'il serait compromettant pour notre cheminement, de les évoquer ici et de tenter de verbaliser cet « art caché dans les profondeurs de l'âme humaine ».

dans l'œuvre d'Henri Bergson¹. Nous n'allons pas approcher cette ressource comme une critique du penseur critique mais plutôt comme un éclairage possible, complémentaire dans notre cheminement. Nous retenons le concept de « mémoire-habitude » qui permet, au-delà de l'archivage des événements singuliers de l'existence, de bénéficier de toutes les expériences passées dans l'action présente. C'est finalement la notion de « durée » proposée par le philosophe qui nous semble pertinente pour l'objet de cette recherche et qui pourrait être approfondie dans notre compréhension de la structuration d'un habitus. Le postulat d'un progrès qualitatif continu et irréversible, le prolongement ininterrompu du passé dans un présent qui empiète sur l'avenir nous paraît pouvoir étayer notre propos. Nous avons pourtant renoncé à en faire un « pilier » de notre définition de l'habitus professionnel, en considérant qu'il peut être contestable de s'appuyer sur un concept, théorisé par un philosophe tel qu'Henri Bergson, en l'extrayant du contexte de l'intégralité de son œuvre et sans nécessairement percevoir toute la complexité de la pensée rigoureuse inhérente au bergsonisme.

II.2 – Les trois dimensions majeures de l'habitus

Abordons une autre approche que celle des schèmes en distinguant trois dimensions majeures de l'habitus, proposées par Pierre Bourdieu lors de ses premières définitions de l'Habitus.

II.2.1 – Les dispositions corporelles

Les dispositions corporelles (posturales et gestuelles) sont qualifiées d'*hexis* corporelle dans l'œuvre bourdieusienne. Elles sont intériorisées inconsciemment par l'individu au cours de son histoire. Nous allons privilégier une autre approche de ces dispositions corporelles, laissant en suspens cette notion d'*hexis* dont la référence est double dans l'œuvre d'Aristote : « elle apparaît dans la théorie du jugement d'une part, dans la théorie du mouvement de l'autre »².

Concevons et retenons l'existence de ces « *dispositions corporelles* » même si elles ne vont pas être la dimension de l'habitus professionnel que nous allons approfondir principalement. Nous avons perçu dans les travaux de Maurice Merleau-Ponty, un éclairage

¹ Cf. BERGSON H., *L'évolution créatrice*, Paris, PUF, 2001, 1^{ère} édition 1907.

² HERAN F., *Op. Cit.*, p. 398.

essentiel pour notre proposition d'*habitus*. La structuration des comportements, tout comme la structuration de l'*habitus*, ne peut se résumer à une suite d'acquisitions de réflexes conditionnés.

Partons d'un postulat en adéquation avec notre approche d'une professionnalité en mouvement et d'un agir intelligent : on ne peut pas expliquer la façon dont un organisme se comporte en le décomposant en une somme de réflexes qui répondraient aux stimuli du monde extérieur ; le comportement serait plutôt la « *projection hors de l'organisme d'une possibilité qui lui est intérieure* ». Cette notion de « *possibilité* » nous renvoie au « *pouvoir de répondre par un certain type de solutions à une certaine forme de situations, les situations pouvant différer largement d'un cas à l'autre...* »¹. N'est-ce pas une des dimensions de la professionnalité en mouvement d'un enseignant : la faculté à mobiliser des ressources ?

« *Le corps habituel* »², l'une des deux couches du corps définies par Merleau-Ponty n'est-il pas au comportement ce que, de manière plus globale, l'*habitus* professionnel est à l'agir professionnel ?

Cela suppose que les mouvements du corps soient réfléchis dans certaines situations comme peut l'être un agir professionnel. Cette supposition devient tout à fait recevable en prenant l'exemple de certains sportifs qui, avant de s'être approprié une gestuelle précise, l'ont pensée, l'ont expérimentée, et c'est peut-être ce qui leur donne cette « *possibilité* » dont parle Maurice Merleau-Ponty. Voici réapparaître les mouvements croisés d'appropriation et d'actualisation. « *Expérimentation* » et « *possibilité* » se situent peut-être à l'interface entre les deux processus. L'apport de ces notions peut s'avérer particulièrement pertinent pour comprendre, non seulement le rapport aux différents espaces-temps durant un parcours de formation, mais également l'articulation entre ces espaces-temps³ au travers du mouvement croisé.

La seconde dimension de l'*habitus*, indissociable des dispositions corporelles selon Pierre Bourdieu, concerne les principes ou valeurs à l'état pratique.

II.2.2 – Les dispositions morales

Les dimensions morales (ou le système de valeurs) sont ici qualifiées d'*ethos*.

¹ HERAN, *Op. Cit.*, p. 405.

² Cf. MERLEAU-PONTY M., *Phénoménologie de la perception*, Galimard, 1989, 1^{ère} édition 1945.

³ Cf. Chapitre VII.

Cet *ethos* serait-il l'opérateur d'un agir axiologique ? L'*ethos* webérien résonne et perturbe notre argumentation. Non pas que nous ne croyions pas à l'existence d'un « *ethos* du groupe professionnel » propre à la culture enseignante, « *avec ses valeurs traditionnelles* »¹ ; bien au contraire, mais il nous semble ne pouvoir révéler que partiellement les dimensions morales de l'*habitus* professionnel. En effet, maintenir les dispositions morales à un niveau strictement collectif, ne serait-ce pas réducteur et en décalage par rapport à une certaine rhétorique contemporaine, celle de l'enseignant professionnel. Pour ne pas « souffrir » de cette réduction, nous proposons une vision plus globalisante des dispositions morales en les nommant « *autonomie axiologique* »² même si cela nous éloigne peut-être définitivement de la définition bourdieusienne de l'*habitus*.

Comme nous le rappelle Gérard Fath, « *tout serait assurément plus simple, et ce métier serait une toute autre profession, si le geste professionnel pouvait se purifier de ces irrptions intempestives de l'éthique* »³. Pourtant l'enseignant se trouve bien face à un « *dilemme éthique* »⁴. « *Faut-il laisser à chacun la liberté et la responsabilité de décider quel genre d'individus, de citoyens, d'intellectuels il veut former ?* »⁵.

Si l'« *autonomie axiologique* » ne peut se fonder que partiellement sur l'*ethos* professionnel, peut-être devons-nous chercher sa source dans « *une disposition durable à la moralité, c'est-à-dire une disposition à subordonner ses conduites à un ensemble de règles, de principes ou de valeurs susceptibles d'être considérés (à un moment donné et dans le cadre d'une société ou d'une doctrine données) comme s'imposant catégoriquement* »⁶. Ces dispositions durables sont celles inculquées depuis l'enfance. Néanmoins, la morale d'origine éminemment sociale, au sens que lui donne Durkheim, en tant que « *système de règles d'action qui prédéterminent la conduite* »⁷, tendrait à réduire considérablement la dimension que nous souhaiterions donner à une « *autonomie axiologique* » symbolisant un *habitus* professionnel réfléchi et réflexif. L'intérêt particulier que nous portons à cette dimension de la professionnalité enseignante n'est pas sans lien avec notre approche, dans le chapitre

¹ PEYRONIE H., *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école*, Paris, PUF, 1998, p. 20.

² Nous empruntons cette notion à Gérard Fath sans avoir la prétention de restituer la pensée de l'auteur et le sens qu'il donne à « l'autonomie axiologique ».

³ FATH G., « Formalisation des savoirs et formation des acteurs en contexte universitaire et en contexte professionnel », in BOURDONCLE R. et DEMAILLY L., *Les métiers de l'éducation et de la formation*, Paris, Presse Universitaire du Septentrion, 1998, p. 209.

⁴ PERRENOUD P., « Préparer au métier d'enseignant, une formation professionnelle comme les autres », in BOURDONCLE R. et DEMAILLY L., *Les métiers de l'éducation et de la formation*, Paris, Presse Universitaire du Septentrion, 1998, p. 189.

⁵ *Ibid.*, p. 191.

⁶ FORQUIN J.-C., « Morale (Education) », *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan Université, p. 676.

⁷ DURKHEIM E., *L'Éducation morale*, Paris, Alcan, 1925.

précédent, de la « singularité éducative ». Plus que jamais ici l'appropriation du vécu – et pas seulement de règles et de normes – doit s'articuler avec la question du sens de l'expérience.

II.2.3 – Les dimensions cognitives (ou système de représentations)

Comment situer le système de « représentations » – autre courant de ce qui structure et accompagne l'action et la pensée – par rapport à la structure habitus ?

Aussi bien pour tenter de cerner la professionnalité singulière d'un sujet que pour comprendre comment se construit un parcours de formation, l'étude des représentations est indispensable à l'objet de notre recherche. Nous allons les introduire ici comme une dimension consciente de la structure habitus en partie verbalisable ou pouvant être inférée à un moment précis ou même à des moments différents d'un parcours. Nous ne rejetons pas l'inconscient, nous le différons simplement dans notre approche d'une professionnalité subjective à travers une autre approche. Lorsqu'on s'arrête sur la notion de représentation, le premier constat d'une certaine complexité liée aux nombreuses tentatives de conceptualisation ne doit pas priver de la faculté de discernement de ce qui est peut-être le plus simple à dire et qui n'en est pas moins essentiel pour autant : il existe plusieurs sortes de représentations. Une entrée psychanalytique serait injustifiée par rapport à notre approche empirique de cette professionnalité enseignante. Notons néanmoins la distinction freudienne – parce qu'elle nous éclaire sur la dimension invisible de cette professionnalité en mouvement, singulière et subjective – entre les représentations de choses liées au processus primaire, et les représentations de mots, correspondant au processus secondaire. Nous situant au niveau du langage, précisons où se situe notre objet en relevant la distinction opérée par Julia Kristeva entre différents types de représentations : « *représentations d'affects (inscriptions psychiques mobiles, soumises aux processus primaires de « déplacement » et de « condensation », et que j'ai appelées « sémiotiques » par opposition aux représentations « symboliques » propres ou consécutives au système de la langue* »¹

Après cette mise au point, repartons de la définition des représentations que propose Thierry Piot pour son étude des représentations des enseignants débutants sur leur pratique, empruntée à Elisaberth Charlier. Nous retenons cette définition parce qu'elle nous semble rendre compte de la subjectivité multidimensionnelle d'un sujet porteur de représentations :

¹ KRISTEVA J., *Au commencement était l'amour. Psychanalyse et foi*, Hachette, 1985, p. 13-14.

« Elle définit les représentations comme « des entités hypothétiques, chargées affectivement, qui cristallisent des significations particulières, classificatoires ou structurales chez un individu ou chez un groupe à un moment donné, dans un projet. Multidimensionnelles, ... elles sont à la fois processus et produit ».¹

Si nous privilégions le système de représentations se situant au niveau de la conscience, et plus précisément, de la conscience de quelque chose, la référence à l'*intentionnalité* de Husserl constitue un premier point d'appui que certains auteurs n'ont pas omis de rappeler. Cette référence au philosophe nous permet justement d'appréhender la « relation de référence » entre l'objet représenté et la représentation. Nous ne concevons pas de réduire cette relation à un ensemble de faits psychiques tels que les impressions ou les sensations, ni même à une simple « copie » des objets du monde. Jean-Claude Sallaberry, en s'inspirant de la tradition anglo-saxonne, propose « une structure en triade «signifiant-signifié-référent»². Dans cette triade, le signifiant renvoie à la saisie perceptive d'un référent : « au signe en tant que signe appartient aussi la conscience spécifique d'être signe d'autre chose, une conscience d'une structure originale »³ ; « le signifié (sé) est l'aspect production de sens »⁴.

La structure de la conscience inclut le sens de chacun des objets auxquels elle a affaire. Edmund Husserl, dans le cadre de l'*épokhè* développait la signification de l'*objet intentionnel*. Ces travaux portant sur les *actes de conscience* constituent un apport non négligeable pour délimiter ce que peut ou ne peut pas être une représentation ; et au-delà, c'est la structure habitus dans son ensemble qui se trouve réinterrogée. Nous développerons, dans un prochain chapitre, la question de la production de sens. Concevons-là ici modestement comme « l'appropriation subjective de l'objet par le sujet »⁵.

La construction de représentations s'inscrit dans la logique d'une structure structurée prête à fonctionner en structure structurante. Jean-Claude Sallaberry parle de « restructuration », toute représentation étant construite en interaction et sous l'influence de représentations « déjà-là ». Comme nous l'avions suggéré pour l'*ethos*, la dialectique système de représentations individuel et représentations collectives se doit d'être soulignée. En situant l'origine de toute représentation dans le « *sujet social et culturel* », on risque de réduire les

¹ PIOT T., « Les représentations des enseignants débutants sur leurs pratiques. Une clef pour comprendre la construction de la professionnalité enseignante », *Recherche et formation*, N° 25, 1997, p. 115.

² SALLABERRY J.-C., « Les représentations en question », *Spirale*, hors série n°2, janvier 1998, p. 13.

³ HUSSERL E., *Philosophie première*, trad. Kelkel, PUF, 1970, leçon 17.

⁴ SALLABERRY J.-C., *Op. Cit.*, p. 14.

⁵ DUBAR C., *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, Paris, 2002, p. 86.

représentations à un système de stéréotypes sociaux qu'il serait alors aisé d'assimiler à un habitus bourdieusien. Mais cette conception n'est pas la nôtre et la représentation ne saurait être qu'intériorisation.

Ajoutons notamment la distinction rappelée par Michel Sanner, entre « *la représentation comme processus et les représentations comme produits* »¹. Cette distinction est également énoncée par Jean-Claude Sallaberry qui y ajoute une troisième forme, la représentation comme « *processeur* ». En concordance avec l'exploitation des données exploratoires et avec notre approche de la structure habitus, nous n'adhérons pas à une conception figée du système de représentations. Chaque sujet modifie sans cesse ses représentations des objets du monde. Alors comment la représentation peut-elle être considérée comme produit si elle est en perpétuel mouvement ?

Le produit ne l'est qu'à un instant donné soit à travers une tentative de description, soit parce qu'elle est inférée par autrui. Une autre distinction qu'a repérée Jean-Claude Sallaberry concerne les « *représentations image* », imprécises, aux bords flous ; les représentations rationnelles ayant vocation de concepts, ce qui suppose qu'elles soient produits à un moment donné puisque définis par le langage ; représentations composites qui combinent les propriétés des deux autres. Pour D. Jodelet, « *se représenter correspond à un acte de pensée par lequel un sujet se rapporte à un objet* »². L'auteur situe la représentation au niveau de l'interprétation par un sujet, ce qui inclue des croyances, des valeurs, des attitudes, des opinions. Nous considérons que cette définition, de même que celle formulée par Jean-Claude Sallaberry,³ permet de contourner la distinction entre *connaissances* et *représentations* si nous ne la jugeons pas toujours pertinente. Nous rejoignons donc la position adoptée par Michel Sanner qui estime « *logique d'étendre la signification du terme représentation aux connaissances qui sont des représentations même si elles ont certains caractères particuliers qui permet de les distinguer en tant que produits.* »⁴.

Nous avons tenté jusqu'ici de construire une architecture de cette structure habitus sous la forme d'un mouvement croisé. C'est à travers l'activation que le dépôt des expériences vécues peut être qualifié d'appropriatif. La pensée et l'action se trouvent guidées

¹ SANNER M., « conditions de l'émergence des représentations d'un point de vue didactique », *Spirale*

² JODELET D., *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1989.

³ « la représentation est cette capacité détenue par chacun, de pouvoir (se) construire une image à propos d'un objet, de pouvoir penser un objet » in SALLABERRY, J.-C., 1996

⁴ SANNER M., p.

par une structure activée à plusieurs dimensions¹ : les schèmes et les représentations se situant dans des dimensions différentes et dans plusieurs dimensions à la fois. La notion de « disposition » devient problématique lorsque l'on tente de l'intégrer dans cette architecture. Deux conceptions sont alors envisageables :

- les dispositions constituent l'ensemble de la structure, c'est la position de Pierre Bourdieu ;

- les dispositions, qu'elles soient corporelles ou morales, ont une existence dans l'actualisation, lorsqu'il s'agit d'inventer pour agir en situation complexe, grâce à une articulation entre les différentes dimensions de la structure, notamment les schèmes opératoires et les représentations. C'est la position que nous allons d'étayer dans le prochain paragraphe en proposant un « habitus réfléchi et réflexif ».

Précisons : Nous ne nous sommes pas éloignés d'une conception techniciste pour entrer dans une logique mécaniste, voire robotisée qui nous éloignerait, finalement, de ce que nous avons constaté à la lecture des entretiens exploratoires et notre proposition même de professionnalité subjective. Comme nous l'ont annoncé ces trois entretiens, il y a une part de non maîtrisé dans l'habitus en construction de ces stagiaires² ; leur agir en situation et, ce que Gérard Fath nomme « *densité anthropologique* »³ inhérente à une situation pédagogique complexe, sont marqués par une certaine instabilité, des ruptures, génératrices de doutes, « *un hiatus* »⁴ du sujet pour reprendre Julia Kristeva. C'est en précisant la notion de subjectivité, dans le prochain chapitre, que nous « réhabiliterons » cet « en deçà » d'une structure réfléchie, consciente. Pour l'heure, poursuivons notre cheminement nous ayant conduit jusqu'ici à une tentative de conceptualisation d'« agir intelligent » en soulignant préalablement – dans une logique de reconnaissance d'une certaine perméabilité entre conscient et inconscient – que la réflexion elle-même n'échappe pas à une dimension « *cachée « aux voies de la réflexion* » »⁵.

¹ Nous présentons ici une architecture très simplifiée de la structure habitus, utile pour notre compréhension d'une professionnalité en mouvement. Pour tenter de l'enrichir, nous proposerons (cf. chapitre VII) de prendre en compte deux dimensions indépensables de la subjectivité : l'inconscient et le conscient.

² Peut-être y a-t-il même une part de non maîtrisé dans tout processus d'actualisation de ressources, quel que soit la densité du dépôt des expériences vécues et des schèmes opératoires activés.

³ FATH G., « Ecrire sur les pratiques enseignantes », in CLERC F., DUPUIS P.-A., *Pratiques et Formations. Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants*, CRDP de Lorraine, 1994, p. 147.

⁴ KRISTEVA J., *Au commencement était l'amour. Psychanalyse et foi*, Hachette, 1985, p. 20.

⁵ ABRAHAM A., *Le monde intérieur des enseignants*, EAP, France, 1982, p. 96.

III – Agir pour réfléchir – réfléchir pour agir

Nous abordons ici le processus habitus en tant qu' « *extériorisation de l'intériorité* » à travers l'agir professionnel. Nous reprenons la notion d' « *actualisation* » en tant qu'invention d'une nouvelle forme, création de solutions.

III.1 – Un habitus professionnel actualisé dans l'agir professionnel

En postulant qu'il n'y a « *pas d'être sans agir et inversement pas d'agir sans être* »¹, nous retrouvons partiellement – bien que certaines notions mobilisées par l'auteur dans un premier temps ont tendance à nous ramener à notre point de départ – ce que nous entendons par « *agir* » dans la définition de l' « *action* » proposée par Jean-Marie Barbier : « *Tout d'abord l'action est une organisation d'activités singulière pour l'acteur concerné. Une action est habituellement la mobilisation d'une combinaison inédite de routines (intériorisation d'une séquence d'activité) et d'inédit (combinaison non expérimentée) n'ayant de sens que par rapport à l'acteur concerné, et plus particulièrement à ses expériences antérieures, et par rapport aux traces supposées (structures opératives) qu'elles ont laissées dans sa personnalité.* »².

C'est davantage à la lecture de son « *approche transversale* » de l'action que nous considérons que l'analyse de Jean-Marie Barbier se rapproche de notre tentative de conceptualisation d'un habitus professionnel actualisé dans l'agir professionnel :

« *L'action ne se limite pas à l'action manifeste, c'est-à-dire observable. Penser, percevoir, dire, présentent les mêmes caractéristiques que les actions observables.* »³.

La citation de J. Nuttin qu'il propose nous semble tout à fait appropriée pour appuyer notre propos : « *à la plupart des situations cognitives, l'être humain répond par une action cognitive de réflexion et d'imagination en même temps que par la manipulation physique des objets présents (...) penser est aussi une activité autonome que l'homme exerce sur le monde perçu* »⁴. Retenir la notion d' « *agir* » nous paraît pertinent. Elle fait du praticien

¹ BARBIER J.-M., « La singularité des actions : quelques outils d'analyse » in Séminaire du centre de Recherche sur la formation du CNAM, *L'analyse de la singularité de l'action*, PUF, Paris, 2001, p. 24.

² *Ibid.*, p. 18.

³ *Ibid.*, p. 24.

⁴ *Ibid.*, p. 25.

professionnel un chercheur dans un contexte de pratique¹. Plusieurs modèles postulent un décalage entre la réflexion et l'action. En nous référant aux travaux de D. A. Schön, l'*agir* repose au contraire sur la simultanéité entre réflexion et action, ce qui éloigne cet agir professionnel des actions routinières, des pratiques automatisées et d'une conception instrumentale de la professionnalité.

Nous éloignant du champ des pratiques automatisées, nous allons explorer l'agir en terme d' « adaptation ». Notre questionnement peut alors être formulé de la manière suivante : La structure habitus, à travers l'articulation entre les différentes dimensions qui la composent, permet-elle une adaptation à la complexité et à la singularité des situations professionnelles rencontrées par l'enseignant ?

Abordons deux dimensions de l'habitus professionnel devenues incontournables dans le paradigme de professionnalisation tel qu'il semble s'imposer aujourd'hui en France : les opérations de haut niveau que nous décrit Philippe Perrenoud que nous rapprocherons de ce que Schön appelle « *réflexion en action* » ; la notion d' « *habitus réflexif* » proposée par Vincent Lang. Même si l'auteur l'a très peu développé, nous allons nous appuyer sur son propos pour prendre part à la consolidation de l'hypothèse d'un « habitus réflexif ».

III.2 – Dans le feu de l'action : une pratique réfléchie

« *Enseigner, c'est souvent réagir « au quart de tour » devant des situations imprévues et « s'en sortir » sans trop de dégâts.* »². Une « réaction au quart de tour » ne signifie pas pour autant que les réponses de l'enseignant face à l'incertitude soient exclusivement préprogrammées, prélevées dans un répertoire fini. Dans les professions de l'humain et peut-être dans toutes les professions d'ailleurs, le répertoire exhaustif n'existe pas, « *il serait vain de munir les enseignants en formation d'une longue liste d'incidents ou d'événements possibles, assortis chacun d'une réaction conseillée. [...] La réaction appropriée dépend de beaucoup d'éléments qu'on ne pourra apprécier qu'en situation* »³. Il semble impossible de pouvoir formaliser pleinement le phénomène subtil de l'action incarnée par l'acteur.

¹ Notons que certaines notions présentes dans la plupart des définitions que nous proposons, nous confortent dans l'idée qu'il n'existe pas de frontière hermétique entre l'en deçà et la structure consciente, même si les auteurs auxquels nous nous référons ne s'inscrivent pas du tout dans une tentative de « réhabilitation ».

² PERRENOUD P., *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, p. 80.

³ *Ibid.*, p. 83.

Que cherchons-nous alors ? Sans doute en partie ce que Dominique Violet appelle « *facette inventive (poïesis) contenue dans le mot praxéologie* ». Selon l'auteur, « *la dimension programmatrice contenue dans la praxis occulte la puissance de l'invention poétique. En effet, que l'on utilise fidèlement un modèle d'action ou que l'on adapte par anticipation une ou plusieurs pratiques déjà éprouvées, l'intention praxéologique reste focalisée sur la résolution de problèmes supposés connus et isolables* »¹.

Dominique Violet appuie sa proposition d' « *ingénieur ingénieux* » en l'éclairant d'une perspective phénoménologique et plus particulièrement en se référant aux travaux de Francisco Varela sur l' « *énaction* ». Il associe la pragmatique énaïve au point de vue phénoménologique d'Edmund Husserl, « *tout se passe alors comme si l'action émerge et s'organise alors que la personne atteint l'époché transcendantale* »². Si l'agir ne s'appuie pas exclusivement sur un « déjà là », s'il est proposé de prendre certaines distances avec « *l'idée d'anticipation comme supremum cognitif* ». L' « *énaction* », si nous la retenons, peut représenter ce processus d'une articulation créatrice, d'une mise en mouvement de la structure habitus, permettant une émergence de sens, puis l'émergence d'un « *agir intelligent* » par rapport à une situation singulière. Nous pourrions alors la rapprocher de l'idée d' « *élaboration* ».

Notre proposition d'une actualisation réfléchie reposant sur une articulation créatrice dans une situation singulière et complexe, nous conduit à chercher l'ingéniosité du professionnel du côté du paradigme du *praticien réflexif* qui ne nous semble d'ailleurs pas incompatible avec une perspective phénoménologique. Comme nous le rappelle Philippe Perrenoud, Donald A. Schön a revitalisé et conceptualisé la figure du praticien réflexif à partir de la conviction qu'un certain nombre de problèmes que rencontre le professionnel en situation « *ne figurent pas dans les livres et ne peuvent être résolus uniquement à l'aide des savoirs théoriques et procéduraux enseignés* »³.

« *Le professionnel atteint un niveau de compétence tel qu'il est capable de penser consciemment à ce qui se déroule et à modifier sur le champ ses actions* »⁴ par un cadrage-recadrage des aspects de la pratique qui font problème. Donald A. Schön ne travaille pas

¹ VIOLET D., "La formation des professeurs d'école-alternance et pragmatique", *Recherche et formation*, n° 33 - 2000, p. 146.

² *Ibid.*, p. 148.

³ PERRENOUD P., *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, ESF éditeur, Paris, 2001.

⁴ LANG V., *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*, Paris, PUF, 1999.

spécifiquement sur les enseignants mais on ne peut qu'admettre qu'il met en évidence des « mécanismes » communs et développe des concepts qui trouvent une résonance dans divers champs professionnels. Prenons un exemple : « *Une bonne partie de la réflexion en cours d'action et sur l'action tourne autour de l'effet de surprise. Lorsque des gestes intuitifs et spontanés ne produisent que les résultats escomptés, on a tendance à ne plus y penser. Mais si une exécution intuitive provoque des surprises, qu'elles soient agréables, prometteuses ou mauvaises, on pourra réagir en réfléchissant en cours d'action* »¹. D'après les analyses réalisées par l'auteur, tant que la pratique du professionnel demeure stable, « *c'est-à-dire que sa pratique lui fait rencontrer les mêmes types de cas, il risque d'être moins surpris. Son savoir professionnel tend à devenir de plus en plus tacite, spontané et automatique* »². Par contre, « *à mesure que la pratique devient répétition et routine et que le savoir professionnel devient tacite et spontané, le praticien peut rater d'importantes occasions de penser à ce qu'il fait. [...] Chez le praticien, la réflexion peut servir de correction à l'excès de savoir.* »³

Difficile de dire si cette analyse est transposable dans le champ de la pratique enseignante. Il nous semble que les travaux de Donald A. Schön ont bénéficié, dans le paysage francophone, de l'apport des écrits récents de Philippe Perrenoud qui définit ainsi la réflexion en action :

« *Réfléchir en cours d'action consiste à se demander ce qui se passe ou va se passer, ce qu'on peut faire, ce qu'il faut faire, quelle est la meilleure tactique quels détours et précautions il faut prendre, quels risques on court [...] Parfois, le doute surgit, on balance entre deux possibilités, entre des impulsions contradictoires, entre un mouvement affectif et la raison qui le tempère. Lorsqu'on ne sait pas très bien ce qu'il faut faire, vu les circonstances, le temps qui reste, le climat de la classe, le travail engagé, il peut s'amorcer une réflexion dans le vif de l'action, quand bien même le flux des événements ne s'interrompt pas et interdit un véritable « arrêt d'agir » [...] La réflexion dans l'action est donc rapide, elle guide un processus de « décision », sans recours possible à des avis externes, sans possibilité de demander un temps mort* »⁴.

Notre hypothèse d'une ingéniosité de « l'ingénieur ingénieux » – capable de réfléchir en cours d'action en mobilisant de manière rapide, consciente⁵ un certain nombre de ressources pour analyser, adopter une démarche de clinicien, diagnostiquer et agir en

¹ SCHÖN D. A., « A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes », in BARBIER J.-M., *Op. Cit.*, p. 208.

² SCHÖN D. A., *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Les Editions Logiques, Québec, 1994, p. 89.

³ *Ibid.*, p. 89.

⁴ PERRENOUD P., *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, ESF éditeur, Paris, 2001, pp. 32-33.

⁵ La mobilisation consciente de ressources ne représente bien sûr, que la partie « émergée » du processus d'articulation.

complète autonomie, sans l'apport d'un regard ou d'un soutien extérieur – repose sur ce que Vincent Lang appelle « *habitus réfléchi* ». Cet *habitus réfléchi* inspire alors la facette inventive (poïesis) visible à travers l'actualisation. François Héran nomme « *contrôle réflexif* » le contrôle en cours d'action qui permet d'apporter des corrections imposées par une situation et qui représente le premier degré de la réflexivité.

Pourtant, une précision nous paraît indispensable : même si elles intègrent le même paradigme et que ces deux dimensions sont intimement liées, il faut bien distinguer pratique réfléchie et pratique réflexive, « *habitus réfléchi* » et « *habitus réflexif* ». Si l'*habitus réfléchi* guide l'actualisation de ressources dans l'agir en situation, l'*habitus réflexif* précise le processus appropriatif en l'appuyant sur des postures réflexives. Mais qu'entendons-nous par postures réflexives et quel peut être leur intérêt pour un sujet se construisant professionnellement durant un parcours de formation ?

III.3 – La construction d'un « *habitus réflexif* »

François Héran, en se référant à Garfinkel, définit la réflexivité comme « *la capacité des agents à « rendre compte » eux-mêmes de leurs pratiques antérieurement à toute objectivation scientifique* »¹. Pour Vincent Lang, « *La réflexion est orientée sans doute vers la production de connaissances, vers la conceptualisation des conditions de déroulement de l'activité, vers la recherche de solutions pragmatiques à des obstacles rencontrés, mais surtout vers la reprise de la manière dont l'activité a été conçue, menée, ajustée dans les interactions en classe ; en d'autres termes, la réflexion vise plus les opérations du sujet que les objets de l'action [...] si la pratique est une incessante régulation des interactions, alors la réflexion est une régulation de régulations et elle vise d'abord une dynamique de transformation du sujet. Comment alors développer un tel *habitus réflexif* dans le cadre d'une formation professionnalisante ?* »².

C'est en ces termes que nous différencions une pratique réfléchie en cours d'action dont l'objet est une prise de décision non automatisée et une pratique réflexive qui s'inscrit dans une dynamique de transformation du sujet à travers un retour sur l'action dans une autre temporalité que celle de l'urgence et devant favoriser la construction de savoirs d'expériences. Les différences de finalités qui peuvent apparaître entre une « réflexion en cours d'action » et « *une réflexion hors du feu de l'action* » ne sont pas clairement énoncées par Donald A. Schön alors que Philippe Perrenoud resitue les enjeux d'une posture réflexive dans le cadre d'une formation professionnelle : « *Développer une pratique réflexive, c'est apprendre à tirer*

¹ HERAN F., *Op. Cit.*

² LANG V., *Op. Cit.*, 1999, p. 181.

de la réflexion plusieurs profits : un ajustement des schèmes d'action, permettant une intervention plus rapide, plus ciblée et plus sûre ; un renforcement de l'image de soi comme professionnel réflexif en train d'évoluer ; un savoir capitalisé, qui permettra de comprendre et de maîtriser d'autres problèmes professionnels. »¹.

Construire un habitus réflexif, c'est également développer des capacités mais aussi des outils et des méthodes d'analyse de la pratique professionnelle et faire en sorte que celles-ci deviennent une « habitude » de travail. Retenons ici les travaux de deux chercheurs qui nous semblent particulièrement intéressants pour aborder l'expérience vécue comme objet d'analyse et de construction d'un habitus professionnel. Pierre Pastré distingue le « *sujet épistémique, cher à Piaget* »² du sujet qu'il appelle « héroïque », c'est-à-dire « *le héros d'une histoire qu'il vient de vivre* »³. Ces deux sujets habitent évidemment le même acteur. Pierre Pastré souligne l'importance de ce qu'il appelle « *analyse ex post* » car le sujet héroïque n'a d'abord qu'une compréhension très limitée de l'histoire dont il a été le héros⁴ ; c'est « *quand la pression de l'action, de la réussite et de la performance est passée que vient le temps de la compréhension* »⁵. L'auteur emprunte le concept de « *rétro-diction* » à Paul Veyne pour exprimer cette démarche à travers laquelle le sujet part à la recherche de la compréhension de son passé : « *Ainsi il y a un temps pour l'action et un temps pour la rétro-diction. En termes didactiques, cela souligne l'importance considérable de l'analyse après coup, qui n'est ni le moment de l'acquisition des connaissances, ni le moment de la mise en œuvre des compétences, mais sans doute le moment de leur synthèse.* »⁶

Marguerite Altet a également étudié et dégagé les caractéristiques d'une « *analyse de pratiques* »⁷ se voulant compréhensive et aillant pour enjeu « *la construction du métier, de l'identité professionnelle de l'enseignant au moyen d'une attitude de réflexivité* »⁸. Parmi ces caractéristiques, notons que l'analyse des pratiques peut être une démarche groupale : « *les sujets participant à un dispositif de ce type sont invités à s'impliquer dans l'analyse, c'est-à-dire à travailler à la co-construction du sens de leurs pratiques et/ou à l'amélioration des*

¹ PERRENOUD, *Op. Cit.*, 2001, p. 49.

² PASTRE P., « Conceptualisation et herméneutique : à propos d'une sémantique de l'action », in BARBIER J.-M., GALATANU O., *Signification, sens, formation*, PUF, Paris, 2000, p. 58.

³ *Ibid.*, p. 59.

⁴ Nous explorerons (cf. chapitre VII) les positions du sujet dans le discours en nous référant notamment aux travaux de Algirdas Julien Greimas pointant l'importance des rôles actanciels.

⁵ PASTRE P., *Op. Cit.*, p. 59.

⁶ *Ibid.*, p. 60.

⁷ Marguerite Altet a fait le choix de retenir cette notion plutôt qu'« analyse des pratiques » ou encore « analyse de pratique » parce qu'elle suggère selon elle suggère un travail sur des pratiques toujours singulières et contextualisées, la pratique particulière d'une personne.

⁸ ALTET M., « L'analyse des pratiques. Une démarche de formation professionnalisante ? », *Recherche et Formation*, n° 35, 2000, p. 27.

techniques professionnelles. Cette élaboration en situation interindividuelle, le plus souvent groupale, s'inscrit dans une certaine durée et nécessite la présence d'un animateur »¹. Le formateur remplit alors la fonction d'un accompagnateur qui « *aide à reconstruire une interprétation synthétique de l'action et à dégager une compréhension de la situation globale, à rendre intelligible l'action, son sens.* »². L'analyse repose sur un certain nombre de « savoirs-outils » pour dire et lire la pratique.

Notons encore que Marguerite Altet établit le lien, essentiel pour notre réflexion sur l'habitus, entre pratique réflexive et pratique réfléchie, la réflexion sur l'action permettant, selon l'auteur, d'enrichir progressivement une pratique réfléchie, c'est-à-dire la capacité à réfléchir dans l'action.

La question du « comment » développer un habitus réflexif suggère un glissement vers celle du « pourquoi ». L'habitus, au sens que nous lui avons donné jusqu'ici n'est jamais « fini » dans tous les sens du terme. Cette habitus professionnel peut certes se construire, dans un premier temps en formation, en tant qu'entité réflexive, mais ne le demeure que s'il continue à se développer tout au long de la vie professionnelle, se nourrissant sans cesse de l'accumulation et la structuration des expériences vécues, à travers une pratique réfléchie et réflexive. La plupart des enseignants « *sont condamnés à travailler sur eux-mêmes dans la solitude ou, s'ils ont de la chance, dans une relation de confiance avec quelques collègues. Il importe donc que la formation prépare, d'une certaine manière, à devenir « son propre superviseur », interlocuteur à la fois bienveillant et exigeant* »³. L'habitus réflexif est donc avant tout le processus d'habitus, non pas d'« intériorisation », mais de construction « continue » du soi professionnel. Un des enjeux de la professionnalisation du métier d'enseignant ne se trouve-t-il pas ici ?

Pour conclure cette mise au point de l'objet « *habitus professionnel* », abordons ce que nous nommerons l'enjeu éthique à la fois d'une pratique réfléchie et d'une posture réflexive, même si nous l'avons très peu relevé dans les écrits sur ce thème. Nous nommons cette dimension de la professionnalité, « *réflexion-critique* » supposant en même temps qu'elle la structure une autonomie axiologique. « *Le terme de « réflexion-critique » est souvent utilisé de façon abusive, dans la mesure où il est utilisé pour ne signifier rien d'autre qu'un*

¹ *Ibid.*

² *Ibid.*, p. 28.

³ PERRENOUD P., *Op. Cit.*, 2001, pp. 56-57.

processus d'autocritique constructive d'une action dans le but de l'améliorer, alors que, dans la tradition nord-américaine, le concept de réflexion critique met en jeu des critères moraux et éthiques »¹.

Comme nous le rappelle Philippe Perrenoud, « *Les professeurs sont confrontés à des dilemmes de plus en plus nombreux qui tiennent au décalage entre les programmes et le niveau, les intérêts, les projets des élèves* »². Une pratique réfléchie et réflexive ne peut porter exclusivement sur l'action, « *elle porte aussi sur ses finalités et les valeurs qui la sous-tendent* »³. Face à ces dilemmes, il n'existe pas de principe applicable, de « code éthique ». L'enseignant peut sans doute s'en remettre à ses propres valeurs pour construire son jugement, mais l'autonomie axiologique du professionnel ne peut reposer sur quelques valeurs sans risquer de rapidement souffrir d'une désuétude ou d'un manque de lucidité. « *La posture et la compétence réflexives ne garantissent rien, mais elles aident à analyser les dilemmes, à construire des choix et à les assumer.* »⁴.

¹ LANG V., *Op. Cit.*, 1999, p. 165.

² PERRENOUD P., *Op. Cit.*, 2001, p. 52.

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*, p. 53.

Repères/questionnements

Nous proposons de situer la dimension non visible, non prescriptible de la professionnalité enseignante, au niveau de la structure habitus et plus précisément, d'un habitus professionnel, ressort d'un agir intelligent. Cet habitus professionnel de l'enseignant ne se réduit pas à des dispositions acquises, durables et intériorisées par un sujet. L'idée même d'intériorisation élude une subjectivité irréductible au social. La structure habitus est approchée dans cette recherche, comme processus permanent de dépôt appropriatif des expériences vécues. Nous avons exploré, en termes de ressources, différentes formes d'activation de cette structure structurée et structurante :

- les schèmes de pensée et d'action apparaissent comme des opérateurs nous éclairant partiellement sur les facultés du professionnel à percevoir, diagnostiquer, inventer ;
- les représentations constituent une appropriation subjective de l'objet par le sujet.

A l'image de l'autonomie axiologique, les ressources de l'enseignant ne sont pas assimilables à des automatismes, elles s'actualisent dans l'émergence d'un agir intelligent réfléchi. Une étude de l'adaptation à la complexité et à la singularité d'une situation – lorsque le doute et l'incertitude se substituent à l'impression de maîtrise intégrale – sera structurée à travers la prise en compte de deux pôles : une dimension programmatrice référée à des modèles ; une facette inventive ou pragmatique énaïve. Comment les enseignants débutants situent-ils ces deux dimensions par rapport à l'instabilité de leur professionnalité en construction ? Comment les articulent-ils et comment évoluent-ils d'une année à l'autre ?

Le retour réflexif sur sa propre action participe au parcours appropriatif du sujet construisant sa professionnalité. Quel statut accordent les enseignants en formation à cette démarche, en formation initiale puis après la prise de fonctions ? Le cadre potentiel favorise-t-il diverses postures réflexives pour le sujet se formant ?

Notre propos n'est pas de présenter le paradigme réflexif comme la panacée permettant de surmonter l'instabilité, la part de non maîtrisé d'une professionnalité en construction. Même si nous ne projetons pas de l'exploiter après l'avoir approchée, il nous faut néanmoins prendre en compte une dimension de la professionnalité située généralement en deçà de la structure consciente.

CHAPITRE VII

Pour une lecture du parcours de formation : le sujet/acteur de son expérience

Après avoir délimité dans cette recherche l'objet *professionnalité en mouvement* à travers l'habitus professionnel, nous allons, dans ce chapitre, structurer et conforter l'hypothèse d'un parcours singulier de formation, et dresser une grille de lecture et de compréhension de ce que peut être ce parcours de formation.

Parce que nous avons choisi de ne pas faire l'économie de l'« acteur », de ses représentations, de ses stratégies, de ses objectifs, de ses actions ; parce que nous lui reconnaissons « une capacité d'initiative et de choix » ; parce que nous allons tenter de démontrer en quoi le parcours peut être considéré comme une œuvre de création ; parce que nous avons tenté de cerner un habitus déjà structuré qu'il s'agit de « professionnaliser » et enfin parce que nous considérons que la construction de cette professionnalité ne peut s'appréhender comme formatage afin d'atteindre une mise en conformité à un modèle formalisé en amont de l'expérience singulière, il nous paraît indispensable d'explorer dans un premier temps la « perspective sujet » en formation. L'intention n'est évidemment pas de s'engager dans une réflexion sur la « figure du sujet » mais plutôt de relever – à partir d'une traversée de la problématique du sujet qui se doit d'être autant philosophique que sociologique¹ – des éléments, de consolidation de cette notion de *parcours singulier de formation* et, de construction définitive, au terme de ce chapitre, de l'objet « professionnalité subjective ». Approfondissons alors cette subjectivité dont les dimensions que nous avons étudiées jusqu'ici, ne révèlent que partiellement ce qui se construit et comment cela se construit, durant un parcours de formation.

Dans son rapport au monde, qu'est-ce qui fait du « sujet » un « acteur » ? L'« action » n'est sans doute pas tout ce qui justifie ce déplacement sémantique. D'ailleurs un sujet peut-il être acteur sans être simultanément sujet de son action singulière ? Plutôt que de tenter de cerner un éventuel déplacement se manifestant par une mise en mouvement, nous proposerons

¹ Nous ne voulons pas risquer de réduire le sujet à un sujet social.

de comprendre ce sujet/acteur créateur de son expérience singulière en mobilisant des référents telles que : la quête de sens, le projet, les stratégies.

Les notions d' « expérience singulière » ou encore d' « expérience significative » que nous avons déjà utilisée précédemment, interpellent, demandent à être « visitées » et précisées.

I – La perspective sujet

Le sujet est sans doute en premier lieu une enveloppe corporelle et une biographie, engagées dans des interactions individuelles et sociales. Il est bien sûr, pour nous dans cette recherche, le stagiaire en formation professionnelle. Ce sujet est donc à la fois singulier, subjectif et social. Lorsqu'il entre en formation professionnelle, il n'est pas un sujet « immaculé ». Il est porteur de ce que Gérard Fath appelle sur le mode phénoménologique, un « *déjà-là* »¹ que nous nommons pour notre part habitus structuré et structurant². Nous avons considéré dans le précédent chapitre que cet habitus est composé, entre autre, d'un ensemble de représentations qui porteront, plus spécifiquement pour notre recherche, sur le métier d'enseignant. Il est difficilement contestable aujourd'hui que ce qui est *déjà-là* influence le rapport à la formation, le rapport aux savoirs, le rapport aux autres, le rapport aux différentes logiques en tension et plus généralement le parcours singulier de formation. Pourtant l'objet de notre étude n'est pas de mesurer cet influence antérieure ou ses effets sur le parcours de formation. Pierre-André Dupuis rappelle qu'il est « *très important de ne pas dissocier l'écheveau où s'entrelacent l'histoire antérieure, l'expérience de la formation, et les orientations fondamentales qui donnent image et sens au travail auquel on se prépare* »³.

Nous allons davantage rechercher dans le discours ce qui, en cours de formation, va « faire » sens pour le stagiaire, va influencer son parcours singulier et va faire évoluer ses représentations d'une professionnalité⁴ incarnée qu'il tente de construire.

¹ FATH G., « Préface », in BAILLAUQUES S., DUPUIS P.-A., FERRY G., KEMPF M., TOURNIER F., *La personnalisation de la formation : le cas des professeurs des écoles*, Paris, INRP, 2001, p. 7-10.

² Cette notion ne fait pas exclusivement référence à la définition de Pierre Bourdieu mais bien au chapitre précédent.

³ DUPUIS P.- A., *Anthropologie temporelle des parcours singuliers en éducation et en formation*, Dossier pour la soutenance de l'Habilitation à Diriger des Recherches, Octobre 2002, pp. 149-150.

⁴ Rappelons que nous avons abouti à l'impossibilité de lire la professionnalité dans un curriculum formel, ni même dans une tentative de formalisation de savoirs pratiques. C'est dans l'appropriation, l'activation puis l'actualisation par un sujet que l'on peut tenter de dessiner les contours d'une professionnalité vivifiée. Le reste n'est qu'une pré-forme qu'il importe de ne pas constituer trop rigide, pour qu'elle puisse être modelée.

I.1 – Pas de sujet sans subjectivité

« Comment un sujet peut-il se devenir soi-même et être reconnu tout en changeant continûment dans le temps, autrement dit sous quelles formes se présente une identité subjective nécessaire face à la permanence du phénomène formatif ? »¹

La subjectivation telle que la définit François Dubet est-elle réellement une prise de distance vis-à-vis du social ?

Pour Bernard Charlot, l'absence d'une véritable centration sur le sujet dans la sociologie de François Dubet comme dans la sociologie en général d'ailleurs, ne permet de résoudre la question des rapports entre subjectivation et socialisation. Qu'en est-il alors de la subjectivité du sujet ? Même si l'analyse de Bernard Charlot nous paraît tout à fait pertinente lorsqu'il souligne que la sociologie de l'expérience souffre peut-être de ne pas être une sociologie du sujet, nous ne pouvons pour autant réduire les travaux de François Dubet à une sociologie de l'« *intérieurisation* ». Ce qui confère son caractère innovant et son intérêt, pour nous, à « *l'expérience sociale* » n'est peut-être pas tant la réhabilitation d'un sujet sociologique que la mise en lumière de liens complexes, de la nécessité pour un acteur social doté d'une subjectivité d'articuler différentes logiques d'action. Nous avons perçu dans cette sociologie une véritable émancipation de l'individu ; les conduites individuelles et plus précisément la dynamique de subjectivation n'y apparaissent plus comme intérieurisation mais bien comme appropriation. Revenons au sujet qui nous intéresse en laissant de côté cette sociologie de l'expérience pour y revenir plus tard doté de notre sujet de l'expérience.

Le sujet qui nous intéresse est donc un sujet en formation, en tant que sujet intime et « *identité subjective* »² ou « *identité du moi* »³, être physiologique enveloppant et structurant son « *espace intérieur* »⁴, être en recherche de soi et d'une unité permettant d'atteindre une image « nette » de soi, et en tant que sujet au monde qui tente d'influencer son environnement, donner du sens à cet environnement qui l'influence, et y projeter, dans une quête de reconnaissance, une image de soi revalorisée.

¹ MALET R., *L'identité en Formation-Phénoménologie du devenir enseignant*, Paris, L'Harmattan, 1998, p. 6.

² *Ibid.*

³ ERIKSON E.H., *Adolescence et crise. La quête de l'identité*, Paris, Flammarion, trad. 1972, cité dans DUBAR C., *Op. Cit.*, p. 108.

⁴ VIGARELLO G., « L'individu dans l'histoire de l'éducation », in BOUCHARD P., *La question du sujet en éducation et en formation*, Paris, L'Harmattan, 1996, p. 20.

Nous avons laissé en suspens la question de l'habitus-identité dans le précédent chapitre. Il nous a semblé plus cohérent de situer la problématique de l'identité dans une partie de ce travail consacrée à la délimitation de ce que nous entendons par *sujet* en formation. « *Le sujet est donc ce qui unifie la diversité des opérations mentales, ce qui synthétise toutes les liaisons entre les représentations.* »¹ Régis Malet définit cette identité comme « *subjectivation du changement et de l'altération permanente constitutifs de l'expérience humaine, celle-ci affirmant son indétermination spatio-temporelle de principe qui, littéralement, la formerait, c'est-à-dire la constituerait formellement* »².

L'identité n'est jamais « *finie* », « *elle est toujours construite et à (re) construire dans une incertitude plus ou moins grande et plus ou moins durable* »³. Dans cet espace particulier qu'est la formation professionnelle, ce rapport à soi ne se trouve-t-il pas déstabilisé, fragilisant ainsi une identité subjective continûment remise en question ?

Il nous semble indispensable de considérer que la formation est espace de construction d'une professionnalité mais également de ce qui lui est consubstantiel, d'un « *je* ». Même si nous ne cherchons pas à étudier les processus de retour sur soi et de prise de distance par rapport à soi, nous nous devons d'admettre cette conquête angoissante et douloureuse par le sujet de sa propre subjectivité qui « *s'installe, se retire, se disperse* »⁴. Dans le cas contraire, nous ne pourrions que nous inquiéter voire conclure à une démence face à un contenu psychique exacerbé par l'angoisse, la douleur et aussi la peur de se perdre et nous passerions à côté de ce qui constitue peut-être l'essentiel d'un parcours singulier et subjectif de formation.

Quelle est cette dimension de la subjectivité s'installant, se retirant, se dispersant ?

Peut-être se trouve-t-elle dans l'inconscient. Alors il faut admettre que le « *je* » s'emparant de la parole, s'exhibant, n'est pas tout pour définir une subjectivité : « *« Moi » désigne ici, à la différence de « je », moins un sujet qu'une réalité personnelle, intérieure, originale. Dessinant une profondeur intime unique [...] Avec « moi », le « je » semble se lester d'une épaisseur, d'une intériorité* »⁵. Comme le rappelle Pierre Auregan, le « *moi* » échappe à l'emprise du « *je* » même si « *la séparation entre conscient et inconscient n'est ni figée, ni*

¹ AUREGAN P., *Les figures du moi et la question du sujet depuis la Renaissance*, Ellipses, Paris, 1998, p. 40.

² MALET R., *Ibid*, p. 8.

³ DUBAR C., *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, Paris, 2002.

⁴ FATH G., "Laïcité et formation des maîtres", *revue française de pédagogie* n° 97, octobre-novembre-décembre 1991, p. 68.

⁵ AUREGAN P., *Les figures du moi et la question du sujet depuis la Renaissance*, Ellipses, Paris, 1998, p. 11.

définitive dans les plus profonds niveaux de l'inconscience, la conscience ne disparaît pas ; même dans les états les plus lucides de l'être, la dimension inconsciente est présente. »¹

Le « *hiatus dans la subjectivité* » que nous évoquions précédemment, émerge, déstabilisant l'identité² au moment³ même où le rapport à l'autre devient si complexe. Ne nous méprenons pas : notre propos n'est pas d'éprouver une approche possible pour en conclure que le *hiatus dans la subjectivité* ne constitue qu'un procès angoissant de déstructuration du sujet tentant de se construire. Au contraire, nous sommes en quête d'éclairages pour comprendre le parcours de construction d'une professionnalité subjective et la discontinuité n'est pas absente de ce parcours. Les travaux de Gérard Fath sur les pratiques d'écriture des enseignants et plus précisément sur l'énonciation, mettent en lumière un outil de formation restituant avant d'analyser, l'instabilité, le mouvement, les ruptures, « *les positionnements et mises en scène de soi et des autres en même temps que du monde* ». L'auteur distingue une écriture à dominante référentielle et un registre d'écriture plus personnelle, plus à même de restituer « *le cheminement, le tâtonnement, le questionnement* », « *la complexité vécue des pratiques* »⁴, et plus globalement, cette professionnalité subjective en construction, objet de notre recherche. La mise en mots et la donation de sens aux *hiatus* est peut-être l'un des enjeux pour rétablir une unité provisoire du sujet. Il peut alors s'avérer intéressant pour notre recherche⁵, d'explorer une éventuelle exploitation de cet outil durant le parcours de construction d'une professionnalité, surtout lorsqu'on suit le constat réalisé par Ada Abraham : « *L'enseignant est le complice des autres pour cacher son vécu véritable, son soi authentique. [...] Si celui-ci exprime son sentiment de malaise, d'écartèlement, son attitude de démission devant une situation où il se sent perdu, c'est par des voies détournées. Même le suicide est préférable – il engendre la perte physique et l'accusation des autres à la fois mais c'est un prix acceptable pour n'altérer en rien le soi – tel qu'il est –, sa mise en question ouverte, son changement.* »⁶.

¹ ABRAHAM A., *Le monde intérieur des enseignants*, EAP, France, 1982, p. 96.

² Pour notre objet, il s'agit bien sûr de l'identité professionnelle en construction, d'enseignants stagiaires confrontés à des situations complexes inconnues, face auxquelles il s'agit d'agir.

³ Cf. notamment « le moment pédagogique », chapitre V.

⁴ FATH G., « Ecrire sur les pratiques enseignantes », in CLERC F., DUPUIS P.-A. (coord), *Pratiques et Formations. Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants*, Journées d'automne, La Madine, Editions CRDP de Lorraine, 1993.

⁵ Nous reviendrons dans un prochain paragraphe traitant du rapport au langage du sujet se formant, sur les apports que peuvent représenter, pour notre objet de recherche, les travaux de Gérard Fath sur « l'énonciation ».

⁶ ABRAHAM A., *Le monde intérieur des enseignants*, EAP, France, 1982, p. 13.

I.2 – Division interne de l'identité

Reprenons la terminologie de Claude Dubar pour introduire une problématique que nous devons retenir dans notre étude du parcours de formation : « *la division interne à l'identité doit enfin et surtout être éclairée par la dualité de sa définition même : identité pour soi et identité pour autrui sont à la fois inséparables et liées de façon problématique. Inséparables puisque l'identité pour soi est corrélative d'Autrui et de sa reconnaissance. Problématiques puisque l'expérience de l'autre n'est jamais directement vécue par soi* »¹. Le rapport à autrui va constituer un des axes à exploiter pour tenter de cerner le parcours du sujet durant sa formation professionnelle.

Claude Dubar définit « *l'identité prédicative pour soi* » comme l'expression de l'identité singulière d'une personne déterminée, avec son histoire vécue individuelle. L'identité pour soi est-elle nécessairement une identité revendiquée ? Sans doute si on admet que le moindre mouvement ou la moindre parole ou encore le moindre silence représentent une prédication identitaire. L'auteur souligne qu'il n'y a pas de correspondance nécessaire entre cette « *identité prédicative pour soi* » et les identités « *attribuées par autrui* ». La notion d'« *étiquetage* » est révélatrice de ce que peut être cette absence de correspondance et surtout des conséquences qui peuvent en découler. Nous avons avancé précédemment les notions de déstabilisation, d'angoisse mais celles-ci ne représentent qu'un état intermédiaire. Ce qui constitue la « trame » de cette recherche, c'est bien de ne jamais nous arrêter sur un état mais plutôt d'identifier le mouvement.

Le parcours est un mouvement. Il vise la construction d'un objet lui-même en mouvement continu, une professionnalité. Les notions de transgression puis de transaction entre l'identité attribuée et l'identité acceptée par un sujet, entre identités héritées et identités visées, énoncées par Claude Dubar, expriment, selon nous, la contingence, la labilité et comme nous l'aborderons ensuite la présence de stratégies qu'elles soient identitaires ou d'un autre ordre dans le rapport du sujet au monde. Précisons néanmoins – et c'est peut-être notre seule réserve par rapport au propos de Claude Dubar – que nous considérons que l'identité virtuelle peut aussi bien être celle attribuée par autrui ou par un collectif que l'identité subjective projetée.

¹ DUBAR, *Op. Cit.*, p. 108.

Ainsi dans le *cadre* d'une formation professionnelle nous entrevoyons quatre dimensions de l'identité s'entrecroisant pour aboutir à une identité réelle de plus en plus stable : l'identité attribuée provisoirement dans ce cadre délimité dans le temps, l'identité virtuelle visée par l'institution au terme de cet espace-temps, l'identité vécue par le sujet et l'identité subjective projetée qui se rapprocherait de l'identité prédicative dans le cadre d'une formation professionnelle. A travers cette approche d'une identité multidimensionnelle, nous rejoignons, et nous nous appuyons sur, l'analyse d'Ada Abraham : « *C'est par le jeu de l'introjection, des mouvements d'identification et de projection que le soi, entité simple devient une unité à multiples sousstructures prises dans des processus qui doivent affirmer l'identité de la personne. Ce sens d'identité est assuré par le soi malgré ses aspects multiples : soi officiel et soi pour autrui, soi pour soi, soi vrai et soi idéal – un courant de continuité à niveaux différents – conscient, préconscient ou inconscient les réunit donnant à l'individu le sens même de l'existence.* »¹

Cela signifie-t-il que l'identité attribuée provisoirement n'a d'intérêt que si elle correspond à un passage obligé, forme de rituel nécessaire pour atteindre l'identité visée par l'institution qui « forme » ?

L'introduction de cette pluralité de dimensions multiplie les combinaisons. L'état de déstabilisation peut ne pas être seulement le fait d'un décalage entre identité attribuée et identité prédicative. L'identité vécue, instable, du fait entre autre de la multiplicité et de la diversité des interactions dans le cadre d'une formation professionnalisante, ne souffre pas seulement de l'attribution d'une identité provisoire qui ne correspondrait pas à l'image de soi. Elle peut également souffrir d'un écart par rapport à soi-même entre une identité projetée et une identité vécue que celle-ci soit ou ne soit pas l'identité attribuée institutionnellement dans ce cadre précis. L'identité vécue que nous introduisons ici renvoie tout d'abord à la distinction opérée par Paul Ricoeur entre deux pôles de l'identité : la *mêmeté* et l'*ipséité*². Nous empruntons cette distinction à l'auteur pour exprimer la co-existence d'une dimension sociale de l'identité et d'un moi authentique. La question « *qui suis-je ?* », cette recherche d'une assignation à soi d'une identité³ n'est pas nécessairement rassurante ni même stabilisante. L'écart peut être vécue autant par rapport à autrui que par rapport à soi-même lorsque se pose

¹ ABRAHAM A., *Op. Cit.*, p. 36.

² Cf. RICOEUR P., *Soi-même comme un autre*, Seuil, 1990.

³ « *Dans l'enseignement comme ailleurs, la possibilité de réaliser son soi est à la base du choix du métier. [...] L'image professionnelle de soi est déterminée par la considération que l'individu a de lui-même et par celle qu'il attribue aux autres à son égard.* » Cf. ABRAHAM A., *Op. Cit.*, p. 38.

la question du « qui suis-je ? ». La transaction n'est plus seulement transaction avec le monde, elle peut aussi devenir transaction avec soi-même.

I.3 – L'existence du sujet

Comme nous le rappelle Régis Malet, « *le terme exister renvoie sans détour à un sujet incarné, projeté dans un monde, dans un espace et un temps singuliers* »¹. L'existentialité se conjugue sur deux modes fondamentaux : le « *mode de la nécessité* » et le « *mode de la possibilisation* ».

Nous avons décrit précédemment ce monde, en formation professionnelle, dans lequel le sujet se trouve dans la nécessité non seulement d'exister mais aussi d'agir, comme un cadre potentiel auquel il faut donner une forme en l'habitant. Même si cet espace potentiel est déjà indéniablement une pré-forme, un canevas, il demeure indéterminé. La « *possibilisation* » inhérente à ce lien entre existentialité et espace potentiel de formation pourrait s'énoncer en terme de « *formativité* »², un « *pouvoir-être* », détermination virtuelle qui repose sur la projection du sujet dans ce monde. L'auteur parle de « *procès réflexif de projection spacio-temporelle* ». Nous pourrions ajouter procès réflexif d'une projection de l'occupation de l'espace et du temps. Cette projection dans le monde a-t-elle une raison d'être si elle n'est pas simultanément projection d'une ipséité virtuelle dans la subjectivité comme « *espace d'investissement et de transformation des positions et des images de soi* »³?

C'est peut-être là que s'effectue la transaction dont nous parlions précédemment.

Sans transaction puis projection dans un devenir de soi, comment surmonter le flottement, l'indétermination et l'instabilité de l'écart entre soi vécu et soi désiré ?

Le « *mode de la possibilisation* » n'est-il pas également l'expression d'une liberté du sujet ?

Si liberté il y a, dans l'imaginaire, dans la projection puis dans la praxis, elle peut effrayer certains protagonistes présents dans l'espace potentiel, à commencer par le sujet lui-même qui, dans un rapport dialectique à la formation, ne peut s'éloigner d'une pré-forme au risque de se voir refuser la certification institutionnelle d'une reconnaissance de sa

¹ MALET R., *Op. Cit.*, p. 33.

² MALET R., *Op. Cit.*, p. 34.

³ FATH G., "Laïcité et formation des maîtres", *revue française de pédagogie* n° 97, octobre-novembre-décembre 1991, p.69.

professionnalité singulière et subjective. Contrairement à la pré-forme, l'existence libre n'est pas pré-écrite, elle est soumise à « *l'inconstance du vécu* »¹.

Une autre crainte que pourrait représenter cette liberté du sujet en formation serait la menace pour l'institution d'une dérive que François Dubet appelle « *individualisme moderne* »². Nous considérons pour notre part – et cela a fortement marqué nos orientations – que si le « je » prends une place de plus en plus importante et si on accorde « *une plus grande valeur à l'identité des hommes, c'est-à-dire à ce que chacun a de différent par rapport à l'autre* »³, le risque d'une dérive individualiste ne trouve pas sa source ici, bien au contraire. Georges Vigarello fait de la liberté la première figure du sujet mais l'idée d'un sujet libre, n'est-elle pas qu'illusion ?

D'un point de vue sociologique, comme nous le rappelle François Dubet, plus le contrôle et les contraintes sociales seront intériorisées, « *plus se développent le sentiment du Moi, le sentiment d'être un individu particulier dont les sentiments, les émotions et les réactions n'appartiennent qu'à lui* »⁴. L'individu de la sociologie classique, celui de Parsons ou Durkheim n'existe que par son « *incorporation* » du système, des valeurs et des normes qui structurent sa personnalité et lui permettent d'ailleurs d'exister comme individu autonome. Nos propositions de prise en compte d'un habitus réfléchi et d'une subjectivité, telles que nous les avons construites, sont sans doute l'indicateur le plus significatif de notre éloignement de la sociologie classique.

D'ailleurs le sujet de notre objet de recherche, ce « je » « porteur » d'un monde intérieur, n'est pas l'« individu » au sens sociologique, et contrairement à celui-ci, le sujet n'a pas systématiquement besoin d'être confronté voire opposé au collectif pour être défini. Au contraire, il importe comme nous le verrons de ne pas couper le sujet du monde.

Appuyons nous sur la définition de Georges Vigarello pour écarter cette notion d'individu : l'« *individu* » est plutôt ce qui caractérise un être séparé des autres, élément formel, existant dans sa seule « *séparation* ».

Nous ne renonçons pas à cette liberté du sujet mais ne la considérant pas comme nouménale, nous la laissons provisoirement en suspens pour rechercher ultérieurement sa consistance dans l'expérience singulière et subjective de rencontre avec le monde. L'hypothèse d'un parcours d'appropriation de l'offre de formation par laquelle le sujet

¹ MALET R., *Op. Cit.*, p. 33

² DUBET F., *Sociologie de l'expérience*, Seuil, Paris, 1994, p. 70.

³ VIGARELLO G., « L'individu dans l'histoire de l'éducation », in BOUCHARD P., *La question du sujet en éducation et en formation*, Paris, L'Harmattan, 1996.

⁴ DUBET F., *Op. Cit.*, p. 41.

devient « responsable » et « autonome » n'est-elle pas quelle part l'hypothèse d'un sujet qui construit sa liberté ?

II – Le sujet et le monde

« Rien n'est plus fondamental que le rapport à l'autre dans la perspective du sujet dont je débats »¹. Le sujet en formation sur lequel nous avons décidé de nous centrer n'est pas un sujet coupé du monde, bien au contraire, il existe dans le rapport au monde. Tout d'abord dans la construction de son identité subjective, « la position du « je » implique aussitôt celle de toutes les autres positions du réseau relationnel : la conscience d'avoir une existence propre va de pair avec la conscience de l'existence propre des autres »².

Ce monde, nous l'avons vu, est aussi un collectif³ dont on peut supposer « l'influence éducative »⁴ ; « un individu ou un groupe sans collectif, c'est l'anti-sujet »⁵ ⁶.

La question qui intéresse directement notre tentative de compréhension d'un parcours de formation est la suivante : Quelle va être l'influence des « processus de groupe qui se développent dans le cadre contraignant et les limites d'une institution temporaire »⁷ ?

Puis à un autre niveau, quelle va être l'influence des relations intersubjectives avec autrui dans la construction du parcours de formation ?

Il nous semble également important de ne pas minimiser le rôle du langage dans ce rapport au monde et plus particulièrement le processus d'appropriation du langage propre au collectif ou à autrui : « la subjectivité a d'abord un fondement linguistique à travers le « je » qui permet à chacun de s'approprier le langage. Mais parce qu'elle se manifeste d'abord linguistiquement, elle s'inscrit dans l'intersubjectivité : « je » est inséparable du « tu » auquel il s'adresse et dont il se distingue »⁸.

C'est dans un premier temps, en mobilisant la notion de « rapport à » que nous allons tenter de cerner ce sujet existentiel. Ce « rapport à », nous le postulons mouvant, jamais figé,

¹ CHEBAUX F., "La perspective sujet ", *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, « Le sujet en questions », 32, 1, 1999, p. 7.

² VIGARELLO G., *Op. Cit.*, p. 18.

³ La notion de collectif peut être très lourde de sens. Son emploi ici ne renvoie à aucun référent. Définissons le alors simplement comme un groupement de personnes ayant des intérêts communs.

⁴ VIGARELLO G., *Op. Cit.*, p. 17.

⁵ La notion d' « anti-sujet » serait et sera à discuter. Nous ne nous limiterons pas à cette définition.

⁶ CHEBAUX F., *Op. Cit.*, p. 6.

⁷ *Ibid.*, p. 20.

⁸ AUREGAN P., *Op. Cit.*, p. 10.

se conjuguant sur les modes de la « possibilisation » et de la « nécessité ». Nous le déclinons donc en : rapport au collectif que nous nommerons rapport à la formation en tant qu'entité institutionnelle et en tant que processus de groupe ; rapport aux savoirs, ces savoirs professionnels formalisés et socle d'un curriculum formel de formation ; rapport à autrui ; rapport au langage. « *Rapport à* » et parcours de formation semblent étroitement liés même si ce lien demeure pour l'instant relativement flou. Est-ce le « *rapport à* » qui détermine ce que sera le parcours singulier du sujet ? Comme composante de cet habitus professionnel défini précédemment comme réfléchi et réflexif, le « *rapport à* » ne cesse d'évoluer aux fil des événements, des rencontres, des expériences vécues, des retours réflexifs durant la formation. S'il est un « *ensemble d'attentes, d'images et de jugements* », il est loin d'être « *métabolisé en amont* »¹ comme le rappelle Gérard Fath lorsqu'il évoque le risque d'une réification de ce « *rapport à* ». « *Rapport à* » et parcours s'inscrivent dans un même cheminement « *indéterminé* », sans qu'aucun des deux ne préfigure véritablement l'autre. C'est ainsi que nous souhaitons aborder le « *rapport à* ».

II.1 – Du rapport à la formation

« *Quelles attentes ou quels projets et quels désirs alors, ou quelles résistances, quels rejets ou angoisses vont marquer l'activité du sujet ?* »². Simone Baillauquès définit ce rapport à la formation comme « *un ensemble de représentations et d'opinions, de valeurs, d'attitudes et d'affects qui constituent chez les individus une posture mentale et qui orientent leur conduite lorsqu'ils « sont » ou lorsqu'ils « vont » en « formation » instituée pour eux, ou leur imaginaire de « la formation* »³.

Ce qui constitue sans doute une des limites de notre recherche, c'est que nous allons nous intéresser à une reconstitution identitaire en postulant l'influence d'un *déjà sculpté*⁴ trouvant sa source dans l'historicité du sujet. Mais nous étudions un processus limité spacio-temporellement et nous ne pouvons pas identifier le *déjà sculpté* avant l'entrée dans cet espace-temps qu'est la formation professionnelle. Si nous avions voulu mesurer précisément, en termes de représentations, d'opinions, de valeurs ou encore d'idéaux, exclusivement l'influence d'un l'habitus déjà structuré sur le parcours de formation, il nous aurait semblé

¹ FATH G., « Les valeurs en éducation et en formation », *Spirale*, 1998, n° 21, p. 8.

² BAILLAUQUES S., « De la modulation à une personnalisation de la formation initiale », in BAILLAUQUES S., DUPUIS P.-A., FERRY G., KEMPF M., TOURNIER F., *La personnalisation de la formation : le cas des professeurs des écoles*, Paris, INRP, 2001, p. 35.

³ *Ibid.*

⁴ A la fois représentations des « choses » et représentations des « mots ».

approprié de rencontrer une première fois ces sujets avant leur entrée en formation professionnelle. Nous avons choisi de les rencontrer plusieurs fois durant leur parcours de formation. Peut-être existe-t-il des techniques permettant d'accompagner des sujets dans l'évocation de ce qu'étaient leurs représentations, leurs opinions à un moment précis de leur histoire mais nous considérons donc qu'une étude visant à mesurer l'influence du déjà sculpté ne peut faire l'objet que d'une autre recherche.

D'autre part, nous ne pouvons concevoir que tout ce qui a pu structurer, influencer le rapport à la formation – tels un projet de soi issu de l'imagination créatrice ou un sentiment de vocation – se situerait exclusivement en amont de cette formation et se suffirait pour expliquer les valences, les résistances, les mises en mouvement comme si le « rapport à » était resté figé, bloqué à un moment donné précis de l'histoire singulière. Il ne peut en être ainsi, « *le rapport à la formation est une relation au changement, à la transformation de soi* »¹.

Nous proposons donc d'identifier quelles *influences*², durant un parcours de formation que nous avons délimité par nécessités, vont déstabiliser le rapport à la formation et vont avoir un impact direct sur des représentations en mouvement puis sur des attitudes. C'est dans ce mouvement que nous pourrions identifier le parcours d'appropriation de l'offre de formation. Les contraintes inhérentes à la formation en tant qu'« *objet social* », « *ensemble structuré d'objectifs et de dispositifs* », peuvent elles-mêmes devenir sources d'influences ? Le « *modèle officiel prescriptif n'est pas sans influence. Il détermine dans une large mesure le contexte de l'action et donc les ressources des acteurs.* »³.

Nous devons alors interroger la capacité de l'offre de formation à « dé-fixer » des préconceptions de l'activité enseignante, préconceptions développées au cours de différentes rencontres avec cette activité.⁴

S'il s'avère que nous ne réussissons à identifier aucune des ces influences, ni même aucune évolution dans les représentations, soit notre démarche n'aura pas été la bonne, soit il sera nécessaire de réajuster notre propre conception du « rapport à ».

Simone Baillauquès, mais aussi Françoise Clerc, Thierry Piot se sont arrêtés sur les représentations pour étudier ce rapport à la formation. Nous n'allons pas résumer ici le résultat de leurs analyses par contre nous ne manquerons pas de nous y référer dans notre étude empirique lorsque nous constaterons des similitudes ou des divergences. Précisons tout

¹ BAILLAUQUES S., *Ibid.*, p. 35.

² Nous précisons cette notion d'*influence* dans les prochains paragraphes.

³ CROZIER M., FRIEDBERG E., *L'acteur et le système*, Éditions du Seuil, 1977, p. 44.

⁴ Scolarité primaire et secondaire, études universitaires, pré-professionnalisation, etc...

de même deux concepts antagonistes proposés par Thierry Piot. L'auteur parle du « *pôle affectif des représentations* » qui agit et oriente selon lui vers deux voies possibles : « *l'inertie non intégratrice* » et « *la dynamique intégratrice* ». La première est perçue comme une situation d'angoisse, comme une incapacité de distanciation par rapport aux événements¹. Le praticien « *regarde plus la difficulté qu'il rencontre dans sa pratique pédagogique qu'il n'envisage les moyens pour prendre en compte cette difficulté et la dépasser. [...]* L'enseignant est peu sûr de sa pratique pédagogique et il témoigne d'une image de soi fragile. »². Ainsi cette situation d'inertie engendrerait un blocage au niveau de l'interrogation de l'expérience vécue, de l'ajustement réfléchi dans le feu de l'action, la pratique pédagogique se limitant « *à mettre en œuvre des savoir-faire routinisés, imités ou stéréotypés* ».

II.2 – Du rapport aux savoirs

Lorsque l'on propose de mobiliser cette notion de « *rapport au savoir* », les référents ne manquent pas aujourd'hui, notamment grâce à l'abondance des travaux venant de Paris 8 et Paris X. Après avoir parcouru quelques écrits produits par ces deux équipes de chercheurs, il nous est apparu que l'utilisation de cette notion allait s'avérer plus contraignante et plus difficile que ce que nous avions imaginé. La richesse des différents travaux et le niveau de complexité qu'atteint cette notion de « *rapport au savoir* » en renvoyant elle-même à une multitude de référents, psychologiques, sociologiques, philosophiques, psychanalytiques, nous a conduit un temps à l'écarter de notre problématique de recherche. Pourtant, nous considérons que si une notion est théorisée comme l'est aujourd'hui le « *rapport au savoir* » cela doit être dans l'intérêt de tous, chercheur, apprenti-chercheur, praticien de l'éducation et de la formation. C'est finalement en relevant quelques éléments permettant d'éclairer notre objet de recherche dans les différents écrits de Nicole Mosconi, de Jacky Beillerot, de Bernard Charlot ou encore de Jean-Yves Rochex, que nous allons mobiliser le « *rapport au savoir* ».

Relevons tout d'abord une distinction non négligeable pour notre objet de recherche, entre les travaux de Bernard Charlot et ceux de Jacky Beillerot³ : Bernard Charlot situe essentiellement le sujet comme « *être social [...] qui occupe une position dans un espace*

¹ Cette analyse de Thierry Piot nous éclaire encore sur les enjeux d'une pratique de l'énonciation.

² PIOT T., *Op. Cit.*, p. 118.

³ Nous citons les deux auteurs même si nous faisons allusion aux travaux des deux équipes.

social, qui est inscrit dans des rapports sociaux »¹. L'auteur souligne la singularité du sujet, son unicité tenant à sa propre histoire, à son interprétation et au sens qu'il accorde au monde. Il laisse de côté la question de la subjectivité du sujet, ce que relève Nicole Mosconi : « *ces éléments ne nous paraissent pas encore suffisants pour caractériser le sujet. Nous ajouterions, pour notre part, que le sujet est aussi un être perçu d'une vie psychique fondée sur les systèmes Inconscient/Préconscient-Conscient et même sur des « vouloirs » antérieurs à la mise en place de systèmes* »².

Jacky Beillerot parle « *d'un rapport beaucoup plus intime* »³ ; « *le rapport au savoir est une donnée intérieure, vécue, psychique, qui ne peut se confondre avec une machinerie cognitive* »⁴. Il définit le rapport au savoir comme « *processus par lequel un sujet, à partir des savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social* »⁵. Ce processus « *intérieur* », nous le nommons pour notre part activation ou actualisation, tout dépend si on se place ou non à un niveau intermédiaire de la structure habitus. Ce « *rapport au savoir* » serait donc, pour nous, une des multiples dimensions de la structure structurée et structurante. Cette définition nous semble représenter un apport considérable à la théorie du « *rapport au savoir* » de Bernard Charlot. En effet, les deux approches ne nous paraissent pas en contradiction, bien au contraire elles se complètent : l'une étant orientée vers l'intérieur et l'autre vers l'extérieur.

Examinons alors la définition du « *rapport au savoir* » proposée par Bernard Charlot :

« Le rapport au savoir est rapport d'un sujet au monde, à soi-même et aux autres. Il est rapport au monde comme ensemble de significations mais aussi comme espace d'activités et il s'inscrit dans le temps. Précisons ces trois points. Le monde n'est donné à l'homme qu'à travers ce qu'il en perçoit, en imagine, en pense, à travers ce qu'il désire, ce qu'il ressent : le monde s'offre à lui comme ensemble de significations [...]

*S'approprier le monde, c'est aussi s'en emparer matériellement, le modeler, le transformer. Le monde n'est pas seulement ensemble de significations, il est aussi horizon d'activités. Aussi le rapport au savoir implique-t-il une activité du sujet. C'est pour bien marquer cette « extériorité » du monde et du sujet que je parle de « rapport » au savoir plutôt que de « relation » au savoir : le terme « rapport » indique mieux que le sujet se rapporte à quelque chose qui lui est extérieur »*⁶.

¹ CHARLOT B., *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Paris, édition ECONOMIA, 1997, p. 35.

² MOSCONI N., « Pour une clinique du rapport au savoir à fondation anthropologique », in MOSCONI N., BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE C., *Formes et formations du rapport au savoir*, L'Harmattan, Paris, 1996, p. 60.

³ BEILLEROT J., « Le rapport au savoir », in MOSCONI N., BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE C., *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan, 2000, p. 44.

⁴ *Ibid.*, p. 46.

⁵ *Ibid.*, p. 51.

⁶ CHARLOT B., *Op. Cit.*

Notons également que l'auteur établit un lien de « parenté entre le concept de représentation¹ et celui de rapport au savoir [...] Pour autant, les deux concepts restent différents : dans « représentation » ce sont les éléments du système qui sont pensés, dans « rapport à... » ce sont les relations. »².

Sous l'éclairage du « rapport au savoir », notre objectif est d'étudier dans un premier temps le rapport des sujets en formation aux savoirs formalisés, délimités dans un curriculum, à acquérir à la fois pour construire une professionnalité globale et pour être certifié. Selon Jacky Beillerot, « la valeur du savoir est une question lancinante. Non la valeur utile, utilitariste, devenue évidente au point d'occulter d'autres interrogations, mais la valeur du savoir pour la vie et la question : « A quoi me sert le savoir ? » »³.

Bernard Charlot et Jean-Yves Rochex ont étudié le sens que donnent à l'école des enfants issus de différents milieux sociaux. Ils ont perçu l'existence, dans le rapport au savoir de certains enfants, d'une opposition entre ce qu'ils appellent « valeur formative » et « valeur monétaire » des savoirs scolaires.⁴

Gérard Fath a fait l'hypothèse, à partir d'une expérience de formation de maîtres et sur la base de corpus de textes, d'une sorte de « contre-formalisation des savoirs, professionnels et scientifiques, effectuée selon l'économie existentielle singulière des personnes, dans la tension entre logique de formation, au sens d'investissement de formes, et logique de formalisation proprement dite »⁵. Une approche sémantique de cette « contre-formalisation » soulève certaines interrogations. Le « contre » est-il à prendre au sens d'une opposition, d'une résistance ? Dans ce cas la question du rapport au savoir reste centrée sur le rapport du sujet sociologique à la formation. Par contre, si le « contre » apparaît au sens d'une contre-expertise, une manière pour le procès habitus de mettre à l'épreuve avant de s'approprier, déconstruire puis reconstruire, on se rapproche d'une définition du rapport au savoir proposée par Jacky Beillerot.

¹ Comme nous l'avons indiqué précédemment, nous nous appuyons en partie sur les représentations des stagiaires pour étudier le rapport à la formation. Nous concevons comme Bernard Charlot que le « rapport à » inclut généralement des représentations.

² *Ibid.*, p. 97.

³ BEILLEROT J., *Ibid.*, p. 48.

⁴ Cf. CHARLOT B., ROCHEX J.-Y. « Donner sens à l'école. Des collégiens font leur « bilan de savoir » », *Migrants-Formation*, n° 81, juin 1990.

⁵ FATH G., « Formalisation des savoirs et formation des acteurs en contexte universitaire et en contexte professionnel », in BOURDONCLE R. et DEMAILLY L., *Les métiers de l'éducation et de la formation*, Paris, Presse Universitaire du Septentrion, 1998, p. 205.

Nous étudierons donc le rapport au savoir des sujets en formation en mobilisant ces différents référents. Précisons néanmoins après cette mise au point conceptuelle qu'il existe des savoirs avec des statuts épistémologiques différents et supposant des modes d'apprentissages différents dans cet espace de formation professionnelle. Nous proposons donc d'aborder le rapport au savoir en formation en tant que rapport aux différents savoirs parce que nous formulons l'hypothèse que le rapport varie notamment selon le statut du savoir rencontré et selon son mode d'apprentissage. Il n'existe donc pas un rapport aux savoirs que l'on puisse généraliser.

II.3 – Du rapport à autrui

« Méconnaître le rôle de l'altérité c'est replier le sujet sur une intériorité où pourtant autrui, sous les formes les plus diverses, du visage chez Lévinas, du langage chez Lacan, ou des déterminismes matériels et symboliques pour les sciences humaines, jouent un rôle constituant. »¹.

Nous proposons dans ce paragraphe d'inscrire la subjectivité dans l'intersubjectivité pour l'arracher au solipsisme. *« L'expérience comporte aussi un premier préfixe (ex) qui indique que, en même temps, elle fait sortir de soi, porte vers les confins, déproprie, expose, elle est orientée vers la rencontre avec d'autres »².* Avant d'aborder la notion même d'« expérience », il nous semble important de resituer l'autre ou les autres.

Notre hypothèse de parcours de formation ne peut s'abstenir de soutenir cette *« extériorité primordiale du sujet³ : le sujet est au monde, à l'espace où il se trouve, et aux autres qui exercent un co-pouvoir sur ce monde. »⁴.*

Commençons par rappeler avec Emmanuel Lévinas, même si cela paraît évident, qu'autrui n'est pas un objet, il est avant tout *« un visage »*. Néanmoins, ce visage garde en lui une part irrémédiable d'invisible car le sujet ne peut réduire *« l'anti-sujet »* à son vécu. Il est l'autre, l'alter : *« il est ce que moi je ne suis pas »⁵.*

¹ 15, 9.

² DUPUIS P.-A., p. 156.

³ Même si nous partageons le point évoqué, précédemment, de Nicole Mosconi.

⁴ 21, 7.

⁵ (phénoméno, lévinas, p. 134)

Il va s'agir de comprendre comment, dans un rapport à autrui¹, à des personnages significatifs de l'entourage, dans l'espace-temps² de la formation professionnelle, le sujet va structurer son habitus professionnel. Pour reformuler autrement³, c'est en partie dans le rapport à autrui que va se réaliser le processus de « *socialisation secondaire* » et plus précisément « *socialisation professionnelle* ».

Jusqu'ici dans cette recherche, nous avons volontairement évité cette notion de *socialisation*. Par rapport aux représentations que nous en avons, elle ne semblait pas pouvoir correspondre à notre approche de la construction d'une professionnalité. Nous l'assimilions – un certain nombre de courants sociologiques et particulièrement la sociologie bourdieusienne, dont on ne peut nier l'influence en France, nous ayant peut-être conforté dans ces représentations – à une intériorisation de valeurs, de normes, de dispositions, reposant largement sur un conditionnement inconscient et aboutissant à un être socialement identifiable⁴ au service du système. Nous avons fait le choix de ne pas réduire l'habitus à la culture d'un groupe et de ne pas réduire les enseignants à des agents de la reproduction des positions sociales, agents qui seraient dotés du même habitus. Cela est d'autant plus confirmé aujourd'hui étant donné la diversité des publics investissant les IUFM pour concrétiser leur projet de devenir professeurs des écoles. Il n'existe pas de *trajectoire typique* des futurs enseignants.

De l'« *anti-sujet* » à l'« *autrui significatif* »⁵, voici un projet ambitieux que de chercher à la fois dans les travaux de Algirdas Julien Greimas et ceux de George Herbert Mead, la compréhension du rapport à autrui en formation professionnelle.

« *L'anti-sujet est un actant fonctionnel qui n'existe sémiotiquement que s'il est en relation avec un actant sujet. Leur rapport doit être conçu comme une relation de contrariété et de présupposition réciproque anthropomorphisable sous la forme du conflit* »⁶. Rappelons que A. J. Greimas a emprunté le terme d'*actant* à L. Tesnière qui le définissait ainsi : « *les actants*

¹ Cet autrui n'étant plus la mère, nous n'excluons pas pour autant l'hypothèse qu'il puisse être un « *personnage maternel* ».

² Concevons également l'espace ou le temps.

³ Ne négligeons pas certains de nos référents sociologiques.

⁴ DUBAR C., *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, Paris, 2002, p. 84

⁵ Cf. MEAD G. H., *Mind, Self and Society*, trad., *L'esprit, le soi et la société*, présentation de J. Cazeneuve, Paris, PUF, 1963, 1^{ère} édition 1933.

⁶ GREIMAS A. J., COURTES J., *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, tome 2, Paris, Hachette, 1979, p. 14.

sont les êtres ou les choses qui, à un titre quelconque et de quelque façon que ce soit, même au titre de simples figurants et la façon la plus passive, participent au procès ».

Considérons un instant le sujet et toute autre personne présente dans cet espace-temps de la formation professionnelle comme « *actants* » tantôt « *interlocuteurs* » tantôt « *interlocutaires* », à la fois sujets et anti-sujets, tout dépend du « point de vue ». En effet, comme le précise A. J. Greimas, la distinction sujet/anti-sujet n'est en réalité qu'une question de focalisation sur l'un des deux dans cette relation. La *présupposition réciproque* nous indique que la relation entre l'actant fonctionnel et l'actant-sujet ne peut exister que si la présence de l'un est nécessaire à celle de l'autre et inversement. Nous relevons cette réciprocité et nous l'associons à une conception interactionniste de la communication. Le feedback constitue alors la clé de voûte de cette communication même s'il serait démesurément ambitieux de prétendre nous référer ici à l'École de Palo Alto.

Nous resterons bien sûr focalisé sur le sujet de notre recherche, soit, l'auteur du parcours de formation. Ce sont donc les relations intersubjectives entre deux actants qu'il nous faudra identifier.

Tout d'abord, nous étudierons les représentations – « *simulacre de l'autre* » – permettant une reconnaissance réciproque et même une reconnaissance de soi-même au travers du « *sujet-autre* ». La relation entre le sujet et l'anti-sujet étant définie, d'après Algirdas Julien Greimas, par le conflit, nous chercherons – s'il s'avère pertinent de le faire – l'objet de la communication polémique et surtout les valeurs en jeu au cœur de cette polémique. Au-delà du conflit, nous serons attentifs à d'autres types de relations intersubjectives. Enfin, l'étude des représentations, toujours du point de vue du sujet, doit nous permettre de définir le *statut actantiel* de l'*actant-anti-sujet* à ce moment précis du parcours de formation. Par contre, pour l'*actant-sujet* en mouvement, l'intérêt de notre travail est de nous orienter davantage sur les *rôles actantiels* et sur les différentes positions de l'actant relevées durant le parcours de construction professionnelle. Sans cela, il serait difficile d'identifier l'actant-sujet en tant qu'acteur.

La question de la reconnaissance puis celle du statut nous invitent à compléter cette approche du rapport à autrui. Pour cela, nous avons fait le choix de « profiter » des travaux de George Herbert Mead.

Nous empruntons la notion d'« *autrui significatif* » à G. H. Mead pour appréhender le processus de construction de soi dans la relation à autrui. Cet auteur considère que la socialisation résulte de processus d'interaction d'abord avec les autrui significatifs ensuite

avec « *l'autrui généralisé* »¹. Le *geste*, en tant qu'acte élémentaire de l'interaction constitue une adaptation à la réaction de l'autre. Si ce geste devient symbolique, dans l'interaction, il devient langage.

Qui peuvent alors être ces « *autrui significatifs* » et pourquoi le sont-ils ?

La référence à Mead concerne directement et en premier lieu la recherche d'un comportement² professionnel chez le sujet en formation. Qui est porteur de ce geste professionnel dans l'espace-temps de la formation professionnelle, de ce langage ayant valeur de symbole et permettant de gérer notamment l'interaction dans une situation pédagogique ? Ensuite comment s'approprier cette forme de langage ?

Si nous suivions Mead jusqu'au bout, nous pourrions proposer comme processus d'appropriation la prise en charge de rôles joués par des *autrui significatifs*. Ce qui est d'ailleurs effectivement le cas dans une formation professionnelle reposant sur un principe d'alternance. Mais cette appropriation des gestes professionnels suffirait-elle tout d'abord à être reconnu et identifié comme membre du groupe des praticiens et surtout suffirait-elle à construire une professionnalité ? Cette approche semble ici atteindre ces limites par rapport à notre proposition d'*habitus* professionnel réflexif et réfléchi.

Bien entendu, nous n'allons pas réduire le rapport en formation, à un *autrui significatif* porteur du comportement professionnel, à un rapport mimétique. Cette approche restrictive nous écarterait de nos convictions épistémologiques. Nous préférons alors mobiliser la *mimésis* plutôt que le mimétique pour explorer ce rapport. Mireille Snoeckx dont les travaux portent sur la construction des identités professionnelles a mobilisé de manière tout à fait intéressante cette notion d' « *autrui significatifs* ». Ce que l'auteur appelle « *stratégies identitaires* » « *peuvent prendre deux formes, l'une de « transactions externes » ou objectives entre l'individu et les autres significatifs, en ajustant l'identité-pour-soi à l'identité pour autrui, l'autre de « transactions internes » ou subjectives avec la nécessité pour l'individu de sauvegarder une part de ses identifications antérieures (identités héritées) et le désir de construire de nouvelles identités dans l'avenir (identité visée)* »³.

¹ MEAD G. H., *Op. Cit.*

² Cf. chapitre précédent .

³SNOECKX M., « Construction des identités professionnelles en formation initiale : approche expérientielle et direction de mémoires », dans GOHIER C., ALIN C., *Enseignant-formateur : la construction de l'Identité professionnelle. Recherche et Formation*, L'Harmattan, 2000, p. 230.

Voici donc apparaître l'un des enjeux pour nous de mobiliser cette notion d'« *autrui significatif* », dans le rapport aux autres durant le parcours de formation : l'ajustement d'une « *identité-pour-soi* » à une « *identité pour autrui* ». Mais si nous conservons cette notion d'« *autrui significatif* » nous ne réduisons pas pour autant l'identité à un « *ensemble de gestes fonctionnant comme symboles signifiants et associés pour former un personnage socialement reconnu.* »¹.

La question identitaire pourra sans doute nous éclairer sur le rapport aux autres en formation et le *pourquoi* d'éventuels « *autrui significatifs* ». Nous l'explorerons, comme le fait Mireille Snoeckx, en termes de stratégies et plus précisément de construction de l'habitus-identité professionnel. L'ensemble de ses actes, y compris de langage, de ses décisions, de ses comportements peuvent potentiellement rendre autrui, significatif et lui conférer une identité que le sujet souhaite transférer sur lui parce qu'elle représente en grande partie l'image de soi qu'il projette à la fois dans le monde et dans son espace intérieur. « *Tout se passe comme si les acteurs adoptaient simultanément plusieurs points de vue, comme si leur identité n'était que le jeu mouvant de identifications successives, comme si autrui était tour à tour défini de multiples manières, allié et adversaire, proche et exotique* ».²

Les apports de T. Luckmann et P. Berger sont alors considérables pour dépasser une approche kinésique restrictive du rapport à autrui. Ils complètent l'analyse de Mead en introduisant la référence à la problématique des savoirs élaborée par A. Schütz. Le sujet absorbe le monde social et appréhende le réel à partir d'un « *savoir de base* », « *savoir sur le monde* » qui lui permet d'agir dans la vie quotidienne. Selon Schütz, ces savoirs sont pré-réflexif, ils constituent des « *modèles prédéfinis de conduites typiques* ». L'apprentissage de ces savoirs constitue le processus fondamental de la socialisation primaire et de la socialisation secondaire tout en considérant que « *la socialisation n'est jamais totale et terminée* »³. Cette socialisation secondaire repose sur l'acquisition de savoirs professionnels « *comprenant un, des recettes (ou formules, propositions, procédures), un programme formalisé et un véritable « univers symbolique » véhiculant une conception du monde* »⁴. Pour T. Luckmann et P. Berger, si les structures de base de la socialisation secondaire sont en rupture avec la socialisation primaire, il doit se produire plusieurs « *chocs biographiques* »⁵

¹ DUBAR C., *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, Paris, 2002, p. 96.

² DUBET F., *Op. Cit.*, 1994, p. 16.

³ DUBAR C., *Op. Cit.*, 2002, p. 188.

⁴ *Ibid.*, p. 99.

⁵ BERGER P., LUCKMANN T., *The social Construction of Reality. A Treatise of the Sociology of Knowledge*, trad., *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1986, p. 195.

afin qu'un processus de « *déstructuration/restructuration d'identité* » s'effectue. Ce processus suppose une action institutionnelle d'initiation permettant une transformation réelle de la « *maison* » de l'individu et une implication des socialisateurs dans le passage d'une « *maison* » à une autre. Ces socialisateurs représentent également les autres significatifs dans la mesure où ils remplissent les fonctions de modèle identificatoire. Ces travaux nous éclairent sur le parcours de construction d'un habitus professionnel à travers des relations intersubjectives. Tout d'abord à travers ces deux niveaux de socialisation, ils permettent de s'écarter d'une théorie de la reproduction. Ensuite la notion de « *choc biographique* » se doit d'être mise à l'épreuve d'une étude empirique de la formation professionnelle. Faut-il alors penser la construction d'un habitus professionnel, durant un parcours de formation, en terme de « *transformation* » ?

Jean-François Grehaigne, reconnaît que le sujet entrant en formation possède déjà un modèle personnel de référence, des représentations concernant l'élève apprenant et le rôle de l'enseignant. L'auteur précise que « *cette représentation personnelle ne peut être ni niée, ni détruite facilement ; il faut la transformer.* »¹. A la lecture des entretiens exploratoires, nous sommes tenté d'admettre l'hypothèse d'une transformation possible, avec néanmoins certaines réserves. Nos orientations nous amènent tout d'abord à relativiser la responsabilité d'agents socialisateurs. Nous associons plutôt l'éventualité d'une transformation à des ruptures² qui peuvent faire sens pour le sujet en formation, s'il possède certains « *outils* » et certaines ressources extérieures lui permettant de construire du sens durant le parcours de formation. C'est dans ce sens que la notion de « *choc biographique* » nous intéresse, replacée dans notre approche du parcours de formation en tant qu'expérience singulière de construction de soi.

Dans une logique de continuité, abordons le rapport au langage du sujet *se formant*. Cette approche peut nous proposer de nouvelles pistes pour analyser les relations intersubjectives en formation professionnelle.

¹ GREHAIGNE J-F., « L'enseignant : une personne à rationalité limitée », *Recherche et Formation* n° 25, 1997, p. 43.

² Etant donné le statut et le rôle que nous attribuons à l'autrui significatif, nous ne le concevons pas a priori comme « pourvoyeur » de ruptures même si nous avons admis précédemment de possibles influences.

II.4 – Du rapport au langage

Deux formes de rapport au langage développées par Jurgen Habermas, « *l'agir dramaturgique* » et « *l'agir communicationnel* »¹ nous éclairent sur le jeu des relations intersubjectives. Le premier est une présentation langagière de soi-même destinée à se mettre en scène dans le but de donner à autrui une certaine image de soi. Elisabeth Bautier rappelle que l'identité est présente dans la mise en œuvre des formes linguistiques et langagières qui marquent l'appartenance à un groupe². Il s'agit bien d'une quête de reconnaissance identitaire dans les pratiques langagières par le groupe auquel on souhaite appartenir. Dans le cadre de la formation professionnelle, le sujet projette l'image de soi revalorisée, se libère des activités instrumentales rationalisées en amont et qui ne suffisent pas à surmonter l'angoisse du mouvement. La reconnaissance par le groupe devient thérapeutique. Mais les effets de « *l'agir dramaturgique* » dans l'espace-temps d'une formation professionnelle ne seront-ils pas limités s'il n'y a pas concomitance entre les deux formes d'agir précédemment cités ?

L'activité communicationnelle devient une interaction basée sur la réciprocité structurant l'identité en même temps qu'elle assure la reconnaissance d'une légitimité réciproque. « *Les processus de formation pourraient être pris comme processus d'entrée en langue, d'installation d'un sujet dans une ou des langues* »³. La reconnaissance réciproque donne un nouveau statut à l'interaction puisqu'elle permet à la fois de se libérer des normes préétablies et de devenir processus de formation.

Nous serons donc particulièrement attentifs dans notre analyse, aux discours des sujets sur les activités communicationnelles et les interactions ayant lieu aussi bien au sein de l'institution de formation qu'après la prise de fonctions. Nous avons précédemment proposé la notion d'*influences*, nous pourrions maintenant ajouter *influences réciproques*.

L'activité langagière peut également prendre une autre forme dans un cadre que n'est pas seulement celui de la discussion ou de la conversation. Elisabeth Bautier a développé une démarche méthodologique pour étudier ce qu'elle nomme « *langage de la pratique* »⁴.

¹ Cf. HABERMAS J., *Theorie des Kommunikativen Handlung*, Suhrkamp Verlag, trad. J.-M. Ferry., *Théorie de l'agir communicationnel*, 2 tomes, Fayard, 1987, 1^{ère} édition 1981.

² Cf. BAUTIER E., *Pratique langagière. Pratique sociale : de la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris, L'Harmattan, 1995, p. 210.

³ DUFOUR D.-R., « L'apport de certaines sciences du langage aux sciences de l'éducation », *Revue Française de Pédagogie*, n° 84, juillet-août 1988, p. 60.

⁴ Cf. BAUTIER E., *Travailler en banlieue*, L'Harmattan, Paris, 1995, p. 35 : « outre les contenus abordés (mais dans lesquels on ne va donc pas chercher la réalité du sujet), le langage utilisé permet de comprendre le lien entre le sujet et le monde social. [...] étudier les formes du langage est ce qui permet d'interpréter non pas seulement ce qui est dit, mais bien le sens pratique des usages quotidiens qui sous-tend la mise en langage et en mots. Et là est bien notre objectif : par delà les discours des « professionnels » et l'étude de leur énonciation, et

Nous l'avons déjà noté avec les travaux de Gérard Fath, lorsqu'il propose de « *dire authentiquement¹ avant d'analyser* » à travers une « *écriture à propos d'activités professionnelles enseignantes* »², l'énonciation – avec des objectifs différents de ceux d'Elisabeth Bautier – peut constituer un espace-temps d'émergence de sens durant le parcours de formation. « *L'énonciation pourrait ainsi être un excellent moyen de donner un sens, une expression et des outils d'analyse au formateur, toujours soucieux de permettre au sujet en formation son « entrée en langue* »³. En effet, « *les enseignants opèrent dans leur récit une reconstruction de l'expérience à travers une répétition cyclique de la vie en établissement. [...] La connaissance pratique, projetée ensuite sous formes d' « images », de « métaphores » (voir aussi Mumby, 1988) dessinées dans l'espace du récit donnerait sens à l'expérience vécue.* »⁴. Patricia Champy-Remoussenard a également analysé, à partir de pratiques d'écriture avec des étudiants de licence, les enjeux de la description d'une situation de travail vécue. L'auteur souligne que cette description est loin de jouer le seul rôle de médiateur vers la visibilité et la lisibilité de la situation de travail. Elle permet de « *dire la souffrance au travail à travers l'expression des problèmes, des questions, l'occasion d'avouer, de s'avouer et de dire à d'autres que le travail est source de difficultés* »⁵. D'ailleurs, un de ses constats est que « *la rencontre avec la difficulté inspire de nombreuses fois les tentatives de description.* »⁶. Plus récemment, Patricia Champy-Remoussenard a démontré en quoi, à partir de la mise en mots, « *l'analyse du travail⁷ peut être considérée comme une modalité de construction des compétences dans le cadre de la formation des professionnels de l'éducation, non et de la formation.* »⁸ Les pratiques d'écriture permettent une nouvelle

non seulement celle de leur contenu, de leur mode de mise en mots du monde, de leurs catégorisations, on a tenté de reconstruire les logiques, les identités sociales et professionnelles. »

¹ Ce terme « authentiquement » nous renvoie-t-il au « moi authentique » que nous introduisions précédemment dans notre réflexion sur la subjectivité du sujet ?

² Cf. FATH G., « Dire authentiquement avant d'analyser », *Cahiers pédagogiques*, n° 346, Septembre 1997 : « *je tente donc, avec mes publics d'enseignants et de formateurs déjà expérimentés, de faire écrire de manière assez générale sur des aspects qu'on pourrait dire anthropologiques de toute pratique enseignante, en vue de dégager la trame d'invariants sur laquelle des séquences didactiques particulières pourraient s'inscrire ensuite [...] je crois obtenir quelque effet de formation en reliant intimement des séances d'écriture sur les pratiques avec des séances de travaux réflexifs sur le lien entre « formation et personnalité »* »

³ DUFOUR D. R., *Op. Cit.*, 1988, p. 57.

⁴ MALET R., *Op. Cit.*

⁵ CHAMPY-REMOUSSENARD P., ROTHAN B., « De la mise en mots du travail à l'analyse des pratiques professionnelles », *Recherche et Formation*, n°32, 1999.

⁶ *Ibid.*

⁷ L'auteur substitue le terme d' « analyse du travail » à celui d' « analyse des pratiques » qui renvoie à une nébuleuse de démarches souvent trop rapidement amalgamées »

⁸ CHAMPY-REMOUSSENARD P., « Construction d'une capacité d'analyse de leurs situations de travail par les professionnels de l'Éducation et de la formation : la mise en mots du travail réel dans un collectif d'écriture », *Colloque international de l'AFIRSE, « Former les enseignants et les éducateurs, une priorité pour l'enseignement supérieur »*, Paris, mai 2003.

rencontre avec un réel¹ vécu douloureusement lorsque « *les acquis de la formation formelle* » n'ont pas donné les moyens « *d'anticiper la complexité et l'imprévisibilité des situations réelles.* »

Faut-il alors aménager – et comment le faire – le cadre potentiel pour concevoir la langue comme une activité centrale de l'acte de formation et de construction d'un habitus professionnel réfléchi et réflexif ?

La singularité du parcours n'a de sens que si elle est « active », c'est-à-dire qu'elle réside dans de multiples possibilités accordées aux sujets pour s'approprier l'offre de formation. Le rôle de l'institution dans l'activation de la singularité ne peut être neutre. Comme nous l'avons vu précédemment, les orientations proposées institutionnellement ont consisté à *individualiser* ou *personnaliser* les parcours de formation. Plus concrètement, nous rejoignons Pierre-André Dupuis lorsqu'il propose des dispositions contractuelles pouvant faciliter, « *ainsi que la mise en place de dispositifs permettant, dans un espace et un temps partagés, à la fois l'appropriation de la formation, les initiatives des étudiants, et le développement de pratiques réflexives faisant appel à l'explicitation et à l'écriture.* »².

Dans une perspective à la fois narrative et phénoménologique, Régis Malet présente différents courants s'inscrivant dans une mouvance narrative pour réfléchir la formation des enseignants. Diverses formes méthodologiques de mobilisation du récit sont expérimentées comme par exemple l'écriture commune, la restitution commune des récits ou encore l'analyse commune du journal de bord de l'enseignant. Le caractère déterminant de la mouvance narrative est avant tout la place accordée au récit : celui-ci est donc au cœur de la construction du « savoir personnel ». Ces différentes approches de la formation des enseignants davantage développées dans les pays anglo-saxons nous paraissent assez proches des pratiques mises en place par Gérard Fath et Patricia Champy-Remoussenard avec des publics professionnels. L'enjeu pour nous de l'exploration de ces différentes orientations épistémologiques et méthodologiques, est d'analyser la place occupée et accordée à l'énonciation, au récit, à différentes pratiques langagières et particulièrement aux pratiques d'écriture en formation initiale des enseignants du premier degré à l'IUFM.

Il nous paraît donc indispensable de continuer à structurer notre hypothèse de parcours singulier de formation en accordant une attention particulière, à la mise en mots en formation.

¹ La situation de travail.

² DUPUIS P.-A., *Anthropologie temporelle des parcours singuliers en éducation et en formation*, Dossier pour la soutenance de l'Habilitation à Diriger des Recherches, Octobre 2002, p. 153.

Comment cette mise en mots des pratiques durant un parcours de formation, peut-elle nous éclairer sur le rapport à la pratique, à la formation, aux savoirs, à autrui, au langage ?

III – Le sujet de l'expérience singulière, subjective et sociale

Nous proposons de définir le parcours de formation comme expérience subjective et comme *expérience sociale*, ce qui n'est pas du tout antinomique tout en étant dialectique.

Rappelons la définition de cette expérience sociale proposée par François Dubet : elle « désigne les conduites individuelles et collectives dominées par l'hétérogénéité de leurs principes constitutifs, et par l'activité des individus qui doivent construire le sens de leurs pratiques au sein même de cette hétérogénéité »¹. Ces pratiques sont irréductibles à des rôles ou à la poursuite stratégique d'intérêts.

Aborder la question de l'expérience du sujet peut se faire de différentes manières, en disposant d'une multitude de référents. Lorsque des choix se sont imposés, ils ont été réalisés dans la continuité de ce qu'à été jusqu'ici la construction de l'objet de recherche.

L'expérience est à la fois constitutive de savoirs et plus globalement de ressources mais elle est également une somme de ressources à un moment donné, garantissant des moyens d'action sur le réel. Mobiliser cette notion d'expérience suppose donc de l'interroger en tant que processus et en tant qu'« état » stable et instable à la fois.

III.1 – Unicité de l'expérience

L'expérience désigne, dans un rapport au monde, à la fois la singularité et la subjectivité d'un parcours d'appropriation, tout autant que l'unicité d'une identité-habitus, d'un agir professionnel, plus simplement d'une professionnalité. Précisons : elle est « une transaction » avec l'environnement naturel et humain, et elle s'organise en s'amplifiant selon les deux principes de continuité (principe longitudinal de l'expérience qui l'intègre dans le développement), et d'interaction (principe latéral de l'expérience qui la coordonne à d'autres expériences). »². Penser alors le parcours de formation « et l'identité du sujet dans un même mouvement revient à signifier fondamentalement que l'expérience est une, et que son unité est assignable à un sujet qui dit je. »³. Ajoutons que l'expérience de formation et

¹ DUBET F., p. 15.

² DUPUIS P.-A., *Op. Cit.*, 2003, p. 154.

³ MALET R., *Op. Cit.*, p. 6.

l'identité, « *loin de s'opposer, apparaîtront comme les mouvements fondamentaux et contemporains l'un à l'autre significatifs de la subjectivité en acte* »¹. L'unicité de l'expérience trouve également son fondement dans ce que John Searle appelle « *connexions* » ; en effet, « *nous relient aux autres toute nouvelle expérience que nous faisons* »². C'est l'un des principes de structuration de l'habitus que nous avons avancé précédemment. Difficile ici de tenir à l'écart la question du *sens*³ de l'expérience : « *fait sens pour un individu quelque chose qui lui arrive et qui a des rapports avec d'autres choses de sa vie, des choses qu'il a déjà pensées, des questions qu'il s'est posées.* »⁴

Anouk Barberousse rappelle le « caractère privé » de l'expérience : « *chacune des expériences qui participe au flux ininterrompu de ma vie mentale est bien entendu mon expérience ; je ne partage ni ne peux la partager en tant que telle avec personne. Elle participe à mon identité de sujet [...] Toute expérience est ainsi de façon essentielle l'expérience d'un sujet : il n'existe pas d'expérience abstraite, indépendante d'un sujet qui l'éprouve. [...] Ce qu'on appelle le caractère privé des expériences est la propriété qui fait que moi seule ai accès à mes propres expériences.* »⁵.

Etablissons une connexion utile pour notre objet, entre le « *caractère privé* » et cette subjectivité s'installant, se retirant, se dispersant. Ce caractère privé de l'expérience la rend-il pour autant ineffable ? Pour Anouk Barberousse, l'expérience reste pour une grande part inaccessible à autrui même lorsqu'on tente de la décrire, « *du point de vue du sujet qui l'éprouve, une expérience ne se réduit jamais à ce qu'elle exprime la phrase qui peut en rendre compte* »⁶. Nous avons introduit l'enjeu formatif de la mobilisation du langage pour décrire l'expérience. La tentative vaine de partager pour partager ce qui n'est pas partageable n'est pas en soi l'intérêt formatif de la démarche. L'enjeu formatif réside, dans un premier temps, dans la capacité pour le sujet de l'expérience à décrire son point de vue en fournissant des clés de lecture pour soi et pour un autrui averti. Le respect du caractère privé et du non-dit d'une expérience, dicible ou indicible, reposent alors sur un contrat de communication n'entamant en rien l'enjeu formatif.

L'expérience est donc la propriété d'un sujet mais elle « *n'est pas seulement une bonne institutrice, elle n'a pas pour seul effet de nous faire connaître le monde : elle agit sur nous, elle nous transforme, autant par ce qu'elle nous apprend que par la façon dont elle*

¹ MALET R., *Ibid.*

² BARBEROUSSE A., *L'expérience. Textes choisis et présentés*, Paris, GF Flammarion, 1999, p. 38.

³ Nous nous arrêterons sur cette question du sens dans un prochain paragraphe.

⁴ CHARLOT B., *Du Rapport au Savoir. Eléments pour une théorie*, p. 64.

⁵ BARBEROUSSE A., *Op. Cit.*, p. 42-43

⁶ *Ibid.*, p. 37

nous apprend. »¹. Pour préciser notre pensée sur la question de la transformation : nous ne la considérons pas comme l'éventualité d'une mise en conformité à un modèle défini par l'institution. Nous adhérons à cette idée de transformation mais les entretiens exploratoires nous invitent à penser qu'elle dépasse largement le prescrit. L'incarnation de la forme déborde des contours préalablement fixés sans être figés. Nous interrogerons le parcours d'enseignants en formation, en tant que phénoménologie de l'expérience, c'est-à-dire en privilégiant la façon dont le sujet appréhende divers faits et divers objets qui s'organisent en un monde d'expériences.

III.2 – Entre expérience et expérimentation

*« Certains praticiens choisissent les basses terres. Ils s'engagent délibérément dans les problèmes complexes mais cruciaux et, si on leur demande de décrire leurs méthodes d'investigation, ils parlent d'expérimentation, d'essais et d'erreurs, d'intuition et de débrouillardise. »*².

L'expérience constitue une dimension essentielle de la vie humaine et plus précisément de la vie professionnelle : « *« avoir de l'expérience », c'est avoir vécu une vie suffisamment riche pour ne pas se laisser surprendre par un événement inattendu* »³. Le parcours de formation professionnelle est l'expérience d'une quête de moyens, de ressources, d'une « *expérience acquise* »⁴ permettant de comprendre le monde, de le dominer puis de le transformer.

Mais suffit-il de vivre la formation puis le métier d'enseignant pour « *avoir de l'expérience* » et construire son habitus professionnel ?

*« Tel instituteur a l'expérience du cours préparatoire parce qu'il le connaît bien pour y avoir enseigné pendant de longues années et y avoir pratiqué une activité pédagogique de niveau 3 ou 2. »*⁵. Selon Gaston Mialaret, l'expérience acquise s'accroît normalement avec l'âge et en « *fonction de la variété des situations traversées et vécues par le sujet. Elle varie d'un sujet à l'autre et dépend de la personnalité de l'individu : quelques-uns acquièrent*

¹ BARBEROUSSE A., *Op. Cit.*, p. 35.

² SCHÖN D. A., « A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes », in BARBIER J.-M., *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, Paris, 1996, p. 202.

³ BARBEROUSSE A., *Op. Cit.*, p. 11

⁴ MIALARET G., « Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation », in BARBIER J.-M., *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, Paris, 1996, p. 166.

⁵ MIALARET G., *Ibid*, p. 165

rapidement « de l'expérience », d'autres sont plus lents à constituer leur propre « expérience ».¹

L'auteur propose trois éléments de réponses à notre questionnement : l'inscription dans la durée puis une dimension singulière, la variété des espaces rencontrés et enfin une dimension subjective, la personnalité du sujet. Comme nous l'avons relevé dans les écrits de Pierre-André Dupuis, deux principes organisent l'expérience : un principe de « *continuité* » et un principe « *d'interaction* ». Sans doute ne suffit-il pas d'avoir traversé pour avoir construit un habitus professionnel. La durée et la variété sont indispensables pour « *avoir de l'expérience* » mais la ou les postures du sujet durant la traversée ne le sont pas moins. La mise en interaction, lorsqu'elle est provoquée dans un but formatif, est l'une de ces postures. « *L'expérience est une activité cognitive, c'est une manière de construire le réel et surtout de le « vérifier », de l'expérimenter* »².

Bernadette Charlier opère une distinction – même si l'auteur travaille pour sa part sur l'apprentissage – entre l'acquisition de connaissances toutes faites existant en dehors de l'apprenant et la construction de connaissances par l'apprenant, entre le « *consommateur passif* » et le « *créateur de connaissances* », laissant sous-entendre qu'il pourrait exister des expériences de différentes natures selon la posture du sujet. Anouk Barberousse propose deux sens possibles au mot expérience pouvant nous éclairer sur ces postures du sujet : l'*observation* et l'*expérimentation*. Nous retiendrons ces deux postures comme composantes éventuelles d'un parcours de formation³. L'observation laisse sous-entendre une certaine passivité par rapport à l'expérimentation qui va nécessiter d'agir sur le réel.

Cette notion d'« *expérimentation* » n'est pas sans poser certains problèmes, ce qui nous a amené à hésiter avant de la mobiliser dans la construction de l'objet de recherche. Pierre-André Dupuis l'assimile à « *l'experientia* », c'est-à-dire « *faire l'essai de* », « *trouver par soi-même* ». Le transfert et la mise à l'épreuve du réel des acquis de la formation pourraient constituer cette posture d'expérimentation puis de structuration d'un habitus professionnel réfléchi. Pourtant l'emploi de la notion d'expérimentation renvoie à une activité scientifique et à la création intentionnelle et artificielle de conditions telles que l'on puisse observer un phénomène qu'il serait impossible de percevoir dans des conditions naturelles. L'expérience vécue en formation n'est pas artificielle, elle n'est pas amplification de

¹ MIALARET G., *Ibid.*, p. 166.

² DUBET F., *Op. Cit.*, p. 93.

³ Sans oublier bien sûr l'énonciation.

l'expérience ordinaire ; l'espace d'expérimentation est constitué d'une « vraie » classe avec d'authentiques élèves. Nous avons, un temps, envisagé de substituer la notion de recherche-action à celle d'expérimentation, ce qui nous a semblé finalement moins approprié dans le cadre d'une formation initiale. Nous rencontrons peut-être alors un paradoxe indépassable de la formation initiale des professeurs d'école : la nécessité d'expérimenter, d'essayer et sans doute d'échouer dans une situation authentique et face à un public habitué à ne pas se priver de manifester à celui qui représente l'autorité, ses erreurs ou ses hésitations.

Quelle est la place accordée à cette posture durant le parcours de formation des enseignants que nous allons rencontrer ?

III.3 – Le sens de l'expérience : regard philosophique

Nous proposons d'aborder la question du sens en mobilisant la notion, en premier lieu, d'« *aspect qualitatif de l'expérience* »¹. Existe-t-il une qualité intrinsèque de l'expérience qui rendrait compte de ses propriétés par les effets qu'elle produirait sur les états mentaux, sur le comportement du sujet, tout simplement sur son habitus ? Nous accordons un statut fondationnel à l'expérience sans néanmoins concevoir que la thèse fondationnaliste puisse se suffire à elle-même. Ainsi le contact direct que nous avons avec les objets du monde lors de nos expériences véridiques constitue un socle de ressources, mais nous sont-elles données immédiatement, sans aucune inférence, aucun raisonnement ?

Notre orientation va être plutôt de privilégier dans un premier temps le rapport entre expérience et jugement pour situer l'aspect qualitatif. Anouk Barberousse appelle « *jugement d'expérience* », « *une pensée formée à partir d'une expérience et possédant le même contenu que cette expérience* »². Toute expérience n'est sans doute pas susceptible de conduire à un jugement et chaque expérience déborde probablement tous les jugements qu'elle est susceptible de produire. L'expérience ne peut donc se réduire au jugement de l'expérience. Pourtant, aussi bien par rapport à la forme et au contexte de notre recueil de données que par rapport à nos orientations épistémologiques, les seules expériences que nous auront l'opportunité d'analyser, seront celles ayant donné lieu à des inférences ou plus exactement des actes de conscience³ de la part du sujet de cette expérience. Nous ne cherchons pas à découvrir des *expériences véridiques* qui constitueraient l'essence de ce que peut être un

¹ BARBEROUSSE A., *Op. Cit.*, p. 37.

² BARBEROUSSE A., *Ibid.*, p. 20

³ Activité judiciaire, crainte, doute, souhait, conjecture, activité judiciaire, etc...

parcours de formation professionnelle, mais nous allons à la rencontre d'*expériences significatives*, d'un « *vécu intentionnel concret* ».

Que le sujet ne soit pas « *totalelement clairvoyant* », ne doit pas entamer l'intérêt que nous portons à la valeur qu'il attribue lui-même à son expérience et à l'objet intentionnel approprié. Unifiant, avec une certaine légèreté sans doute, acquisition et possession sous le concept d'appropriation, il nous faut néanmoins distinguer « *donation de sens* » et « *pleine donation de sens* »¹. La multiplicité des sens pouvant accéder à la conscience ne peut être considérée comme *pleine donation* au risque de n'être qu'illusion fatale d'une apparition intégrale. Précisons que nous associons une *donation intégrale* à l'utopie d'une finitude du *procès d'objectivation*. Nous situons un des enjeux de cette recherche dans notre capacité à suivre le mouvement d'un processus sans fin de prise de possession par un sujet, durant une courte période de son histoire. Nous n'excluons pas pour autant l'aperception inhérente à chaque étape de ce processus, dans le cas contraire nous ne pourrions accéder à l'explication du ou des sens déposés et notre démarche de « *captage* »² d'un objet toujours plus riche n'aurait aucune validité. Nous rejoignons ainsi notre réflexion sur l'*habitus* puisque le dépôt d'une donation active de sens, antérieure, devient lui-même déterminant dans l'appréhension, l'appropriation et la donation. C'est en cela que nous parlons d'*enrichissement*.

Lorsque nous avons abordé dans un précédent paragraphe le rapport au langage, nous avons amorcé un questionnement, que nous n'avons pas formalisé avec précision, concernant le rapport entre langage et donation de sens. Le langage est-il conditionnel à une donation de sens ? Les orientations proposées à ce moment de notre réflexion peuvent sans doute être interprétées comme une prise de position même en l'absence de référence aux pragmaticiens, ce qui facilite notre éloignement momentané d'une théorie phénoménologico-transcendantale husserlienne de la constitution pour nous rapprocher, non pas en contradiction mais plutôt en complément, d'une théorie de « *« sémiotisation » du monde* »³, dans et par l'acte de parole. L'acte discursif, qu'il soit intérieur ou dirigé vers autrui, devient acte d'intentionnalité s'il revêt des formes particulières telles que l'énonciation, le récit, l'évocation. C'est donc dans une perspective phénoménologico-narrative que nous considérons l'acte discursif comme « *espace* » privilégié de construction de sens.

¹ Cf. HUSSERL E., *Méditations cartésiennes*, Vrin, 1934

² En certain point nous aurions préféré l'emploi de la notion de « *captation* » s'il était possible d'en exclure la connotation de perfidie La notion de « *captage* » resitue l'idée de mouvement de l'objet capté.

³ GALATANU O., « *Signification, sens et construction discursive de soi et du monde* », in BARBIER J.-M., GALATANU O., (dir), *Signification, sens, formation*, PUF, Paris, 2000, p. 26.

Nous n'aborderons pas la distinction entre les opérations mentales du sujet parlant et celles du sujet interprétant, ni la distinction entre sens et signification, cela n'est pas l'objet de notre propos ici.

Le sujet en formation, en quête de sens, « *interroge ses fonctionnements, ceux de la situation dans laquelle il se trouve, qu'il tente de penser et sur laquelle il agit, aux fins de la modifier, conformément à ses valeurs, ce par quoi il devient acteur.* »¹. Comme nous l'avons vu avec Gérard Fath, Pierre Pastré, Patricia Champy-Remoussenard, Marguerite Altet, la posture réflexive apparaît comme un processus de construction de sens. « *Le sens de l'action n'est pas immédiat* »², il se construit peu à peu dans la durée. En suivant Luc Ridel, nous proposerons de faire émerger, dans le prochain paragraphe, l'« *acteur* » donateur de sens et créateur de son parcours de formation.

Dans la continuité de notre étude sur le rapport du sujet à la formation, et de notre objectif de lecture et de compréhension d'éléments d'un parcours singulier de formation, sollicitons les travaux d'Etienne Bourgeois portant sur la construction du sens de l'engagement en formation. En effet, « *la question de la construction du sens de l'engagement ne concerne pas seulement l'entrée en formation. Elle garde toute sa pertinence pour comprendre, en aval, ce qui peut se passer au cours du processus de formation lui-même : d'abord parce que le sens que prend pour le sujet son engagement à l'entrée en formation surdétermine son travail en cours de formation, ensuite parce que l'expérience de formation elle-même contribue en retour à la transformation de ce sens.* »³. Nous tenterons d'identifier dans notre étude empirique comment les transformations du sens de l'engagement en cours de formation vont influencer, sous forme d'effets positifs ou négatifs, la mobilisation et l'implication du sujet dans les différents espaces proposés par l'offre institutionnelle de formation. Les notions de « *mobiles* », de « *buts* » et de « *moyens* »⁴ seront alors exploitées pour étudier cette dimension du rapport à la formation.

¹ RIDEL L., "Le sujet en formation", *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, « Le sujet en questions », 32, 1, 1999, p. 14.

² PASTRE P., *Op. Cit.*, p. 59.

³ BOURGEOIS E., « Le sens de l'engagement en formation », in BARBIER J.-M., GALATANU O., (Dir), *Signification, sens, formation*, PUF, Paris, 2000, p. 103.

⁴ « *Les enjeux constituent des mobiles qui incitent le sujet à entreprendre l'action de formation et qui soutiennent les buts qu'il y poursuit. Ces derniers désignent les résultats immédiats attendus par le sujet de l'action, à savoir, notamment l'ensemble des compétences qu'il escompte développer au travers de sa formation. Ce que l'apprenant fait concrètement pour réaliser ces buts, les actes qu'il pose et qui constituent son expérience de formation [...] constituent les moyens mis en œuvre pour réaliser ses buts.* » in, BOURGEOIS E., *Ibid.*, p. 95.

IV – Le sujet devenu acteur stratégique

« Il n'y a pas de systèmes sociaux entièrement réglés ou contrôlés. Les acteurs individuels ou collectifs qui les composent ne peuvent jamais être réduits à des fonctions abstraites et désincarnées. Ce sont des acteurs à part entière qui, à l'intérieur des contraintes souvent lourdes que leur impose « le système », disposent d'une marge de liberté qu'ils utilisent de façon stratégique dans leurs interactions avec les autres. »¹.

Notre hypothèse de parcours de construction d'une professionnalité s'alimente de notre proposition de sujet intime, en quête de soi, porteur d'une subjectivité multidimensionnelle, où s'entremêlent conscient et inconscient². La structuration de l'identité subjective ne peut se limiter à une intériorisation des contraintes sociales. Nous proposons alors d'analyser une influence des expériences significatives et plus généralement du sens donné, dans la mise en place de « stratégies »³ d'action de la part de l'acteur en formation. La stratégie constitue alors « le point indispensable de la démarche, car c'est l'acteur seul qui est le porteur et le témoin du construit organisationnel »⁴. Pourtant l'articulation sens, stratégies, action n'est pas si manifeste.

IV.1 – sujet et acteur

Nous considérons donc que ce sujet est simultanément un acteur, entre autre, parce son parcours de formation ne peut se concevoir comme l'application d'un rôle totalement écrit. Nous adhérons en partie à la sociologie de François Dubet et nous postulons que si l'acteur n'est pas avant tout ce sujet complexe, il ne restera qu'un agent du social⁵.

¹ CROZIER M., FRIEDBERG E., *L'acteur et le système*, Editions du Seuil, 1977, p. 29-30.

² Rappelons l'absence de frontières rigides entre ces deux dimensions de la subjectivité.

³ Cette notion de stratégie est à interroger ; Michel Crozier et Erhard Friedberg ont en fait le concept central de leur propos. Rappelons en quelques mots ce qui nous a orienté vers ces auteurs et plus précisément vers l'usage qu'ils font de ce concept de stratégie (Cf. Op. Cit., p. 55-57.) : Les projets de l'acteur sont multiples, plus ou moins explicites, plus ou moins ambigus ; « il changera en cours d'action, en rejettera certains, en découvrira d'autres [...] parce que des conséquences imprévues et imprévisibles de son action l'obligent à « reconsidérer sa position » et à « réajuster son tir ». Malgré les contraintes, son comportement est toujours actif, jamais directement déterminé. « C'est l'utilité même du concept de stratégie que de s'appliquer indifféremment aux comportements en apparence les plus rationnels et à ceux qui semblent tout à fait erratiques ». Néanmoins, une fois encore, il nous faut exprimer certaines distances avec cette sociologie. Nous n'aurions pas utilisé les écrits de Crozier si nous n'avions pas préalablement posé le sujet de l'expérience. A l'acteur désincarné de cette sociologie, nous substituons un acteur singulier, porteur d'un habitus-identité autrement dit d'une histoire, de valeurs, de représentations, de capacités réflexives et bien sûr d'un corps.

⁴ CROZIER M., FRIEDBERG E., *L'acteur et le système*, Editions du Seuil, 1977, p. 64.

⁵ Comme le souligne Jacques Ardoino, la distinction entre acteur et agent dépend avant tout de l'éclairage disciplinaire auquel on adhère.

Définissons dans un premier temps l'acteur en nous référant à Luc Ridel : « *la notion d'acteur désigne alors celui qui travaille à modifier son environnement social et matériel et qui, par son intentionnalité, se reconnaît partie prenante de la situation significative dans laquelle il se trouve plongé et qu'il entend modifier en fonction de ses représentations et valeurs, par son travail, son activité ou son engagement.* »¹.

Ajoutons que l'acteur dans le contexte de la formation professionnelle se définit en tant que sujet porteur d'un « *projet de formation* ». Pierre-André Dupuis nous éclaire sur cette notion : « *j'ai tenté de situer le « projet » de formation comme ce qui, à partir des « demandes », des « désirs », et des « besoins », donne lieu à des démarches qui s'expriment par des initiatives et par des actes concrets dans un espace réel* »².

Projet et parcours de formation sont intimement liés mais le projet ne saurait révéler a priori le parcours. En effet, l'acteur poursuit l'élaboration de son projet pendant la formation, mais celui-ci n'est pas identifiable comme un préalable figé, il émerge d'un monde intérieur en mouvement. « *Il consiste moins à fixer des objectifs qu'à mieux percevoir le chemin à prendre, qu'à adopter une nouvelle position ou à porter un regard autre sur soi-même et sur l'autre.* »³

« *« L'idée de sujet » affirme-t-elle la supériorité des vertus privées sur les rôles sociaux ?* »⁴ Nous ne parlons pas de quête égocentrée mais d'un besoin d'être entendu et de se sentir exister dans sa singularité au sein de ce monde du « déjà-là ». Lorsqu'un sujet entre en formation, l'offre est déjà elle-même structurée. L'enjeu de la formation est alors la construction d'une professionnalité délimitée en amont par une *pré-forme*, le curriculum formel. Mais ce qui constitue l'essence d'une professionnalité que nous considérons avant tout dans sa singularité, c'est cette subjectivité que nous avons précédemment définie.

IV.2 – Un sujet/acteur autonome

Eloigné d'une théorie des champs, nous faisons donc le choix de rejeter la notion de *rôle* au sens sociologique du terme en introduisant le concept de *stratégie*. Sans les étapes de construction de sens et de mise en place, par les acteurs, de ce qui découle de ce sens accordé au vécu, les stratégies, nous ne pourrions soutenir l'hypothèse d'un habitus professionnel réfléchi et plus concrètement, celle d'un professionnel de l'enseignement *autonome*. Les

¹ RIDEL L., *Op. Cit.*, p. 11.

² DUPUIS P.- A., *Ibid.*, p. 153.

³ RIDEL L., *Op. Cit.*, p. 22.

⁴ *Ibid.*

interactionnistes et les phénoménologistes ont esquissé des théories de l'ordre social qui font une large part aux stratégies et aux représentations du sujet. Pourtant la stratégie ne peut se comprendre qu'à travers une problématique de « *liberté-contrainte* »¹ : « *Peut-on libérer sans contrainte, sans collectiviser ?* »

A travers notre approche du sujet/acteur, nous proposons de substituer la notion d'*autonomie* à celle de *liberté*. L'autonomie n'est pas une forme de liberté exprimant une tentation puis une tentative d'échapper totalement au social. L'acteur n'est pas un « révolté », il devient autonome dans un premier temps, par la force des choses « *parce que son expérience s'inscrit dans des registres multiples et non congruents* »². Nous ne manquerons pas de tenter de cerner quelques-uns des ces registres multiples non congruents de l'expérience de formation professionnelle. Partons d'une conception de l'autonomie postulant la capacité à décider et à agir par soi-même. Le terme a été introduit dans la réflexion philosophique par Emmanuel Kant³. Le sujet établit par lui-même les règles de sa propre action ; en effet le comportement autonome n'obéit pas à un conditionnement externe, dépassant ainsi une hétéronomie qui ne ferait du sujet qu'un être assujéti. L'action ne peut être entendue comme « hyper-socialisée », au sens entendu par François Dubet. Deux distinctions sont alors à préciser :

- l'autonomie n'est pas assimilable à une liberté sans limite ;
- l'autonomie de l'acteur n'est pas à considérer comme l'illusion d'une liberté du sujet.

L'autonomie se trouve en corrélation étroite avec le principe de responsabilité. Cette responsabilité « *est la capacité du sujet à répondre de ses propres actions, à prendre en charge la possibilité de se tromper, en conséquence de ses erreurs, comme de ses réussites.* »⁴ Il ne s'agit pas non plus d'une autonomie fermée à l'altérité « *mais bien plutôt d'une responsabilité solidaire* »⁵, elle n'élimine donc pas l'obligation, elle la renforce. Cette autonomie que nous proposons de retenir se démarque d'une indépendance « bornée » qui ne permet pas de nous éclairer sur une certaine porosité des limites entre le sujet et l'alter. Elle est à considérer davantage comme une autonomie éthique.

¹ VIGARELLO G., *Op. Cit.*, p. 19.

² DUBET F., *Op. Cit.*, p. 96.

³ Cf. KANT E., *Critique de la raison pratique*, 1783.

⁴ BARBOT M.-J., CAMATARRI G., *Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation*, Paris, PUF, 1999, p. 25.

⁵ *Ibid.*

L'illusion de liberté pourrait être définie par une intériorisation efficace du social, des contraintes, de l'éthos ; illusion parce que l'habitus deviendrait autorégulateur sans âme, si ce n'est une âme collective¹. L'autonomie responsable contraste avec l'irresponsabilité d'une soumission à la contrainte d'une « hétéro-norme ». « *Face à une norme externe, aussi rigide et contraignante soit-elle, le sujet est paradoxalement libre de toute responsabilité.* »²

Nous tenterons d'identifier une autonomie qui ne serait pas seulement vécue, mais plutôt « construite » dans la relation nécessaire aux objets du monde et en particulier à une pré-forme qu'il s'agit de s'approprier, se représenter. L'acteur devient créatif et créateur, « *maître de ses œuvres* »³, « *créateur de son moi* »⁴. L'hypothèse d'un parcours singulier et subjectif de formation est donc l'hypothèse d'un sujet et d'un acteur autonome ou en cours d'« autonomisation ».

IV.3 – Entre liberté et contrainte : le paradigme stratégique est à préciser

Il convient de relativiser une conception purement stratégique du parcours de formation, et de réinterroger le concept même de stratégie. Nous ne sommes pas attaché – parce que les entretiens exploratoires nous y ont incité – à une conception hyper rationaliste de l'acteur. L'idée de stratégie est généralement associée à celle d'une décision rationnelle. Adhérer à cette conception revient peut-être à oublier les contraintes inconscientes qui pèsent sur le moi. « *La stratégie n'exclut pas la passion, l'irrationnel, l'émotion, l'illusion, l'utopie ou simplement l'erreur.* »⁵. Faut-il tenter systématiquement d'objectiver la subjectivité en assimilant toute conduite à une stratégie rationnelle ? Cela ne sera pas notre ambition durant l'analyse de données recueillies.

L'autonomie du sujet ne signifie pas dans notre propos que ces choix seraient uniquement orientés en fonction de ses intérêts⁶ et de ses préférences. Nous n'associons pas notre proposition d'un acteur stratège au modèle de l'*homo oeconomicus*. « *Face aux*

¹ Rappelons encore, si cela est nécessaire, notre attachement à nous détacher d'une sociologie dite classique sans toutefois en nier les apports.

² *Ibid.*

³ RIDEL L., *Op. Cit.*, p. 13.

⁴ *Ibid.*

⁵ PERRENOUD P., « Vers un retour du sujet en sociologie de l'éducation ? Limites et ambiguïtés du paradigme stratégique », in VAN HAECHT A., (dir) *Socialisations scolaires, socialisations professionnelles*, Bruxelles, Université Libre, 1987.

⁶ Dans notre hypothèse de parcours de formation, nous avons jusqu'ici laissé de côté la notion de *désir*. Cela n'est pas le fait d'un oubli. Nous ne nions pas l'influence de cette force d'impulsion...

stratégies des acteurs, se tiennent les logiques du système, le jeu étant structuré par un monde organisé [...] Le jeu est possible car le système n'est jamais total, il ménage des zones d'incertitudes qui sont le champ de la stratégie. »¹. Nous ne considérons pas a priori ces « zones d'incertitudes »², ces situations qui ne seraient pas entièrement codées comme des lacunes de l'institution dans la construction du curriculum, elles sont nécessaires à la construction d'une autonomie dans un cadre potentiel. Ces zones d'incertitudes ne représentent-elles pas – bien plus qu'une structure *modularisée* – l'aménagement adéquat préalable à toute volonté « affichée »³ de personnalisation d'un parcours de formation ?

Pour Michel Crozier et Erhard Friedberg, l'incertitude, qu'ils associent à l'indétermination, ne peut se situer au niveau de l'organisation mais dans la recherche de solution face à un problème matériel. Il est peut-être alors nécessaire de distinguer stratégie et tactique, le second terme visant à l'optimisation des moyens pour résoudre un problème.

L'incertitude n'est sans doute pas tout et il est peut-être excessif de la considérer comme source de pouvoir. Difficile à investir, elle peut même déstabiliser.

Il est impérieux d'associer personnalisation et « élasticité » de l'offre qui doit permettre la diversification des champs d'action. Ainsi nous pouvons ajouter à la définition de Luc Ridet, que l'acteur modifie la situation significative, non pas seulement en fonction de ses valeurs et ses représentations mais plutôt en combinant et en maintenant une certaine tension entre « *des logiques et des principes divers, souvent opposés* »⁴. « *L'expérience sociale se forme là où la représentation classique de « la société » n'est plus adéquate, là où les acteurs sont tenus de gérer simultanément plusieurs logiques d'action renvoyant à diverses logiques du système social [...] Les combinaisons de logiques d'action qui organisent l'expérience n'ont pas de « centre », elles ne reposent sur aucune logique unique et fondamentale.* »⁵.

La *capacité d'invention* s'exprime alors dans un espace en tension, le sujet n'étant libre qu'en tant qu'acteur *responsable*.

Les diverses logiques en tension, les contraintes ne remettent pas nécessairement en question le projet initial du sujet en formation, ni d'ailleurs le sens construit dans le rapport à ce qui a déjà été vécu. Mais nous les intégrons comme influences supposées⁶ sur les

¹ DUBET F., *Op. Cit.*, p. 86-87.

² Nous tenterons d'identifier et de définir empiriquement ce que peut être une « zone d'incertitude » dans l'organisation de la formation même si nous la considérons provisoirement comme l'espace-temps privilégié où s'aménage et se construit la personnalisation du parcours de formation.

³ Rédigée dans les textes officiels relatifs à la formation professionnelle des enseignants.

⁴ DUBET F., p. 16

⁵ DUBET F., *Op. Cit.*, pp. 91-92.

⁶ Nous considérons les acteurs comme autonomes et responsables alors nous situons cette influence dans un juste milieu entre l'action supposée des astres sur la destinée humaine et l'action directement exercée pour *niveler*.

stratégies, sur les tactiques, sur les actions, sur le rapport à la formation, aux autres, aux savoirs. L'autonomie devient cette capacité à concilier et à combiner. Selon François Dubet, « *chaque expérience sociale résulte de l'articulation de trois logiques de l'action : l'intégration, la stratégie et la subjectivation. Chaque acteur, individuel ou collectif, adopte nécessairement ces trois registres de l'action qui définissent simultanément une orientation visée par l'acteur et une manière de concevoir les relations aux autres.* »¹.

Les notions de « *négociation permanente* », de « *résistance aux valeurs* » et de « *stratégies d'adaptation* »², récurrentes dans l'analyse interactionniste s'insèrent sans ambiguïté dans notre problématique de recherche. Mais qu'en est-il plus précisément de la démarche créatrice face aux logiques de négociation ou d'adaptation ?

Peut-être convient-il de considérer l'acteur comme un « *auteur relatif* ». L'œuvre résiderait ainsi à la fois dans l'appropriation, dans les stratégies mises en place pour manipuler la forme souple préalablement définie et proposée, et dans la quête d'une unité de soi. Adaptation et manipulation reposent entre autre sur une capacité de l'acteur à « *jouer* » et à choisir la stratégie gagnante, selon Crozier et Friedberg, avec les circonstances, les contraintes : « *telle règle ou telle prescription formelle qui apparaissent d'abord comme des contraintes seront « détournées » de leur sens pour devenir une protection* »³.

Cette œuvre se construit donc en tension avec la logique systémique de rentabilisation des « *investissements humains au service des usagers* »⁴ sans oublier l'oppressante logique de certification nécessaire à la reconnaissance institutionnelle de l'autonomie professionnelle. « *L'intériorisation des rôles n'est effective que dans la mesure où elle est nécessaire à la crédibilité* »⁵. La « *conformité stratégique* » et l'« *ajustement situationnel* » trouvent en partie leur source dans le rapport à cette logique de certification.

¹ DUBET F., *Op. Cit.*, p. 111.

² WOOD cité dans MALET R., *L'identité en Formation. Phénoménologie du devenir enseignant*, Paris, L'Harmattan, 1998, p. 12.

³ CROZIER M., FRIEDBERG E., *Op. Cit.*, p. 43.

⁴ LESOURD S., « L'éducation est une déformation subjective », in BOUCHARD P., *La question du sujet en éducation et en formation*, Paris, L'Harmattan, 1996, p. 90.

⁵ DUBET F., *Op. Cit.*, p. 83

Repères/questionnements

Lorsque le sujet entre en formation, il est porteur d'un *déjà-là*, et notamment d'un ensemble de représentations sur le métier d'enseignant. Durant le parcours de formation, histoire antérieure et expériences de formation s'entremêlent. La problématique de l'identité – éclairée par la dualité de sa division interne, identité pour soi et identité pour autrui – nous apporte des éléments d'analyse et de compréhension d'un parcours, de construction de soi, de conquête de sa propre subjectivité par le sujet se formant. L'instabilité d'une professionnalité en mouvement peut alors être interrogée sous l'angle du rapport à soi et de la remise en question d'une identité professionnelle encore en construction. Nous proposons d'aborder cette remise en question à travers l'interrogation « qui suis-je ? » et l'assignation à soi d'une identité. Nous formulons l'hypothèse d'un écart entre une identité prédicative pour soi et une identité attribuée par autrui ou encore entre une identité projetée et une identité subjective vécue pour comprendre l'incertitude, voire le malaise vécu durant le parcours. Comment se construit l'émergence d'un « je » professionnel autonome et responsable ? Est-elle progressive, linéaire, marquée par des ruptures, par des mises en retrait ? Que représente cette notion d'autonomie pour les sujets se formant ?

Certains éléments d'analyse de l'acte d'énonciation peuvent s'avérer pertinents pour tenter de comprendre le parcours de construction d'un sujet professionnel.

Entre inertie non intégratrice et dynamique intégratrice, nous étudierons l'évolution du rapport à la formation en nous intéressant : aux postures mentales du sujet (représentations, opinions, valeurs) orientant un projet de formation puis des conduites (stratégiques ou non) d'appropriation de l'offre de formation ; aux influences diverses pouvant conduire à certaines orientations du parcours de formation. Ces influences ne seront pas interrogées en tant que conditionnement externe. Nous tenterons davantage d'identifier des expériences significatives, émergeant à travers un acte de conscience, une donation de sens, un acte de langage. Les cadres que nous retenons provisoirement pour analyser des expériences significatives orientant le parcours de formation sont : le rapport aux différents espaces-temps (cours, stages, ateliers) ; le rapport à autrui (introduction des notions d'autrui significatif et d'actants participant au procès de formation et de construction identitaire) ; le rapport au savoir (en partant de la question essentielle en formation professionnelle : « a quoi me sert le savoir ? », approche du sens, de la valeur, des postures d'appropriation) ; Rapport au langage (nature et fonction des espaces d'expression) ; rapport aux logiques en tension dans l'espace formation (logique institutionnelle, logique personnelle).

Le parcours de construction d'un habitus professionnel sera également étudié sous l'angle d'une quête d'expérience acquise. Comment s'acquiert cette expérience ?

Certains critères sont provisoirement retenus et pourront être enrichis : inscription dans la durée ; variété des espaces rencontrés, diversité des postures adoptées durant le parcours (la notion d'expérimentation est à mettre à l'épreuve de l'empirie).

Reformulation de l'objet de recherche en quelques lignes

L'objet dynamique de notre recherche est une professionnalité incarnée, en mouvement, en devenir, que nous nommons expérience singulière subjective et sociale ou parcours d'appropriation de l'offre de formation lorsque cette expérience est délimitée dans le temps – comme c'est le cas pour notre travail – entre la deuxième année de formation et la première année d'exercice du métier. Dans un rapport à soi et un rapport au monde, l'enseignant en formation, à la fois sujet et acteur, construit à travers diverses postures, son habitus-identité professionnel. Dans l'interstice qu'il crée lui-même entre différentes logiques, il donne du sens, fait parfois figure de créateur, d'objecteur, de stratège ou encore de conciliateur, sans perdre de vue la finalité du projet de soi : une unité, une autonomie professionnelle et une expérience acquise pour agir en situation complexe.

CHAPITRE VIII

PRELIMINAIRES (DEUXIEME PARTIE)

La deuxième partie de ce travail va consister, à **comprendre**, à travers une approche phénoménologique, un corpus d'entretiens réalisés auprès de jeunes enseignants, puis à **interpréter** ces données en mobilisant notre **univers interprétatif**. Les concepts, préalablement et provisoirement délimités, nous éclairant sur les deux dimensions de cette professionnalité en mouvement vécue et construite par nos interlocuteurs, seront mobilisés, réinterrogés, déconstruits à partir de leur discours.

Nous allons, dans un premier temps, présenter le cadre de ce recueil de données sous la forme d'un **contrat de parole** définissant à la fois notre posture de « recueilleur » de données, nos attentes vis-à-vis des interviewés en concordance avec l'objet et les orientations de notre recherche, et enfin les garanties inhérentes à ce contrat de parole.

Chacun de nos interlocuteurs retenus pour l'analyse finale, fait l'objet d'une présentation en quelques lignes. Cette présentation « neutre », se veut fidèle à leur discours et à la fiche de renseignement que nous les avons invités à remplir.

Nous terminerons ce chapitre par une présentation de la mise en œuvre de l'analyse de contenu et de discours, en fournissant au lecteur quelques clés de lecture de la deuxième partie de notre travail.

I – Contrat de parole

Pour approcher une **professionnalité subjective en mouvement**, nous adoptons une démarche compréhensive et nous nous orientons vers l'**entretien semi-directif**, qui apparaît comme l'instrument le plus approprié pour cerner un système personnel de **représentations**, de **projections** et d'**aspirations**, de **logiques d'actions**, d'**opinions** bien sûr. En point d'appui à ce système personnel, l'un des enjeux de notre recueil de données est de faire émerger **le sens des expériences vécues** et plus précisément, à travers la **perception**

phénoménale et sélective du sujet, une description des **expériences significatives** ayant intégré et orienté le parcours de formation.

Le mouvement d'une professionnalité est à situer également à travers une **évolution dans le temps**. Notre recherche portant sur la construction d'une professionnalité **entre la deuxième année de formation et la première année d'exercice**, nous avons fait le choix de rencontrer individuellement, **deux fois** ces enseignants débutants :

- un **premier entretien** individuel durant la **seconde année** de formation au professorat des écoles, à l'IUFM de Lorraine ;
- un **second entretien** individuel **quelques mois après la nomination** dans un établissement scolaire.

Dans une étude qualitative, la question de la représentativité ne se pose pas ou du moins, pas entièrement. Nous nous sommes fixés comme objectif de départ de recueillir le discours d'une dizaine de stagiaires en deuxième année de formation au professorat des écoles.

I.1 – L'entrée en contact

Durant l'année scolaire 2000-2001, nous avons rencontré neuf stagiaires en deuxième année de formation sur le site de l'IUFM d'Epinal.

Après une **première entrevue avec un Responsable de formation** du site, il a été diffusé auprès des PE2 un document, que nous avons préalablement rédigé, présentant le thème de cette recherche. La constitution du groupe de nos interlocuteurs s'est alors réalisée sur la base du **volontariat** et la répartition entre les sexes n'est pas un choix délibéré de notre part même si elle est assez proche statistiquement de la composition des groupes-classes à l'IUFM. Le groupe est donc composé de **huit filles et un garçon**.

L'expression de notre sollicitation auprès des PE2, par une tierce personne, le responsable de formation, a sans doute eu certains effets que nous ne pouvions identifier, sur **l'entrée en contact**. Une première rencontre, sans la présence du Responsable de formation¹, avec l'ensemble du groupe ayant accepté la sollicitation, nous a paru nécessaire.

¹ A ce propos, le responsable de formation a très bien « joué le jeu » puisqu'il s'est retiré immédiatement après m'avoir présenté au groupe.

Cette **première rencontre collective** a eu lieu en début d'année scolaire. Nous nous sommes présenté en tant que **Doctorant** en précisant notre statut **d'enseignant du premier degré**¹. Nous avons estimé à ce moment que ce statut d'enseignant pourrait jouer en notre faveur au niveau de la **liberté de parole** de nos interlocuteurs.

L.2 – L'information sur le contenu de la demande

Nous avons exposé – en complément du document écrit préalablement diffusé – notre thème de recherche, aux PE2 présents lors de la rencontre collective. Ensuite nous les avons invités à **se présenter, à réagir, à nous questionner**. Ce premier contact n'a pas intégré le corpus de données.

Leur présence à cette réunion ne constituait en aucun cas un engagement. Nous avons précisé **nos attentes** et défini les termes **du volontariat**.

Nous avons donc émis le souhait de les rencontrer plusieurs fois, au moins une fois durant l'année scolaire en cours et une fois l'année suivante, après leur sortie de l'IUFM.

L'acte symbolique entérinant leur engagement a consisté à remplir une **fiche de renseignement**.

Le **principe de volontariat** a suscité à ce moment précis certains questionnements qu'il faudrait peut-être prendre en compte durant la phase d'analyse :

- Quel pouvait être l'**intérêt** pour ces stagiaires de s'engager dans cette démarche et quel **sens** donnaient-ils à cet engagement ?
- Considéraient-ils que cette **expérience de mise en mots** de leur vécu, dans le cadre d'un entretien, pouvait participer à leur procès de construction d'une professionnalité ?
- Nous allions les inviter à s'exprimer sur leur formation professionnelle, n'allaient-ils pas utiliser cet entretien comme un **exutoire** ?

Pour limiter un éventuel **effet exutoire**, nous avons insisté sur le fait que le discours que nous souhaitions recueillir, devait porter sur leurs **expériences singulières** et non sur une **évaluation de l'institution** les formant. Nous étions persuadé que ces évaluations apparaîtraient dans le discours mais nous voulions impérativement éviter de nous trouver face un interlocuteur se contentant pendant une heure, de porter un regard critique sur l'institution, sans mobiliser son vécu.

Nous avons également insisté sur notre statut de **chercheur neutre**.

¹ Nous avons estimé à ce moment là que ce statut d'enseignant pourrait jouer en notre faveur au niveau de la liberté de parole de nos interlocuteurs.

Enfin, l'éventualité d'une manifestation de l'**effet exutoire** lors du premier entretien, serait un élément du discours à prendre en compte et à analyser. Dans ce cas, certaines questions s'imposent pour suivre le mouvement d'une professionnalité : Comment aura-t-il **évolué** d'une année à l'autre ? Se sera-t-il **atténué** lors du second entretien, une fois sorti de l'institution de formation ?

Nous considérons donc que la construction d'une professionnalité peut également être analysée à travers une évolution du discours sur le rapport à la formation.

I.3 – Les règles tacitement postulées

Nous souhaitons limiter l'effet exutoire, mais nous voulions également éviter l'écueil d'un **discours « langue de bois »** pour accéder au **vécu singulier et subjectif** de ces enseignants en devenir. Il nous fallait alors leur fournir certaines **garanties** pour qu'ils puissent s'exprimer en toute **liberté** et ainsi, qu'il s'établisse une **règle de coopération** et de **sincérité réciproque**, au service de notre recherche.

Pour autant, nous ne souhaitons pas que nos interlocuteurs s'interrogent sur la **pertinence de leur discours** par rapport à notre thème de recherche. Le **seul critère de pertinence** que nous avons retenu – même s'il nous paraissait plus congru d'amener nos interlocuteurs à s'y engager, par l'établissement d'un **climat de confiance** plutôt que par un rappel explicite de la règle, pouvant les offusquer – est la **véracité des expériences décrites dans le discours**.

L'**anonymat** et **notre indépendance** par rapport à l'institution constituaient des **garanties de base**.

Il nous fallait également rappeler notre inscription dans une **démarche compréhensive**, notre **posture d'écoute**, en manifestant une certaine **empathie**, notre **respect des témoignages**, des **intentions de communication**, l'absence de **jugement** sur leur discours.

Avec le recul, nous considérons que notre statut d'enseignant et la reconnaissance que nos interlocuteurs accordaient spontanément aux praticiens, ont été très utiles pour installer ce climat de confiance. Certains ont également exprimé, durant les entretiens, un besoin inassouvi de mettre en mots leur expérience auprès d'un enseignant habitué à côtoyer le terrain de leur pratique professionnelle.

I.4 – Cadre spatio-temporel des entretiens

Pour la première série d'entretiens individuels, nous allions rencontrer, de **janvier à juin**, chacun de ces stagiaires, **sur le site de l'IUFM d'Epinal** et sous la forme d'un entretien d'une durée que nous avons estimée, en fonction de notre guide d'entretien, entre **une heure et une heure trente**.

Nous avons à chaque fois, sollicité une salle auprès de l'administration du site.

Les entretiens ont eu lieu soit dans une salle mise à notre disposition, soit à la cafétéria de l'IUFM lorsque les interviewés en ont émis le souhait.

Pour la seconde série d'entretiens individuels, après la prise de fonction, le lieu d'entretien a été déterminé en fonction des disponibilités de nos interlocuteurs. Lors de contacts téléphoniques, certains nous ayant précisé qu'ils revenaient souvent à l'IUFM, le mercredi, pour retrouver leurs anciens collègues de promotion, nous leur avons laissé **le choix** pour le second entretien entre **le site IUFM d'Epinal** et **leur lieu de travail**, sachant qu'il ne doit pas être facile de se soumettre à un entretien après une journée de classe.

Quatre des seconds entretiens ont été réalisés sur le lieu de travail, les autres à l'IUFM.

II- Les guides d'entretien

Afin de faciliter l'utilisation, par le lecteur, des guides relatifs aux entretiens n°1 et n°2, nous les avons situés sur le volume 2, en **ANNEXE I**. Ils seront ainsi mobilisables en permanence, lors d'une lecture de la seconde partie de notre travail.

III – Les acteurs

III.1 – Précisions sur le corpus final

Neufs enseignants en formation ont accepté l'engagement que nous leur avons proposé. Deux des neufs enseignants ont quitté l'Académie de Nancy-Metz et il n'a pas été possible de les rencontrer pour un second entretien après leur prise de fonctions.

Le corpus exploratoire comprend les entretiens n°1 réalisés auprès de trois stagiaires. Deux de ces entretiens ont intégré le corpus final analysé en seconde partie de ce travail. Le troisième entretien n'a été utilisé que pour la phase exploratoire car la stagiaire concernée est l'une des deux personnes à avoir quitté l'académie l'année suivante.

Le corpus final analysé contient donc les entretiens réalisés auprès de huit personnes : Catherine, Caroline, Célia, Lindsay, Marina, Katia, Fabien et Sabine.

Sabine est la seconde personne à avoir quitté l'Académie, d'une année à l'autre. Nous avons néanmoins fait le choix de conserver son unique entretien pour l'analyse finale même si elle n'intègre que partiellement notre objet de recherche, pour plusieurs raisons :

- les données de cet entretien n'ayant pas été sollicitées pour la phase exploratoire, il nous a semblé cohérent de les intégrer dans le corpus final ;
- en raison de son unicité et de sa densité, le discours de Sabine, sur son rapport à la formation, au métier ne pouvait être écarté de l'analyse.

III.2 – Caroline

Après un DEUG d'Anglais et une Licence en Sciences du langage, Caroline a intégré la première année de formation sur le site d'Epinal et réussi le concours en fin d'année.

Durant ses études universitaires, elle a vécu diverses expériences éducatives : Maîtresse d'internat pendant quatre ans, elle attribue surtout un sens particulier et une influence dans la construction de son projet professionnel, à une rencontre avec des publics scolaires en difficulté, dans le cadre d'un module de préprofessionnalisation suivi à l'Université, « Approche de l'échec scolaire ». Elle précise également que sa motivation initiale pour l'enseignement vient de son Institutrice de CP : *« je l'ai idéalisée, euh... à un point terrible »* (Caroline 1, L. 161).

Caroline souhaite avant tout pouvoir apporter une aide aux enfants en grande difficulté : *« je le remarque dans mes pratiques de classe aussi, c'est que j'ai envie de faire arriver tout le monde au même niveau et je m'intéresse toujours plus à ceux qui sont le moins en avance. »* (Caroline 1, L. 85-87)

En septembre, elle est nommée sur un poste pour lequel elle avait postulé : la prise en charge d'une classe d'enfants du voyage. Elle avoue que certaines difficultés inhérentes à ce type de poste l'ont déstabilisée.

Les deux entretiens individuels avec Caroline ont eu lieu sur le site de l'IUFM.

III.3 – Célia

Célia est titulaire d'une Maîtrise en Droit. Après avoir suivi la première d'année de formation à l'IUFM, elle est recrutée sur liste complémentaire et passe une année sur le « terrain » en poste AIS.

Tout comme Caroline, Célia souligne l'importance qu'a représenté, pour elle, la « découverte de l'école élémentaire » lorsqu'elle a suivi un module de préprofessionnalisation en DEUG. Elle a également un intérêt particulier pour les élèves en difficulté : *« ce qui me motive aujourd'hui ce serait d'aller dans des classes difficiles [...] je me dis qu'on est là pour les gamins qui ont des difficultés quoi. »*. Néanmoins elle considère que ses représentations sur le métier étaient abstraites, assez éloignées de la réalité, avant qu'elle intègre la formation professionnelle.

Après sa sortie de l'IUFM en 2001, Célia prend en charge une classe à deux niveaux, CE2 et CM1 dans une école comptant un total de sept classes. Elle n'a pas rencontré de problèmes particuliers dans la gestion du groupe-classe, par contre elle regrette l'absence de travail en équipe entre collègues : *« j'ai l'impression d'être dans ma bulle quoi. »* (Célia 2, L. 115)

Le premier entretien a eu lieu à l'IUFM et le second, sur son lieu de travail et plus précisément dans sa classe.

III.4 – Katia

Katia a un parcours universitaire en Sciences « dures ». Elle a obtenu une Licence en « Biologie des organismes » et une Maîtrise en « Biologie des populations et

environnement ». Ayant réussi le concours en fin de première année à l'IUFM d'Epinal, elle a suivi ses deux années de formation sans interruption.

C'est, entre autre, « *le côté relation avec des enfants, pouvoir les aider à progresser et à travailler* » (**Katia 1**, L. 21-22) qui l'a attiré vers le métier d'enseignant.

A la fin des deux années de formation, Katia s'est retrouvée en situation de « prolongation de scolarité » en raison d'une évaluation insuffisante à son mémoire professionnel. Elle a donc dû retourner en stage pour que son année soit validée.

Elle a été nommée au troisième mouvement juste avant la rentrée dans une école d'« *un petit village de mille quatre cent habitants* » (**Katia 2**, L. 26). Elle a en charge une classe à double niveau, CE2 et CM1 et précise que son intégration au sein de l'équipe enseignante a été favorisée, selon elle, par la présence d'une autre PE3, d'une PE4 et d'une directrice « *jeune* » issue de « *la dernière promotion de normaliens* » (**Katia 2**, L. 64)

Les deux entretiens individuels avec Katia ont été menés sur le site de l'IUFM d'Epinal.

III.5 – Lindsay

Parmi nos interlocuteurs, Lindsay a la particularité d'avoir préparé son concours par le CNED¹. Elle n'a donc pas suivi de première année et a intégré directement la deuxième année de formation sur le site d'Epinal après la réussite au concours. Avec une Licence en Langue et Civilisation Etrangères, Lindsay souhaitait s'orienter dans un premier temps vers l'enseignement de l'Anglais mais elle ne se sentait pas prête à passer le CAPES. Elle a alors choisi le professorat des écoles.

Elle souligne à plusieurs reprises lors du premier entretien que sa mère, elle-même enseignante, lui a permis de se faire une idée précise du métier d'enseignant, et a beaucoup contribué à son choix professionnel.

Après sa sortie de l'IUFM, Lindsay occupe un poste de soutien sur deux écoles. Elle n'a pas de classe fixe et prend en charge des groupes d'élèves en difficulté pour des activités « parallèles » à celles de la classe. Elle précise qu'elle a été nommée sur un poste qui devrait être occupé par un Maître E. N'ayant pas la formation adéquate, elle fait essentiellement des cours de soutien.

¹ Centre National d'Enseignement à Distance.

Le premier entretien individuel a eu lieu à l'IUFM et le second, dans les locaux d'une des deux écoles où Lindsay exerce.

III.6 – Marina

Marina a obtenu une Licence en Sciences Physiques. A l'instar de Célia, elle a été recrutée sur liste complémentaire et a effectué, pendant un an, des remplacements en écoles primaires et en enseignement spécialisé. Elle a ensuite intégré la seconde année de formation à l'IUFM d'Epinal.

L'enseignement en collège et lycée, aussi bien au niveau du recrutement que de l'exercice, lui semblait plus difficile alors elle s'est orientée vers l'enseignement primaire. Elle souligne également l'importance, pour son choix d'enseigner, d'une rencontre avec un enseignant durant son enfance : « *c'est lié à quelqu'un de ma famille qui est décédé, qui était enseignant et que je respectais énormément. C'était un peu mon maître quand j'étais petite, et c'est vrai qu'à l'entendre parler de son métier, ça donnait envie.* » (Marina 1, L. 37-39)

Après la sortie de l'IUFM, Marina occupe deux mi-temps dans « *des petites écoles rurales* » (Marina 2, L.), ce qui, selon elle, a rendu un peu plus difficile son adaptation. Elle a rencontré quelques difficultés dans la « gestion » d'une classe à trois niveaux avec des élèves qu'elle juge « un peu durs » (Marina 2, L. 78)

Les deux entretiens ont eu lieu à l'IUFM d'Epinal.

III.7 – Catherine

Catherine ne s'est pas orientée immédiatement vers le professorat des écoles après l'obtention d'une Licence en Mathématiques. Elle a suivi une première année de formation à l'IUFM pour préparer le CAPES de « Maths » mais n'a pas réussi le concours.

N'ayant pas obtenu le CAPES après deux tentatives, elle décide de se diriger vers l'enseignement primaire. Mais elle ne renonce pas pour autant à sa passion pour les mathématiques : « *ça m'embête pas d'avoir à enseigner l'addition à des CP. [...] Au contraire, je sais que c'est une matière qui n'est pas trop aimée mais j'essayerai de la faire passer avec plus de plaisir.* » (Catherine 1, L. 40 ; 45-46)

Pour son premier poste, elle enseigne en CE2, dans une école de huit classes. Se trouvant sur un poste de remplacement, elle a appris sa nomination deux jours avant la pré-

rentrée. Néanmoins, aidée par l'enseignant qu'elle remplaçait en début d'année, elle estime ne pas avoir rencontré de difficultés particulières et s'est sentie à l'aise assez rapidement.

III.8 – Fabien

Seul garçon parmi nos interlocuteurs, Fabien est titulaire d'une Maîtrise en Sociologie lorsqu'il entre en première année de formation à l'IUFM d'Epinal. Il a été surveillant pendant quelques années ; cette expérience l'a provisoirement amené à hésiter entre le métier d'enseignant et celui de Conseiller Principal d'Education.

Même s'il s'est orienté définitivement vers l'enseignement primaire il précise son intérêt particulier pour ce qu'il appelle « *le rôle social, éducation des comportements, [...] le côté éducation à la citoyenneté, tout ça* » (**Fabien 1**, L. 47 ; 49) de ce métier. Fabien considère que l'enseignement n'est pas « *un métier inutile. Il y a comment, un sentiment d'une utilité sociale* ». (**Fabien 1**, L. 11-12).

Fabien a formulé le souhait d'être nommé en EREA¹ pour son premier poste. Sa demande a été acceptée. Il considère que sa prise de fonction dans cet établissement a été facilitée par ses collègues, par un travail en équipe permanent et par la présence d'une enseignante sortant également de l'IUFM.

III.9 – Sabine

Nous n'avons rencontré qu'une seule fois Sabine pour un entretien individuel lorsqu'elle était stagiaire à l'IUFM d'Epinal. Après avoir obtenu une Maîtrise en Biochimie, elle n'avait pas pour projet de devenir enseignante. Elle souhaitait continuer ces études et plus précisément préparer un DESS, ce qu'elle n'a pas pu faire.

Elle est alors entrée en première de formation à l'IUFM sans être certaine qu'elle irait jusqu'au bout : « *j'allais tester la première année, si ça me plaisait ou pas et puis après je verrais si je passais le concours ou pas.* » (**Sabine 1**, L. 7-8.). Elle reconnaît s'être orientée vers l'enseignement sur les conseils de sa mère, elle-même enseignante. Ayant réussi le concours en fin de première année, Sabine a fait le choix de poursuivre dans cette voie. Elle a vécu positivement les rencontres et les relations pédagogiques avec des élèves lors des premiers stages.

¹ Etablissement Régional d'Enseignement Adapté.

Il n'a pas été possible de rencontrer à nouveau Sabine après sa nomination. Elle a quitté la région.

IV – Mise en œuvre de l'analyse des données

Pour mettre en place notre analyse, nous avons tenté de structurer **une interface** entre **l'analyse de contenu** et **l'analyse de discours**, afin d'obtenir une complémentarité des informations analysées, au service de notre **démarche de compréhension**.

Entre **regroupements intuitifs**, **mise en relation des données**, **des énonciations** et **confrontation à des référents**, nous tentons de faire surgir **un sens** qui n'est pas donné immédiatement à la lecture du corpus.

IV.1 – Une recherche de formes significatives

De cette rencontre entre des événements du monde phénoménal et un projet de compréhension, nous tenterons de faire émerger un « sens ». Ce « *sens est au cœur de toute analyse qualitative : on l'y cherche, on l'aperçoit, on le découvre ou on le façonne, on le transforme, l'intériorise, le communique. Bref il semble réel. Mais cela ne doit pas faire illusion. Le sens ne réside nulle part en particulier, n'appartient à personne en propre. On peut assurément le faire vivre, mais on ne le possède jamais. L'une des caractéristiques du sens est qu'il a plusieurs couches, à l'image des phénomènes qu'il transpose, du regard qui le façonne et des transactions dont il est la clé.* »¹

Comme pour la phase exploratoire, nous débutons notre travail par un temps de lecture phénoménologique² de l'ensemble des entretiens. Cette première étape repose tout d'abord sur plusieurs lectures intégrales de chaque entretien, impliquant le respect de chacun des discours recueillis. Lors de cette lecture phénoménologique, nous laissons donc provisoirement en suspens nos outils conceptuels d'analyse pour nous centrer sur deux questions :

- quelle est l'intention de communication au travers de chaque témoignage ?

¹ PAILLE P., MUCCHIELLI A., *L'analyse qualitative en Sciences Humaines et Sociales*, Armand Colin, Paris, 2003, p. 25.

² Cf. Première partie, Chapitre I, p. 13.

- quel est le sens général que notre interlocuteur donne à son propos, et par conséquent à l'expérience qu'il relate ?

A posteriori, nous considérons que cette lecture phénoménologique a considérablement influencé et éclairé la démarche interprétative qui a suivi, cette fois, en mobilisant des outils d'analyse. Des traces de cette lecture phénoménologique sont d'ailleurs perceptibles dans la rédaction finale de notre travail.

Dans un deuxième temps, Pour aboutir à l'analyse rédigée en seconde partie de notre travail, nous mettons en relation les données recueillies en traversant l'ensemble du corpus ; notre démarche compréhensive s'appuie maintenant sur la reconstruction en un ensemble cohérent de phénomènes que nous nommons « *formes* »¹ pour atteindre un sens global vécu par les acteurs en situation.

Un des enjeux de notre analyse, pour rendre lisible notre travail, est l'association d'une démarche interprétative et d'une lecture conceptuelle des données recueillies. Pour cela, il nous faut dépasser une construction par « rubriques » ou par étiquetage et construire une déduction interprétative en « catégories »², c'est-à-dire des formes diverses de relations que nous avons pu établir. Cette catégorisation³ doit découler de l'articulation entre notre lecture attentive du corpus et l'essai de conceptualisation réalisé dans la première partie de notre travail.

Nous suivons l'éclairage du « *rapport à* » pour structurer, de manière dynamique, la mise en relation et cette tentative d'association, afin d'aboutir à un ensemble cohérent, suffisamment évocateur et significatif.

Nous avons alors construit un outil nous permettant de structurer un ensemble cohérent : une grille d'analyse⁴ que nous nommons canevas de l'analyse des données. Elle va inspirer l'architecture de la seconde partie de notre travail. Un enjeu essentiel, à la construction de cette grille et à la désignation de catégories, consiste à ne pas imposer de clôture à l'interprétation, mais au contraire de permettre l'émergence de nouvelles couches d'interprétation.

¹ PAILLE P., MUCCHIELLI A., *L'analyse qualitative en Sciences Humaines et Sociales*, Armand Colin, Paris, 2003, p. 54.

² Cf. PAILLE P., MUCCHIELLI A., *Op. Cit.*

³ Notons que cette catégorisation pourrait servir de point d'appui à des recherches ultérieures.

⁴ Cf. Volume II, Annexe II.

En concordance avec l'objet de notre recherche, nous considérons que le sens peut émerger :

- d'une part si nous saisissons des phénomènes en mouvement ; le « *rapport à* » tel que nous l'avions délimité précédemment, doit nous permettre de suivre, d'une année à l'autre, l'évolution de représentations, de projections et d'aspirations, de logiques d'actions, d'opinions et plus globalement d'une professionnalité singulière et subjective ;
- d'autre part si nous restituons et « contextualisons » simultanément au travers de formes « incarnées » et de catégories conceptualisantes¹, les problématiques situationnelles que l'acteur rencontre en formation ; le découpage de son environnement global nous paraît être une étape indépassable même si insistons tout au long de notre analyse sur l'articulation et le lien entre les différentes situations, incarnées, d'appropriation de l'offre de formation.

C'est plus précisément en suivant le mouvement, du sens donné à l'expérience et aux objets significatifs, des représentations sur le métier d'enseignant, de l'agir professionnel, des ressources professionnelles, des stratégies mises en place pour construire ces ressources, de l'identité et de la quête identitaire, des orientations données au parcours de formation, que nous tentons d'identifier un habitus professionnel réfléchi et réflexif. La grille d'analyse précise les critères et indices que nous avons retenus pour identifier le mouvement, puis l'évolution d'une année à l'autre, dans les discours sur ces thématiques.

IV.2 – Canevas d'une analyse des données : la grille d'analyse

Comme pour les guides d'entretiens, nous avons placé la grille d'analyse dans le **volume II, annexe II**. Certaines précisions méthodologiques se situent également dans cette annexe.

¹ Ces catégories conceptualisantes sont logiquement empreintes de l'interdisciplinarité à partir de laquelle nous avons construit l'objet de notre recherche.

IV.3 – Éléments de compréhension de la rédaction finale

Dans la rédaction de notre travail, nous avons décidé d'accorder aux données tout **l'espace de parole** qu'elles nécessitent pour être bien **entendues**, simultanément à une démarche de compréhension et d'interprétation. C'est également par fidélité au discours de nos interlocuteurs que nous avons le plus souvent employé la notion de « *métier* » plutôt que celle de « *profession* ».

Nous avons donc restitué, tout au long des chapitres consacrés à l'analyse, de nombreux extraits d'entretiens plus ou moins longs.

Comme pour la première partie de notre travail, nous avons opté pour une construction de notre analyse sous la forme d'une **spirale**. Un **mouvement circulaire centrifuge** nous a permis d'affiner notre compréhension et notre interprétation, d'un chapitre à l'autre. En effet, chaque chapitre tente de préciser, d'approfondir, ce qui a été abordé dans le précédent.

Au travers de cet **affinement** de l'analyse par **couches successives**, la principale difficulté consistait à éviter les répétitions. De chapitre en chapitre, les questions sont reprises comme point de départ et un nouvel éclairage est proposé, ce qui permet de limiter les effets de répétitions en progressant dans l'analyse.

Cette rédaction par mouvement circulaire centrifuge nous a paru adapté pour exprimer le lien entre les différentes « *formes* » abordées grâce à l'éclairage du « **rapport à** ». Ces « *formes* » constituent des éléments d'un même ensemble : une **professionnalité en mouvement**. Les deux composantes de cette professionnalité, *agir professionnel* et *parcours singulier et subjectif de formation*, sont eux-mêmes indissociables.

CHAPITRE IX

A L'ÉPREUVE DU REEL

Commençons dans ce chapitre par analyser l'espace-temps qui représente l'environnement le plus significatif pour les stagiaires en formation que nous avons rencontrés à l'IUFM d'Epinal : le terrain de la pratique professionnelle.

Dans ce chapitre, si nous appelons « réel » le terrain de la pratique, il n'en demeure pas moins que nous le considérons en tant que monde phénoménal, c'est-à-dire un réel tel qu'il est apparu à la conscience de nos interviewés et tel qu'ils nous le racontent. Leur discours se situe à un moment de la formation où l'*expérience* de stage a déjà été appropriée. Elle est une *expérience vécue*, acquise parce qu'elle a déjà suscité une *construction de sens*.

Le *sens* et la *valeur* que les stagiaires donnent à ce terrain lorsqu'ils le rencontrent pour la première fois dans la posture d'un enseignant, d'un praticien responsable, va avoir une incidence considérable sur la suite de leur *parcours de formation* en les amenant à porter un nouveau regard et à restructurer leur *rapport à la formation*. Dans un premier temps, nous entendrons très simplement par terrain : le lieu où s'exerce le métier de professeur des écoles¹.

Soulignons tout d'abord que cette rencontre est souvent vécue comme une épreuve, à la fois comme expérience difficile, éprouvant une professionnalité en construction. Nous l'interrogerons également en tant qu'épreuve qualifiante, décisive ou glorifiante². Les stagiaires se trouvent confrontés à des *situations complexes* face auxquelles ils se sentent tous démunis. Cette épreuve va avoir un impact direct sur des *représentations* du métier d'enseignant et de son exercice, bien ancrées, construites pour la plupart avant l'entrée en formation professionnelle. Pour certains cette rencontre avec le réel va susciter une remise en question en déstabilisant l'identité projetée.

L'analyse proposée dans ce chapitre constitue également pour nous, une occasion de soutenir l'idée de construction d'un *habitus professionnel*, tel que nous l'avons défini, au terme de la formation initiale en confrontant la manière de gérer l'épreuve du réel durant la

¹ Dans le chapitre suivant nous reviendrons sur cette notion de « terrain » qui se doit d'être interrogée.

² Cf. GREIMAS A. J., COURTES J., *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, tome 1, Paris, Hachette, 1979, p. 131.

formation et le rapport à cette épreuve – s’il y a lieu de parler d’épreuve – après la prise de fonction.

I – La rencontre avec le terrain : un choc

Les stages en responsabilité constituent a priori la principale *zone d’incertitude* durant le *parcours de formation*. Pendant ces stages, les PE2 ont rencontré un monde sur lequel ils ont dû porter un regard nouveau, parfois candide : ils se sont trouvés seuls, dans la posture de l’enseignant responsable, *face* à un public possédant lui-même ses propres représentations sur ce qu’est le l’exercice du métier d’enseignant.

Pour certains stagiaires, l’écart entre les *représentations* initiales bien structurées depuis la scolarité sur ce que peut être l’exercice du métier d’enseignant face à un groupe-classe et la réalité rencontrée va constituer un véritable choc parce qu’il va avoir des conséquences comme nous le verrons sur l’image subjective et l’image de soi projetée à la fois dans le monde et dans l’avenir.

I.1 – L’influence d’un parent enseignant

Lors de notre premier entretien, Lindsay¹ précise très rapidement que sa mère est institutrice. Elle évoque les *représentations* qu’elle avait avant d’entrer en formation en soulignant d’ailleurs qu’elle avait une image assez « précise » du métier :

« *ça fait longtemps que je vais avec ma mère quand j’ai du temps libre. Ça m’a permis d’avoir une idée précise du métier et j’ai été attirée par ça.* » (Lindsay 1, L. 18-20)

Pourtant, malgré ces représentations dites « précises », la mise en place de ce nouveau rapport au monde de la classe va l’amener à construire une nouvelle perception liée peut-être au constat d’un décalage entre des représentations « précises » et des représentations « exactes » :

« *J’imaginai ça beaucoup plus calme et beaucoup plus facile à gérer. Surtout l’idée que j’en avais, c’était quand moi j’étais à l’école donc c’était quand même légèrement différent. [...] J’ai l’impression que maintenant les classes sont beaucoup plus... il y a*

¹ Rappelons que Lindsay est la seule stagiaire parmi nos interviewés à ne pas avoir fait de première année à l’I.U.F.M.

beaucoup plus d'animation. Avant il fallait rester à sa place, c'était plus du cours magistral. On écoutait, on posait pas trop de questions. » (Lindsay 1, L. 80-87).

A ce moment de l'entretien, lorsque Lindsay nous décrit sa rencontre avec le terrain, elle ne fait plus allusion aux visites fréquentes dans la classe de sa mère mais se réfère à son enfance d'élève. Elle renvoie alors ces représentations antérieures à l'imaginaire (« *j'imaginai* »), peut-être l'imaginaire d'un enfant, alors que ces représentations actuelles se fondent sur des impressions. Pourtant les couches d'impression manquent encore d'épaisseur. L'impression exprime un acte de conscience produit par la rencontre avec l'épreuve, précisé par une proximité dans le temps, « *maintenant* ». Mais l'impression marque peut-être également une déconstruction des certitudes, de l'« *idée précise* ». La relation établie par le locuteur, Lindsay, entre son évaluation du réel et sa subjectivité et peut-être alors révélateur de ce qu'est cette professionnalité en construction, encore instable à ce moment de la formation, en quête d'une unité. Pour cela, les couches d'impression devront encore se superposer.

A l'instar de Lindsay, Sabine souligne durant l'entretien que sa mère est enseignante et que cela a influencé son choix de s'orienter vers ce métier. En revanche, contrairement à Lindsay, notre seconde interlocutrice¹ considère qu'elle s'est vue confirmer lors des stages qu'elle avait des représentations du métier proches de la réalité :

« Ma représentation était très proche du réel. Ma mère a toujours enseigné, donc j'entendais toujours parler de ce qui se passait. En plus elle a des classes pas forcément faciles. » (Sabine 1, L. 39-40) ;

« Enfin je m'attendais à ce que j'ai vu quoi ! Peut-être été un peu surprise quand j'ai fait mon dernier stage où j'ai eu plusieurs niveaux. Je voyais pas ça aussi difficile à gérer. C'est le seul moment où c'était vraiment... Enfin j'ai pas mal d'amis qui sont dans le milieu donc... [...] donc je savais à quoi je m'attendais. » (Sabine 1, L. 46-53).

Dans son discours, Sabine introduit des éléments de stabilisation et de renforcement de ses représentations, en se posant parfois en retrait dans l'énonciation. En apportant un élément de récit (« *en plus elle a des classes pas forcément faciles* »), Sabine attribue une valeur d'objectivité à ses représentations. Pourtant une nébuleuse de discours préparatoire annonce ce qui sera confirmé durant la suite de l'entretien : malgré des représentations proches de la réalité : cette rencontre n'en demeure pas moins une épreuve. Malgré une « *représentation*

¹ La présentation des interviewés qui est proposée ici ne respecte pas la chronologie des entretiens menés. Le regroupement entre les interviewés est effectué à partir d'autres critères.

très proche du réel », ce n'est peut-être pas tant le réel de la classe qui est à l'origine de l'effet de surprise que la découverte d'un métier et des difficultés importantes, en posture d'enseignant, pour *agir* sur ce réel (« *Je voyais pas ça aussi difficile à gérer* »).

Katia n'a aucun enseignant dans sa famille : « *mes parents ne sont pas instituteurs, ni l'un, ni l'autre. Dans la famille il n'y en a pas, je suis la première.* » (Katia 1, L. 87). Sans mettre en avant ses propres représentations, elle s'appuie sur un discours duquel elle s'extrait pour lui accorder le statut d'objectivité : « *les classes sans bruit, ça n'existe pas.* » (Katia 1, L. 107).

L'existence d'apports significatifs et spécifiques d'un parent enseignant, dans la construction de *représentations*, permettant, entre autre, d'éviter un choc du réel, est loin d'être évident. En revanche, les trois semaines de stage en tant qu'observateurs, en première année de formation à l'IUFM, ont permis à Fabien d'observer la vie d'un groupe-classe :

« *la première année, on a eu trois semaines de pratique accompagnée où essentiellement on regarde quoi.* » (Fabien 1, L. 519-520).

Lindsay est la seule de nos interlocutrices à ne pas avoir suivi de première année. Même si elle rendait visite à sa mère enseignante sur son lieu de travail, elle n'a pas connu cette expérience de *palpation* du réel pendant une semaine en continu.

I.2 – Confirmation : le réel est plus complexe que les représentations

I.2.1 – L'enjeu des expériences significatives avant d'entrer en formation professionnelle

Outre la préparation du concours, la première année de formation offrirait donc cette possibilité à chaque étudiant, d'enrichir ses *représentations* sur la vie d'une classe. Pourtant lorsque les stagiaires en deuxième année se trouvent en posture d'enseignant autonome, seul face à la classe, ils se sentent « *démunis* », « *déroutés* » par les difficultés inhérentes à la gestion d'un groupe-classe :

« *Là en stage on se rend compte que... qu'on est parfois démunis face à certaines situations quoi. Je vois, j'en ai un petit, un petit CEI, il faudrait que je passe une heure avec lui tous les jours.* » (Katia 1, L. 23-25) ;

L'emploi du « on » dans la première partie de l'extrait suscite plusieurs interprétations, pas nécessairement antagonistes : il peut supposer un partage des *expériences vécues* entre les

stagiaires, ce qui sera confirmé dans la plupart des discours ; il peut également révéler un besoin de se rassurer face à l'*incertitude*, assouvi par la certitude de ne pas être seul dans ce cas. Le passage au « je » permet d'appuyer le discours grâce à l'exemple d'une expérience vécue. Par contre à travers les marqueurs d'embrayage de sa présence dans l'espace-temps, le sujet de l'expérience ne se pose pas forcément comme *responsable* (« *je vois* ») de la situation rencontrée en stage. Katia esquisse une solution dont elle n'est pas certaine qu'elle soit viable.

« *Des relations avec des enfants d'école primaire j'en avais eu aucune avant d'arriver ici, je ne savais même pas comment j'allais me comporter face à des enfants de cet âge là, voilà, je ne connaissais absolument pas.* » (Catherine 1, L. 110-113).

En s'interrogeant sur le comportement à adopter, Catherine pose également la question de la responsabilité de l'adulte ayant des fonctions à accomplir dans une relation avec un public d'enfants.

L'« *impression* » de ne pas connaître le métier, aussi bien au niveau des *responsabilités* de l'enseignant que d'un *agir pédagogique* en interaction – alors qu'on a réussi le concours de recrutement – se confirme chez tous les PE2 rencontrés ayant suivi un cursus complet à l'IUFM sans interruption. Les stages de première année, même s'ils ont permis de « palper » le réel, n'ont pas suffi à faire évoluer des représentations bien ancrées sur ce que peut être l'exercice du métier d'enseignant.

Fabien appuie son argumentation à l'aide d'une comparaison entre l'itinéraire de formation de PE et celui des futurs enseignants en E.P.S. :

« *par exemple en STAPS, en Licence ils ont une pratique toutes les semaines, une matinée je crois, trois heures et ils ont un prof qui les observe et qui les conseille quoi. [...]* Alors que nous on le découvre vraiment, le métier, quand on va en stage en deuxième année. Il y a quand même... On a déjà passé le concours, alors que mon copain en STAPS, il estimait qu'à la fin de sa licence, il avait déjà toutes les grandes lignes des grands domaines à enseigner en EPS. Alors que c'est tout juste le cas pour nous en fin de deuxième année. » (Fabien 1, L. 145-147 ; 156-159).

Notre interlocuteur s'inscrit dans une recherche de discours convaincant. Au travers d'un exemple, il s'appuie sur une *référence* pour mettre en cause à la fois le cursus universitaire¹ et la formation professionnelle. L'U.F.R. STAPS forme majoritairement des

¹ Fabien a un cursus universitaire en Sociologie.

futurs enseignants en E.P.S. alors qu'il n'existe pas d'itinéraire de formation spécifique au Professorat des Ecoles.

Pour Fabien et Catherine, la problématique d'un décalage entre des représentations et un réel complexe, est liée à une absence d'*expériences significatives* avant l'entrée en formation professionnelle. Cette hypothèse d'interprétation va se voir confirmer par le discours de Célia et Caroline ayant déjà connu une expérience de rencontre avec le terrain, durant leur parcours universitaire en suivant des modules de préprofessionnalisation en DEUG¹. Elles accordent le statut d'*expérience significative* à cette rencontre très tôt durant leur parcours universitaire, aussi bien concernant leur orientation professionnelle que la construction de leurs représentations, même si leur engagement affectif est exprimé différemment :

« j'ai fait des stages en école maternelle, élémentaire, il y avait des modules de préprofessionnalisation, ça m'a bien plu alors qu'en licence de droit j'ai fait un stage auprès du juge des enfants et ça m'a pas plu. » (Célia 1, L. 7-9) ;

« j'ai découvert dans l'approche de l'échec scolaire, bein en fait ce qui est fait au sein de l'Université et tout, euh... pour les élèves en grande difficulté scolaire [...] Donc là ça m'a beaucoup intéressé et puis j'avais pris la Licence qui était la plus facile à obtenir, entre guillemets, pour pouvoir le plus rapidement possible intégrer l'IUFM » (Caroline 1, L. 29-31, 41-42)

L'expérience a « plu » à Célia, ce qui peut paraître rudimentaire sans être critiquable pour autant, alors que Caroline a été « beaucoup intéressé ». Elle justifie son intérêt par la rencontre avec des élèves en grande difficulté. Faut-il en conclure pour autant qu'une rencontre avec le terrain, très tôt durant le parcours universitaire, va atténuer le choc du réel en formation professionnelle ? Ensuite, quel statut accorder alors à la nature de l'engagement affectif ?

Nous développerons ces deux questions plus loin dans notre analyse, en suivant le discours de nos deux interlocutrices.

¹ Le Département Sciences de l'Éducation de l'Université de Nancy II propose aux étudiants de DEUG, sous la forme d'unités optionnelles de découverte, trois modules de pré-professionnalisation : « Approche de l'échec scolaire » ; « Découverte de l'école élémentaire » ; « Pratiques d'ouverture de l'école à la société ». Dans leur mode de fonctionnement, ces modules favorisent l'ouverture vers le monde professionnel, au travers de stages dans des établissements scolaires, de pratiques d'accompagnement scolaire au sein de structures associatives.

I.2.2 – Liste complémentaire : une expérience significative

Célia a également une autre spécificité qu'elle partage avec Marina, elles sont toutes les deux issues de liste complémentaire. Elles ont donc passé une année sur le terrain avant d'intégrer la deuxième année de formation. Le sentiment de ne pas être prête pour faire face à une classe, lors du premier stage en responsabilité, se confirme-t-il ?

Le discours est assez proche des autres PE2 concernant les représentations initiales sur l'exercice du métier : « *C'était assez abstrait, euh... dans la manière de gérer la classe, aucune idée des situations à mettre en place pour motiver les enfants, des trucs comme ça, une idée très traditionnelle du métier, euh, une idée fausse au niveau, bein oui, discipline. Je savais pas qu'on faisait des langues, enfin des choses comme ça.* » (Célia 1, L. 34-37) ;

« *ça me paraissait beaucoup plus simple que maintenant, ça c'est sûr. Mais bon (...) je m'imaginai tout à fait le métier, me retrouver face à des enfants, leur amener un savoir, mais bon (...) je voyais pas très bien comment...* » (Marina 1, L. 45-47).

Chacune à sa manière, nos deux interlocutrices effectuent un retour tout à fait intéressant dans le passé, pour interroger leurs *représentations* non professionnelles à un moment donné de leur histoire de vie. Pour Célia, ce retour se traduit par un discours discontinu, évasif. Doit-on en conclure que la structuration de représentations professionnelles est intimement liée à la structuration d'un discours professionnel ? Nous explorerons cette piste dans la suite de notre analyse. Marina introduit simplement une rupture dans le temps entre ce qu'elle « *imaginait* », ce qu'elle « *voyait* » et maintenant. Cette rupture n'est-elle pas une des clés de compréhension d'une professionnalité en mouvement ?

Marina établit une comparaison entre les PE2 issus directement de première année et son expérience d'enseignement pendant un an avant d'intégrer cette deuxième année :

« *Je veux dire que quand on était en stage, ceux qui étaient directement issus de première année avaient les deux à gérer¹, la gestion de la classe, la manière de gérer la classe, de construire une séance et puis (...) tout était à mener de front, alors que nous, la gestion de la classe, c'était déjà plus ou moins vu.* » (Marina 1, L. 203-206)

Notons la *redondance* de l'idée de « *gestion* » que Marina associe à l'agir professionnel. La *faculté* de « *gérer* », rassurante en soi, correspond-elle à cette quête des

¹ Nous abordions à ce moment là, au travers de la question des compétences, deux facettes de l'exercice du métier : la posture de l'enseignant dans la classe, sa manière d'occuper l'espace et la gestion du groupe-classe.

enseignants débutants ? Nous analyserons le rapport à la complexité de ces enseignants débutants, dans un prochain paragraphe.

Célia considère également qu'elle a déjà été confrontée, l'année précédente, aux difficultés rencontrées par les stagiaires durant cette deuxième année de formation et que cette expérience lui a beaucoup apporté. Ayant côtoyé des « PE2 sortants »¹ lors de son année sur le terrain, elle s'appuie sur des débrayages temporels et sollicite son *expérience* pour tenir un discours assez pessimiste sur la capacité à gérer les difficultés au terme de la deuxième année :

« ouais, moi j'ai beaucoup appris l'année dernière alors que j'ai été moins suivie, enfin j'ai été suivie au cours de l'année par les conseillers péda » (Célia 1, L. 266-267) ;

« Oui mais bon, à mon avis on ne sort pas de la deuxième année avec beaucoup plus d'outils quoi. Moi je sais que l'année dernière, quand je suis arrivée sur le terrain en sortant de première année, je me suis retrouvée avec des PE2 sortants, dans la même circonscription que moi et c'est vrai que je me sentais démunie et, euh... bon bein eux ce qu'ils me disaient : « Tu sais, on a autant que toi » ». (Célia 1, L. 287-295).

Nous analyserons dans le prochain chapitre, le *rapport* de ces PE2 à la formation. Pour comprendre ce choc du réel, il nous faut, dans un premier temps, revenir sur ces *représentations* initiales.

I.3 – Enseigner : une mission

I.3.1 – Venir en aide à des « enfants en difficulté, en danger »

Lorsque nous avons interrogé les PE2 sur leurs représentations, certains ont exprimé des idéaux, des valeurs, des convictions qui les ont guidé et motivé dans leur choix professionnel. Ils se représentent le métier comme une *mission* à remplir et partagent, pour certains, l'idée qu'ils pourront peser sur le destin d'autrui et notamment sur le parcours scolaire des élèves en difficulté :

« Ce qui me motive aujourd'hui ce serait d'aller dans des classes difficiles et, euh... et c'est ça qui me motive aujourd'hui. [...] Bein parce que je trouve que c'est beaucoup valorisant. [...] Pour l'enseignant, oui... Je me dis qu'on est là pour les gamins qui ont des

¹ Enseignants nommés sur un premier poste après les deux années de formation à l'IUFM.

difficultés quoi. Les autres... enfin là je reviens de stage dans une école de R. , bon bein les gamins, je me dis qu'ils ont beaucoup moins besoin de moi que les enfants des classes difficiles même si je sais que dans l'AIS, pour y avoir été une année, bon bein c'est beaucoup plus... il y a beaucoup plus de découragement, c'est beaucoup plus long, il y a beaucoup de remises en question mais d'un autre côté, je trouve que c'est beaucoup plus intéressant. » (Célia 1, L. 57-73) ;

La *redondance* que provoque l'adverbe « *beaucoup* », en même temps qu'elle valorise la mission de l'enseignant, renvoie aux motivations de Célia. Une rhétorique destinée à convaincre ou à se convaincre d'une dimension humaniste du métier d'enseignant permet une élévation des motivations en leur conférant une certaine noblesse. Une idée de persévérance émerge également de cette rhétorique, à travers la confrontation et le lien étroit, entre l'intérêt pour le métier, et le « *découragement* », les « *remises en question* ». Que nous dit finalement Célia pour convaincre de sa motivation pour l'enseignement ? C'est parce qu'enseigner est un *métier impossible* qu'elle le « *trouve* » « *beaucoup plus intéressant* »¹. Elle précise ensuite son engagement affectif :

« Et puis toujours, euh... oui l'année dernière je suis retournée dans une maison d'enfants, des enfants placés par le juge, il y a toujours cette motivation, rapport à l'enfant et puis aussi enfants en difficulté, en danger, enfin voilà quoi. » (Célia 1, L. 106-108)

Cet engagement se rapproche de celui de Caroline. Les deux stagiaires ont vécu une expérience assez proche puisqu'elles ont suivi des modules de préprofessionnalisation avant leur entrée en formation professionnelle. Pour nos deux interlocutrices, la donation de sens se cristallise sur le terme « *d'enfants en difficultés* ».

« Euh... les idéaux vous dites, bein ça m'est venu aussi de l' « approche de l'échec scolaire ». C'est, euh... bein je le remarque dans mes pratiques de classe aussi, c'est que j'ai envie de faire arriver tout le monde au même niveau et je m'intéresse toujours plus à ceux qui sont le moins en avance. Donc, euh... ouais, des idéaux, les faire parvenir tous à un niveau supérieur. » (Caroline 1, L. 84-88) ;

Katia met également en avant une relation d' « *aide* » avec des « *enfants* » et non avec des « *élèves* » :

¹ Précisons que nous n'avons pas demandé à nos interlocuteurs de justifier leurs motivations. Nous leur avons proposé de revenir sur leur choix professionnel et sur leurs représentations, avant l'entrée en formation professionnelle, concernant l'exercice du métier. Pour Célia, ce discours serait peut-être alors une manière de se démarquer de ce qui pourrait constituer la base de représentations sociales : la sécurité de l'emploi, les congés payés.

« *Et pourquoi le métier de professeur, bein, je sais pas, c'est venu depuis toute/ euh, assez jeune quoi. Assez tentée par le côté relation avec des enfants, pouvoir les aider à progresser et à travailler, même si là en stage on se rend compte que... qu'on est parfois démuni face à certaines situations quoi.* » (Katia 1, L. 20-23)

Pourtant la relation d'aide ne va pas de soi. C'est d'ailleurs une des difficultés que semblent rencontrer certains stagiaires : le transfert, de *représentations* ayant influencé le choix du métier d'enseignant, en situation d'*agir* professionnel.

Marina considère son entrée dans le métier comme une « *vocation* ». Lorsque nous lui demandons de préciser ce qu'elle entend par ce terme, elle rejoint le discours d'autres PE2, en utilisant également l'idée « *d'aider les enfant* ». Elle associe plusieurs termes à la vocation : « *impliqué* », « *conscience professionnelle* » et « *motivé* ».

« *La vocation, c'est d'aider les enfants, bein je pense qu'on peut leur apporter autant de choses [elle évoque les élèves rencontrés lorsqu'elle enseignait en A.I.S., durant son année sur liste complémentaire] qu'à des enfants dits normaux entre guillemets [...] je pense que si on est plus impliqué dans le métier, on a peut-être plus de conscience professionnelle, peut-être plus de conscience professionnelle si on est plus impliqué, plus motivé* » (Marina 1, L. 80-89).

Notons ici le rapprochement entre des dimensions subjectives, l'implication, la motivation, et une composante de la professionnalité qui, comme le terme « conscience » l'indique, devrait renvoyer à une intentionnalité, de surcroît « professionnelle ». Notre propos n'est pas de définir un niveau de rationalité de la conscience professionnelle. Nous constatons simplement à travers un discours, le mouvement complexe et la « multidimensionnalité » d'une professionnalité qui se cherche encore. C'est suite à l'année passée sur le terrain que Marina considère avoir construit ses représentations d'un enseignant missionnaire. Son discours se rapproche ainsi de celui de Célia :

« *Oui... faire quelque chose pour les enfants [...] moi c'est pas l'enseignement... pas l'enseignement classique avec des enfants normaux... qui m'intéresse, c'est plus travailler avec des enfants en difficulté, handicapés physiques ou mentaux* » (Marina 1, L.51-57).

Fabien réfléchit sur les fonctions de l'enseignant, même s'il utilise la notion de « rôle », à travers son discours de sociologue :

« *Le côté éducatif m'a plu et puis, euh... le côté... il y a un côté rôle... comment... on joue un certain rôle social quoi. Ça paraît pas être un métier inutile. Il y a comment... un sentiment d'une utilité sociale, voilà [...] en fait, ce serait plus l'envie de contribuer à*

quelque chose et ne pas être simplement le jouet de... de la société quoi. » (Fabien 1, L.9-17) ;

« J'étais... le gros truc sur lequel j'axais... je voyais vraiment le rôle social, éducation des comportements, des choses comme ça. Et je me suis aperçu que quand on est sur le terrain, c'est avant tout, au départ du moins les savoirs. Qu'est-ce qu'on va faire en français, en maths. Et bon, le côté éducation à la citoyenneté, tout ça passe par des petites choses mais c'est pas la préoccupation principale quoi. » (Fabien 1, L. 46-50)

Fabien utilise un discours de référence (« rôle social », « éducation des comportements », « éducation à la citoyenneté ») pour appuyer son engagement (« ça m'a plu »). Il s'exprime assez peu sur une dimension affective de cet engagement.

I.3.2 – Mission et choc du réel : interprétation complémentaire

Les représentations sur cette mission oscillent, entre une forme d'altruisme et une quête de reconnaissance de l'« utilité sociale » de l'action de l'enseignant *actant-héros*, entre l'« envie » de soigner, parfois même de protéger, et celle d'éduquer. Il s'opère une gradation dramaturgique dans le discours de Célia. Les élèves « en difficultés » deviennent des « enfants en danger ». Pour cette stagiaire, il est plus « valorisant » d'enseigner dans des classes difficiles alors que Fabien – dont le discours rappelle également qu'il a travaillé plusieurs années au sein d'une équipe « vie scolaire » – le « rôle social » se situe dans la mission d'éduquer les futurs citoyens. Notons que ce sociologue de formation perçoit dans cette contribution utile et active de l'enseignant, une forme d'*émancipation* du *sujet/acteur* par rapport aux logiques et aux *contraintes sociétales*. Ainsi Fabien se représente l'enseignant en activité comme un *acteur autonome*.¹ Caroline s'inscrit complètement dans une logique de l'enseignant « missionnaire », logique qui passe par certaines « croyances » comme par exemple le postulat de l'éducabilité de tout enfant, associée à la conviction de sa responsabilité d'enseignante par rapport à ce postulat. Lorsque Célia utilise la notion de « besoin de moi », il est possible qu'elle opère un glissement de la responsabilité vers une forme de pouvoir que lui conférerait sa *professionnalité* pour influencer la destinée d'*autrui*.

Au travers de cette *projection* d'une *l'image de soi revalorisée*, apparaît clairement une « corrélation » et, plus exactement, une tension entre l'*identité pour soi* et l'*identité pour*

¹ Nous tenterons d'articuler, dans le prochain chapitre, cette représentation du métier et le rapport qu'entretient Fabien avec l'*offre institutionnelle de formation*.

autrui. C'est grâce à cette tension que l'*identité* pourra trouver un certain équilibre qui n'est pas encore établi au moment de notre rencontre avec les stagiaires. Mais cet équilibre est voué à demeurer instable car la *reconnaissance* ne saurait être seulement statutaire. Pour les plus « idéalistes » de ces futurs enseignants, la *reconnaissance* est liée à un *agir* qui, lui seul, peut provoquer un sentiment d'utilité, à travers le pouvoir de donner, et le sentiment d'être désiré.

Notre analyse doit être néanmoins relativisée puisque la *quête de reconnaissance* statutaire devient à son tour plus présente et même essentielle durant le parcours de formation. Alors est-ce peut-être l'absence de *reconnaissance* statutaire liée au statut hybride de stagiaire, qui incite ces PE2 à *projeter* la reconnaissance dans l'*agir*, dans la traversée d'une *épreuve glorifiante* ?

Doit-on en conclure que le choc du réel se trouve accentué, atteignant les profondeurs de la *subjectivité* lorsqu'un sentiment d'impuissance vient se substituer à un sentiment de pouvoir ou d'utilité ?

Cette interprétation est possible lorsqu'on suit le discours de Katia qui souhaiterait instaurer une relation d'aide mais qui se sent « *démunie* » ou bien lorsqu'on s'arrête sur le constat de Caroline :

« *Bein, la vocation, euh... moi je croyais que j'avais une vocation pour ça jusqu'au moment où j'ai fait mon premier stage et que je me suis ramassée en beauté* » (Caroline 1, L. 197-198)

Pourtant, contrairement à Katia qui se met en retrait (« *on* ») lorsqu'elle évoque des difficultés, Caroline s'implique entièrement de son discours, comme actant-sujet victime des dispositions d'un sujet épistémique, : « *je croyais* » et « *je me suis ramassée* ». La suite de l'analyse de l'entretien de Caroline va nous éclairer sur son positionnement systématique comme sujet du discours omniprésent et plus précisément sur la rupture qu'elle a vécue et qui a eu un sens durant son *parcours de construction d'une professionnalité*. Cette rupture est clairement identifiée par Caroline. L'utilisation d'un *indice d'ostension* (« *jusqu'au moment où* ») exprime la mise en relation entre les données personnelles de l'énonciation et une réalité spatiale (« *le stage* ») et temporelle.

Notre propos n'est pas de démontrer que le choc du réel vécu en stage, a été plus fortement ressenti pour les stagiaires entrés dans le métier avec des idéaux et une certaine image du métier. Tout au plus, nous pouvons conclure qu'une professionnalité se construit dans le temps avant de pouvoir *agir* avec pertinence sur un réel *complexe*. Célia, après avoir passé une année sur liste complémentaire, nous l'explique dans un discours où se mêlent *jugement affectif* et *jugement intellectuel* :

« Je pense qu'il y a des compétences à acquérir et que même si on est très fortement motivé, passionné, il y a des choses qu'on ne sait pas et qu'il faut, bein il y a des compétences à acquérir.[...] Moi ça me dérange, vocation ça me fait penser à quelque chose d'inné qu'on est destiné à ça. Ça me dérange un peu. Je pense qu'on peut être fortement motivé pour faire quelque chose mais que dès le départ on est... oui on a des dons pour faire ça, et d'abord je me dis que si on croit aux dons innés, à ce moment là, c'est pas la peine d'être enseignant quoi. Enfin je trouve que... je pense pas que... la notion de don, de vocation, ça me dérange un peu. Je me dis que si je croyais au don, je n'aurais peut-être pas fait ce métier là non plus. C'est pour ça que je dis que la première année a beaucoup changé, euh... je croyais quand je suis arrivée en première année qu'effectivement j'avais des qualités pour ça. Ça, ça peut se concevoir, avoir des qualités, la patience mais je pensais aussi que peut-être c'était ma vocation et aujourd'hui je le pense plus du tout. Je crois qu'il y a des compétences à acquérir et il y a des savoir-faire, des connaissances à avoir quoi. » (Célia 1, L. 117-134)

En s'appuyant sur sa propre expérience, elle rejette la notion de « *vocation* » qu'elle associe au « *don* », pour aboutir finalement à un discours rationalisant la professionnalité à travers une rupture entre des « *qualités* » et des « *compétences à acquérir* », « *des connaissances à avoir* ».

Voici donc le bel objet *professionnalité* à saisir au passage – pour ne pas dire au vol – afin d'accomplir sa noble *mission* d'enseignant. Mais l'objet est-il saisissable ? Existe-t-il même ? Sa forme semble commencer à se dessiner dans les représentations d'un sujet épistémique qui « *pense* » et qui « *croit* ». Nous tenterons d'identifier dans le discours de nos interlocuteurs des éléments nous précisant la nature et les contours de cette forme, en commençant tout d'abord par approfondir notre analyse de l'épreuve du réel.

En effet, la rencontre avec le terrain n'est pas seulement venue heurter des représentations, elle a constitué une épreuve face à laquelle les stagiaires se sont trouvés en difficulté et se sont sentis démunis. Il est temps d'examiner ce qu'ont été ces difficultés rencontrées dans l'*agir professionnel*.

II – L'épreuve : L'enseignant *face* à la classe

Nous proposons ici d'identifier, dans un premier temps, quelques difficultés rencontrées par les PE2 durant leurs stages en responsabilité. Certaines de ces difficultés concernent surtout le premier de ces stages alors que d'autres semblent plus persistantes et

s'inscrivent dans la durée. Notons également que plusieurs de ces stagiaires vivent douloureusement l'épreuve de l'incertitude et de la remise en question.

II.1 – Identification d'un rapport au terrain en tant qu'épreuve

Les termes « *gestion* », « *gérer* » sont présents et apparaissent un certain nombre de fois dans tous les entretiens. Ils sont également récurrents dans le Rapport du Recteur Bancel : « *gestion des apprentissages* » ; « *gestion de l'espace* » ; « *gérer les phénomènes relationnels* » ; « *gérer des relations avec les entreprises* » ; « *gestion de l'hétérogénéité* » ; « *gestion du temps chez l'élève* », etc.¹ Par contre, dans le discours des stagiaires, l'emploi de ces deux termes est systématiquement lié à l'expression des difficultés rencontrées sur le terrain.

II.1.1 – Le responsable, c'est l'autre

II.1.1.1 – « *juste le temps de s'habituer* »

La première épreuve à surmonter qui a été perçue et énoncée par certains stagiaires, c'est la difficulté de prendre en charge la classe d'un autre enseignant sur un temps très court de quinze jours :

« *Puis bon là en plus, nous, on est dans des conditions de travail qui font que... qui ne sont pas très simples parce que remplacer un instit qui a ses habitudes, qui a sa façon de tenir la classe, et puis des gamins qui sont perturbés quand même pour quinze jours. On a beau leur dire le lundi matin : « Bon bein bonjour, je m'appelle Katia, alors on va travailler ensemble quinze jours, je sais, ça va être difficile, on va travailler différemment », bon bein les gamins d'accord... mais c'est vrai qu'on peut pas trop. Finalement quinze jours c'est peut-être trop court parce qu'on a juste le temps de s'habituer* » (Katia 1, L. 73-77) ; « *Plutôt que de dire bon : « ouvrez votre livre à la page tant, on fait les exercices ». Mais là où c'est plus difficile pour nous, comme je vous disais, on prend la place d'un autre, donc c'est clair que moi, les enfants ont l'habitude de prendre leur livre, de faire la leçon et les exercices.* » (Katia 1, L. 173-176) ;

¹ Cf. BANCEL D., *Créer une nouvelle dynamique de la formation des Maîtres*, Rapport remis au Ministre de l'Éducation Nationale, le 10 octobre 1989.

Katia confirme sa position de retrait ; elle ne se pose pratiquement jamais comme actant-sujet d'une expérience mis à part lorsqu'elle se cite et qu'elle se positionne dans l'espace-temps de la rencontre avec un public d'élève. Le parcours de formation passe entre autre par la construction d'une autonomie corrélative à une responsabilité professionnelle. A ce stade de la formation professionnelle « *on* » n'est pas responsable des difficultés rencontrées parce qu' « *on* » prend temporairement la place d'un autre enseignant. Sabine tient un discours assez proche en se positionnant en retrait et en nommant précisément le responsable : « *l'instituteur* ». Mais est-il pointé en tant que titulaire autonome d'une classe ou bien en tant que responsable des difficultés rencontrées ?

« *en fait on arrive dans la classe, on peut pas changer dans les quinze jours qu'on arrive, on peut pas mettre en place des choses différentes de ce que font les instituteurs. On était en stage, on était censé suivre ce que l'autre faisait et c'est tout quoi ! Parce que dès qu'on organise quelque chose de différent, enfin en quinze jours on peut pas, pour moi. De toute façon j'y arrivais pas.* » (Sabine 1, L. 85-89) ;

Par une opération de *débrayage/embrayage*, Sabine se place comme sujet du discours après avoir énoncé un certain nombre d'éléments préliminaires destinés à exprimer son manque d'*autonomie*, et par conséquent son absence de *responsabilité* lorsqu'elle devient sujet.

Marina se positionne directement comme sujet tout en soulignant qu'elle devait suivre des « *directives* » de la part de l'enseignante *responsable* de la classe.

« *Je... bein enfin j'avais des directives de la maîtresse que je remplaçais, donc à partir de là, je construisais mes séances...* » (Marina 1, L. 314-315)

Il est difficile d'analyser ce report de responsabilité sur autrui. Il nous paraîtrait restrictif de le considérer comme la mise en accusation d'un autre pour se rassurer. Les stagiaires nomment « *instit* » les enseignants qu'ils remplacent en stage. Existe-t-il un décalage entre leurs pratiques et ce qui s'enseigne à l'IUFM ? Sont-ils des enseignants d'une génération antérieure à la création des IUFM ?

Nous ne possédons pas les éléments qui nous permettraient une étude approfondie au cas par cas, parce qu'au moment des entretiens il ne nous a pas semblé important tout autant qu'il nous aurait paru incongru d'interroger les stagiaires sur les personnes qu'ils remplaçaient en stage. Une toute autre interprétation serait encore possible : le fait de s'être toujours trouvé en position de celui qui apprend n'a pas peut-être favorisé le transfert dans cette nouvelle posture. Le curriculum de formation, tel qu'il est construit – notamment avec

des stages de courte durée – permet-il à ces enseignants en formation de construire leur autonomie et leur responsabilité professionnelle ?

Nous constatons mais nous ne possédons pas les référents permettant d'aller beaucoup plus loin, à ce stade de notre développement, dans l'interprétation de ce « report ». Des éléments de compréhension apparaîtront plus tard dans l'analyse, lorsque nous aborderons les thématiques du rapport à autrui, des attentes vis-à-vis du tuteur, du besoin d'être guidé.

II.1.1.2 – « Elle les laissait vraiment tout faire »

La question de la discipline n'apparaît pas comme un problème récurrent. Fabien l'évoque en soulignant que la nécessité de gérer en permanence la discipline est liée, selon lui, au « problème » de la durée des stages dans un groupe-classe qui est déjà structuré en tant que collectif :

« Et en fait je me suis aperçu qu'il fallait aussi tout le temps gérer et avoir un côté régulateur. Pas forcément répressif mais toujours une police entre guillemets à faire. Bon bein c'est que des bribes de quinze jours mon expérience pour l'instant. On a eu un mois entier mais dans deux classes différentes donc c'est pas... On sent qu'il y a eu une classe où il y a des choses qui s'installaient donc il y aurait peut-être eu moins besoin après. Les quinze premiers jours, c'est peut-être là où on s'installe aussi donc où on est obligé de remettre tout le temps les points sur les i. » (Fabien 1, L. 54-60)

L'expérience – et plus précisément une expérience discontinue, fragmentée (« bribes ») – est relative aux rencontres avec le terrain. Pour tenter de comprendre ce morcellement de l'expérience, nous approfondirons, dans les prochains chapitres, la problématique de l'articulation entre les différents espaces-temps de la formation par alternance.

D'autres interviewées abordent rapidement les problèmes de discipline, surtout en raison des remarques qui leurs ont été faites lors de visites-conseils en stage. Sabine considère également que si elle a eu des difficultés à gérer la discipline, c'est lié à la manière de travailler de l'enseignante qu'elle remplaçait :

« J'étais dans une classe très bruyante, j'arrivais pas à maintenir une ambiance... » (Sabine 1, L. 681) ;

« En plus j'ai appris que l'institutrice que j'ai remplacée travaillait de cette façon là, elle les laissait vraiment tout faire, mais bon sur le coup j'ai cru que c'était moi qui n'allais pas du tout, je me suis dit j'arrête parce que ça va pas. Parce que pas du tout les maintenir en

place (...), elle les laisse tout faire et ça la gêne pas. Mais moi ça m'énervait de les voir bouger sans arrêt. » (Sabine 1, L. 708-712) ;

La notion d'« ambiance » constitue un éclairage intéressant. Que peut-elle mettre en lumière ? La vie d'un groupe-classe, en situation d'apprentissage ou de non-apprentissage, est sans doute construite dans l'interaction entre un enseignant et ses élèves, depuis le début de l'année scolaire. A travers cette négation, « *j'arrivais pas* », exprime peut-être : une impossibilité pour le stagiaire, actant temporaire de déconstruire ce qui a pris vie avant son arrivée ; des difficultés à s'approprier une « *ambiance* » existante, pour en devenir provisoirement le chef d'orchestre sans posséder les partitions du titulaire.

II.1.2 – Principale difficulté : les élèves en situation d'apprentissage

Comme vont nous le montrer les prochains extraits, Les stagiaires rencontrés insistent sur une difficulté récurrente dans l'acte d'enseigner. Ils ont découvert une **complexité** qu'ils ne soupçonnaient pas dans la « *gestion* » d'une situation enseignement/apprentissage. En effet, la principale épreuve qu'ils ont rencontrée en stage en responsabilité, c'est la complexité de faire entrer les enfants dans l'apprentissage et ensuite, de l'accompagner durant cet apprentissage, surtout lorsqu'ils sont confrontés à des doubles niveaux. Ces difficultés concernent à la fois l'interaction pédagogique et la maîtrise d'outils didactiques.

Avant de proposer une interprétation de ces difficultés rencontrées en cours de deuxième année, il s'agit de les comprendre. Pour cela, nous avons relevé les passages nous semblant les plus éloquents¹ pour exprimer ce malaise². :

II.1.2.1 – Insurmontable absence d'ubiquité

« on est parfois démuné face à certaines situations quoi. Je vois, j'en ai un petit, un petit CE1, il faudrait que je passe une heure avec lui tous les jours. Alors que j'ai deux niveaux à gérer et que c'est très frustrant. » (Katia 1, L. 22-25) ;

¹ Il nous a paru indispensable de replacer ici, dans le cadre de l'analyse, de larges extraits, en continu, du discours de nos interviewés afin que le lecteur puisse accéder immédiatement à une vision globale de la question évoquée. Le choix que nous faisons ici de faire précéder notre interprétation par cette restitution des propos recueillis est justifiée par le rôle déterminant du sens donné à ces difficultés rencontrées en stage, sur la suite du parcours de formation. Avant d'interpréter, il s'agit de comprendre ce qui est vécu et les interrogations que suscite la rencontre avec une situation pédagogique sur laquelle on pense devoir agir sans savoir trop comment lorsque l'on est enseignant en formation.

² L'emploi de la notion de « malaise » n'est pas neutre ici. Nous le développerons dans les pages suivantes.

Lorsque Katia prend position en tant que sujet, elle exprime une réaction émotionnelle en introduisant un élément subjectif-affectif dans son discours (« *c'est très frustrant* »). L'épreuve n'est pas seulement dans la rencontre mais également dans les réactions émotionnelles qu'elle suscite.

« *Moi j'ai essayé de le faire¹, quand je m'occupe d'un enfant, il y a la moitié des autres qui ne travaillent pas, les autres qui discutent et il y en a qui m'appelaient. Enfin, le travail individuel comme ça, avec des enfants, c'est pas évident.* » (Lindsay 1, L. 402-404).

Lindsay s'exprime sur certaines difficultés rencontrées pour mettre en place un travail individuel. Le problème qu'elle expose concerne l'organisation pédagogique du glissement d'un collectif *complexe*, bruyant vers un *singulier*, l'élève en situation de travail individualisé.

Comme le précise Fabien, relayant ainsi le propos de Lindsay, les interrogations portent sur la gestion de ce collectif *complexe*, « *le groupe* » :

« *Pour gérer le groupe c'est un gros truc et l'autre gros truc, c'est (...) c'est comment, je perds le fil, le perds le fil là (...) c'est faire passer, oui, c'est comment faire passer les contenus, enfin construire des séances quoi.* » (Fabien 1, L. 95-96).

A ce stade du parcours de formation, la lecture et la compréhension de ce « *gros truc* » semble pouvoir encore s'affiner. Les conditions ne s'y prêtent pas forcément en stage, surtout lorsque le collectif complexe prend la forme d'une classe à trois niveaux. Le « *gros truc* » peut alors devenir insurmontable :

« *Au troisième stage, j'avais trois niveaux sur cycle III et des livres de 1987, 1985 en maths et en français et rien d'autre. Donc j'avais pas d'autres choix pour faire la leçon quoi. C'était : lire le texte, trouver un verbe, le souligner. A trois niveaux, je pouvais pas créer à chaque fois une leçon et ça, on nous a dit de pas le faire mais je pouvais pas faire autrement parce que j'y arrivais pas. J'avais quand même d'autres..., et euh... j'alternais un cours, je préparais une leçon, et euh... et j'alternais chaque fois avec les niveaux, je pouvais pas le faire pour chaque.* » (Sabine 1, L. 545-551)

Sabine nous propose des marqueurs forts d'une *professionnalité en construction*, encore *instable*, notamment à travers la récurrence de deux verbes : « *je pouvais pas* » ; « *j'alternais* ». Lors de son stage en responsabilité, l'*actualisation* de ces *ressources* ne lui a

¹ Lindsay parle de pédagogie individualisée.

pas permis de « *faire autrement* » ; elle a structuré sa prise en charge à plusieurs niveaux et a appuyé ses décisions en action sur un principe d'alternance.

« *En maternelle, faire tourner les ateliers, faut gérer les ateliers, faut se rendre compte qu'il faut être présent à deux endroits. C'est nous qui apprenons à nous situer dans la classe, la place du maître* » (Catherine 1, L. 256-258)

Catherine, en s'inscrivant aussi dans la logique d'un impératif de gestion (« *faut gérer* »), introduit un élément nouveau d'une professionnalité en construction : « *la place du maître* » « *dans la classe* ».

Des marqueurs évaluatifs de volume (« *grosse* », « *trois, quatre niveaux* ») sont également présents dans le discours de Caroline :

« *C'est clair qu'on prend une grosse claque, moi au premier stage je me suis prise une grosse claque et pourtant les enfants étaient gentils mais alors, gérer la classe, gérer le temps de travail, j'avais deux niveaux en premier stage. Il y en a qui avaient trois, quatre niveaux, je me demande comment ils ont fait. Mais euh... gérer le temps de classe et tout ça, ça me paraissait fou. C'est ce qui m'a fait me rendre compte que... parce que j'arrivais pas, c'était pas bien ce que je faisais et puis au fur et à mesure j'ai appris, ouais, j'ai appris à relativiser un petit peu tout ça parce qu'on est en formation finalement. On nous demande pas... on n'a pas à nous demander d'être parfait tout de suite. De toute façon, on sera jamais parfait, il y aura toujours des trucs qui n'iront pas.* » (Caroline 1, L. 253-261)

Caroline continue à exprimer son parcours de formation en termes de rupture et de donation de sens. Son discours est structuré en trois temps. Le premier représente son inscription dans une logique de « gestion » : « *gérer la classe* », « *gérer le temps* », et cela lui « *paraissait fou* ». L'ampleur de la tâche à accomplir se répercute sur la désillusion vécue (« *grosse claque* »).

Le second temps est une prise de conscience : « *me rendre compte* ». Le troisième temps est exprimé sous forme d'apprentissage. L'embrayage (« *au fur et à mesure* »), relayé par la modalité épistémique (« *j'ai appris* ») marque l'évolution de la posture de l'actant-sujet.

Qu'a-t-elle appris ? Que la perfection n'existe pas dans la pratique enseignante, et surtout pas en formation initiale. A travers son discours, Caroline nous présente des étapes, des ruptures, des postures du sujet exprimées par de variations de positions actanciennes, émergence de sujet

épistémique durant le parcours de construction d'une professionnalité. Le verbe « *relativiser* » vient finalement contrebalancer l'idée de volume.

II.1.2.2 – Entre transposition didactique et stratégie pédagogique : la découverte d'un élève « apprenant »

« *Le premier stage, j'étais... les premiers jours, j'ai été surprise. C'est vrai que finalement j'avais qu'un niveau au premier stage, des CE2, et même quand on leur demande un travail précis, un travail... et même que deux, trois minutes, après ils ne peuvent plus quoi. C'est vrai que c'est assez tuant quoi !* » (Katia 1, L. 109-111) ;

« *Ah si, bein c'est loin de la leçon au tableau. Si c'est sûr. On s'imagine que forcément..., enfin on pourrait s'imaginer que simplement dans une situation, une manipulation ferait que les enfants comprennent. Même un objectif tout simple, et puis en fait ils ne comprennent pas. Alors c'est vrai que des fois, on tombe un peu des nues.* » (Katia 1, L. 191-194) ;

« *Parce que des fois, on explique d'une certaine façon, alors on pense qu'ils ont compris. Bon, alors on explique d'une autre façon et ils ne comprennent toujours pas. Par exemple, une technique opératoire... et c'est vrai que... [...] Savoir se remettre à leur niveau, comprendre les difficultés qu'ils peuvent avoir, pour pouvoir, une fois compris le tout petit problème qu'il y avait pour comprendre l'immense chose, et bein, pouvoir donner un mot, ne serait-ce qu'un mot ou une phrase, et hop, l'enfant à ce moment-là, se dit : mais oui, bien sûr j'ai compris.* » (Katia 1, L. 139-149)

Katia passe du « *frustrant* » au « *tuant* ». Elle décrit les difficultés pour l'enseignant de se positionner dans une prise en compte des apprenants, de leurs attentes, de leurs besoins, de leurs facultés d'enfants. Cette prise en compte des apprenants éprouve les *facultés* de l'enseignant en formation, et l'éprouve tout court d'ailleurs. L'apprenant n'apparaît pas au singulier dans le discours de Katia. Les élèves sont un tout complexe (« *ils* »). En fin de citation, l'apprenant est exprimé au singulier sous la notion d'« enfant ».

L'énonciation d'une certitude (« *c'est sûr* ») renvoie au constat, après la rencontre avec la complexité, de représentations erronées sur une situation d'apprentissage. Aucun postulat – comme par exemple les postulats de Burns – ne peut remplacer la rencontre,

l'épreuve, dans la construction de représentations sur un réel professionnel. C'est peut-être aussi cela le mouvement et l'incarnation d'une professionnalité.

Lindsay découvre également un apprenant qui, lui aussi doit donner du sens à ses activités d'apprentissage. Elle situe les *ressources* à mobiliser et les facultés de mobiliser ces ressources, pour l'enseignant, au niveau d'une « *logique* » qu'elle tente de construire. L'instabilité ou les *manques* ressentis dans l'*actualisation* d'un *habitus professionnel* en construction semblent se situer au niveau des *opérateurs* que sont les *schèmes de pensée et d'action* :

« Je ne sais pas, ça doit être dans la démarche, euh... il y a une logique qui est complètement différente de ce qu'on croyait. C'est des, euh... il faut travailler en projet donc, euh... quelque chose qui ait du sens pour l'enfant et c'est l'enfant vraiment qu'il faut réussir à intéresser par tous les moyens, trouver des... Disons que ça, ça me paraît très compliqué, de réussir à trouver pour chaque situation, quelque chose d'intéressant, de pouvoir attirer l'attention des enfants et qu'ils participent, c'est vrai que c'est pas toujours évident. »

(Lindsay 1, L. 269-274).

Par contre, le sens que Lindsay donne à ces manques ressentis est révélateur d'une professionnalité qui évolue. Nous sommes tentés d'associer « *il faut* » « *trouver* » à une idée de *création*. Pour l'instant, Lindsay n'a pas encore la maîtrise d'une *pragmatique énaactive*. L'introduction d'un *sujet apparent* « *il* » ayant fonction de représentant référent du discours, la non maîtrise de Lindsay en tant que sujet professionnel :

« ça dépend des cas (...) bein c'est vrai que (...) il faut réussir à trouver des activités qui (...) qui les motivent, quand ils sont en autonomie et qu'ils ne me trouvent pas forcément à côté d'eux. Mais ça c'est pas évident parce qu'on se rend pas toujours compte de..., du... parfois on a l'impression qu'une activité va pas poser de problème, en fin de compte... c'est pas vraiment le cas. » (Lindsay 1, L. 430- 434) ;

Fabien exprime également l'épreuve du réel comme une évolution des représentations.

« Oui, au départ oui. L'idée c'était quand même de transmettre, former. Ça a évolué après. C'est pas forcément transmettre, c'est participer à construire un savoir. »

(Fabien 1, L. 40-41) ;

Il identifie d'ailleurs deux temps, « *au départ* » et « *après* ». Sa prise de conscience concerne la place de l'apprenant dans le triangle pédagogique. Il est passé d'une conception « traditionnelle » à une conception « active » de l'apprentissage.

Catherine se positionne comme sujet épistémique et même comme actant-sujet qui « ne sait pas » :

« En grammaire on est censé leur faire trouver des... des règles par eux-mêmes, ça je sais pas, je sais pas comment le faire (...) Il faut les mettre face à un problème, ils vont se rendre compte qu'il y a des... [...] et ça j'ai du mal (...) toutes les situations-problèmes, on n'en a pas vu. Qu'est-ce qu'on peut donner à un enfant qui va être déclencheur ? [...] J'aurais tendance à être trop transmissive et à ne pas trouver la situation qui va permettre à l'enfant de déclencher, euh... tout le mécanisme pour arriver à la règle » (Catherine 1, L. 367-369 ; 373-484) ;

« sur un exercice, il y a toujours les mêmes types d'erreurs, donc suivant le type d'erreur, je sais même pas comment réagir moi. Qui je mets avec qui, etc... Donc si on retrouve toujours le même type d'erreur à la base il y a toujours les mêmes euh... sur un énoncé il y aura forcément un tiers qui va réagir un peu comme ça, il y en aura trois qui n'auront absolument rien compris, ouais... toutes les classes, il y a toujours les... bons, les moins bons, et puis tout... l'éventail entre... » (Catherine 1, L. 411-416)

Catherine utilise en premier lieu un discours de référence (« situations-problèmes », « transmissive », « déclencheur », « types d'erreurs ») qu'elle ne comprend pas toujours, qu'elle ne réussit pas à mobiliser en situation. Elle exprime finalement un décalage entre ce discours de référence formalisé et son vécu, ne facilitant pas l'appropriation. Lorsqu'elle redevient *sujet* de l'énonciation, elle se positionne, comme Sabine, dans un rôle *actantiel* exprimé par la récurrence « je sais pas ».

Célia évoque des problèmes relatifs à la transposition didactique et au statut à accorder au projet comme support didactique :

« Il fallait que j'ai un CM2 parce que sinon je devais refaire un autre projet et vu le temps que j'y avais passé, je n'avais pas trop envie. Donc, bon bein, j'ai demandé à avoir un CM2 et je l'ai eu mais, euh, je veux dire, même le truc, je l'ai travaillé, je savais pas où j'allais et bon il est évident que quand j'ai proposé le bouquin aux gamins, à la fin de la première séance, dans l'école où j'étais, puis c'était des gamins assez bons lecteurs, à la fin de la première séance qui a duré trois quarts d'heure, il y a deux gamines qui sont venues me voir en disant qu'elles avaient terminé le bouquin quoi. » (Célia 1, L. 253-256)

« Je sais pas, le lendemain on refait les exos et il n'y en a pas un qui a compris ou alors pendant la séance ils s'en « foutent ». Moi j'ai fait une séance en CM2, sur l'attribut du

sujet, je me suis dit : « t'es complètement dans l'abstrait, ça va pas, il faut faire des cartons, quelque chose qui touche. » (Célia 1, L. 574-577).

L'actant-sujet change de position dans le discours en se parlant à lui-même, comme si le questionnement puis l'ajustement de sa pratique nécessitait cette étape de mise en mots et peut-être aussi la présence d'un interlocuteur. La stagiaire pose également le problème d'une articulation entre *diagnostic a priori* et *diagnostic en situation*. La notion même de « projet » construit en amont, avant même d'avoir palper le réel, pose problème à certains stagiaires. Nous développerons cette problématique dans un prochain chapitre.

II.2 – Hypothèse d'interprétation des difficultés rencontrées : un habitus professionnel en construction

Dans la plupart de ces citations, Les *actants-sujets* se positionnent dans des rôles actantiels déficitaires : « *je sais pas* », « *j'ai du mal* », « *j'y arrivais pas* », etc.

Comment interpréter ces difficultés d'enseignants stagiaires ayant réussi le concours de recrutement ?

Faut-il commencer par mettre immédiatement en cause l'offre institutionnelle de formation comme l'ont d'ailleurs fait les stagiaires après avoir fait le constat d'un certain nombre de difficultés ?

Lorsque Caroline nous précise : « *on est en formation finalement* », n'a t'elle pas tout dit ?

L'habitus professionnel réfléchi et réflexif, tel que nous l'avons défini n'est sans doute pas encore structuré pour certains de ces stagiaires. Peut-il l'être au terme de deux années de formation professionnelle ? D'ailleurs la formation professionnelle initiale favorise-t-elle l'émergence d'un *habitus professionnel réflexif* ?

Nous aborderons ces deux dernières questions plus tard dans notre propos.

L'interprétation que nous proposons d'un habitus professionnel encore en construction se doit d'être argumentée. Pour cela, mobilisons les trois temps que propose Françoise Clerc pour analyser l'agir du professionnel.

II.2.1 – Diagnostiquer « dans l'hypothèse »

Le *diagnostic a priori* semble difficilement pouvoir être employé sur une période de quinze jours durant laquelle les stagiaires sont tenus de mettre en place des projets qu'ils

auront préparés avant d'aller en stage. D'ailleurs au départ, surtout lors du premier stage, comme ils le rappellent, tous les stagiaires que nous avons rencontrés sont allés en stage avec l'objectif d'appliquer leur projet, de lecture ou de mathématiques, tel qu'il avait été rédigé « sur le papier » en amont de l'expérience de terrain. « *Donc bon, on travaille dans l'hypothèse et on construit des projets, on construit des outils mais bon, seront-ils adaptés en stage ? On n'en sait rien. On se plante.* » (Célia 1, L. 260-261). L'idée même d'« adaptation » devient paradoxale puisque la construction des outils est réalisée dans une méconnaissance complète des publics auxquels ils s'adressent. Dans les conditions de contraintes temporelles du stage, Les stagiaires considèrent devoir « *placer* » à tout prix ce qu'ils ont construit pour la séquence enseignement/apprentissage.

La remarque « *on se plante* » nécessite également qu'on s'y intéresse. L'objectif est-t-il de ne pas « *se planter* » en stage ? L'erreur ne peut-elle pas intégrer cette forme d'apprentissage du métier en alternance ? Katia insiste sur le fait qu'« *on n'a pas de classe cobaye* » (Katia 1, L. 284). Lors de leurs stages en responsabilité, les PE2 prennent en charge une « véritable » classe avec de « vrais » élèves mais cela ne signifie pas pour autant qu'ils n'aient pas droit à l'erreur. Cette question du droit à l'erreur sera abordée lors de l'analyse du rapport à la formation et plus particulièrement du rapport à l'évaluation.

II.2.2 - Du diagnostic à l'invention en cours d'action

*La réflexion en cours d'action*¹ ne semble pas faire défaut à la plupart de ces stagiaires, bien au contraire. Mais cette réflexion n'empêche pas de se sentir démuné. Nous avons constaté que tous les stagiaires que nous avons rencontrés ont considéré, à un moment de leur formation même si cela a évolué par la suite, qu'il doit exister certaines *recettes*, certains procédés, des *prescriptions* permettant de faire face à une situation complexe. Les PE2 réalisent qu'ils ne maîtrisent pas encore cette *praxéologie*, ce qui réduit considérablement leur capacité à *agir* sur le réel. Ils s'inscrivent ainsi dans une problématique du *manque* et rarement dans une logique d'apprentissage. Ces représentations d'un *agir professionnel* fonctionnant selon un principe de *problème/action/solution*, va considérablement influencer le rapport aux *savoirs professionnels*. Notons néanmoins que Lindsay semble davantage associer ses difficultés à une *praxis* qui lui fait défaut.

¹ Au terme de la construction de l'objet de recherche, nous avons fait le choix de mobiliser cette notion plutôt que « *diagnostic en situation* ».

Ces difficultés rencontrées dans cette *réflexion en cours d'action* nous amènent à conclure à un *habitus professionnel réfléchi* en cours de structuration. Les stagiaires ont déjà tout à fait conscience d'une nécessité de réfléchir, de diagnostiquer dans l'urgence, en situation afin de pouvoir s'adapter. Par contre ils se trouvent en situation de *manque* parce qu'ils réalisent qu'ils ne possèdent pas, dans leur *bagage minimum* de professionnel, l'*inventivité* permettant d'agir efficacement sur le réel, et de trouver la réponse au problème. Ils ne procèdent pas à une *reconstruction/réorganisation* de ce qui avait été prévu à partir du *diagnostic* effectué dans l'instant.

Deux interprétations sont alors possibles : soit ils ne possèdent pas encore, comme ils semblent le soutenir, les ressources nécessaires pour procéder par *inflexion*, soit leur perception phénoménale du réel n'est pas encore stabilisée. La complexité apparaît comme une nébuleuse qu'il est nécessaire de « gérer » de manière globalisante en lui trouvant systématiquement des solutions. Les stagiaires se trouvent *face* à une classe et peut-être pas encore *dans* la classe. Ils ont revêtu l'habit de l'enseignant de leur enfance tel qu'ils se le représentaient : celui qui est en face et qui doit tout savoir. Ils n'entrent pas dans cette complexité pour la déconstruire.

Serait-il, pour autant, souhaitable d' « enseigner » à des enseignants en formation – emmenant avec eux durant ces quinze jours sur le terrain, leurs idéaux, leurs convictions – qu'il faut dès maintenant renoncer à cette certitude que tout doit être « géré » ? Cela peut-il même s'enseigner ? Le « passage » d'une vision instable de la *complexité* à une prise en compte de ce qui en constitue l'essence, la *singularité éducative* n'est sans doute pas la dimension la plus accessible d'une professionnalité enseignante réfléchie. De la même manière, l'épreuve du *moment pédagogique* et le choix d'une démarche à ce moment précis ne se trouvent sans doute pas dans le référentiel de compétences des enseignants.

Temps et sens constituent peut-être les clés de ce passage.

II.2.3 – Diagnostiquer a posteriori : une nécessité

Le *diagnostic a posteriori*¹ est omniprésent ; tous les stagiaires l'évoquent même s'ils estiment qu'ils répondent parfois à une commande ou qu'il est plus pertinent de le pratiquer en groupe ou avec l'appui d'un regard averti² :

¹ Dans ce cas, il nous paraîtrait prématuré de parler de « réflexion sur l'action ».

² Nous développerons cette question dans le chapitre consacré au rapport à autrui durant le parcours de formation.

« donc depuis mon deuxième stage, je le fais systématiquement. Je rentre le soir, je me dis : « ça, ça n'a pas marché mais pourquoi ? » (Caroline 1, L. 582-583) ;

« Donc on a notre beau cahier journal, avec la belle page le matin. Ce qu'ils voudraient, c'est que le soir ce soit illisible, qu'on en mette partout. Est-ce que ça a marché ? Oui, non, pourquoi ? » (Katia 1, L. 397-399)

« à la fin on fait un bilan, on se dit : « Bon ça j'aurais dû le changer, j'aurais pas dû faire ça comme ça. Il faut tout savoir remettre en question. » (Catherine 1, L. 174-175)

Caroline et Katia font reposer leur diagnostic a posteriori sur « pourquoi ça n'a pas marché ? » alors que Catherine introduit une remise en question a posteriori : « j'aurais dû » ; « j'aurais pas dû ».

L'agir – lorsque celui-ci consiste, dans l'instant, à lire la complexité – souffre encore d'un manque de clés de lectures parce qu'il n'existe aucun modèle technique, rationalisé, fournissant toutes les clés d'analyse d'une situation singulière. C'est l'une des particularités des métiers de l'humain et c'est peut-être également la dimension la plus invisible de la professionnalité enseignante. Cela signifie-t-il alors que l'*expérience* joue un rôle fondamental dans l'enrichissement des clés de lecture ? Cette question en appelle une autre plus précise : quels dispositifs, mis en place individuellement ou collectivement, vont permettre, de rendre ces *expériences significatives*, et de faire de cette épreuve du réel une « *épreuve qualifiante* » ? Nous développerons ces questions dans les prochains chapitres.

Profitions encore de l'éclairage du paradigme réflexif pour noter que la *réflexion en cours d'action*, ne peut porter exclusivement sur : « comment dois-je agir ? » ; en effet elle ne peut faire l'économie, en premier lieu, d'un questionnement sur : « sur quoi dois-je agir ? ».

Concernant les ressources à mobiliser dans l'action, pour « gérer » le réel ou réguler sa propre pratique, il n'est pas surprenant de constater que tout n'est pas encore construit en cours de deuxième année de formation – le contraire serait davantage étonnant – et que ce qui ne l'ai pas aujourd'hui pourra l'être un jour. Nous n'interrogerons pas les dispositifs de formation continue puisque cela n'est pas l'objet de notre recherche, par contre, il nous faut identifier ce qui, durant le parcours de formation initiale, favorise l'émergence d'une capacité à se construire professionnellement dans et à partir de l'expérience. L'articulation *diagnostic en situation/diagnostic à posteriori* constitue une piste à explorer.

Processus en cours dont les stagiaires ne vivent que les premières heures en formation initiale, la construction professionnelle est pourtant vécue douloureusement pour certains. Nous avons précédemment employé la notion de « *malaise* », nous allons maintenant la justifier.

II.3 – La remise en question

Le malaise que nous évoquions est bien évidemment, dans le respect des orientations de cette recherche, un malaise vécu.

II.3.1 – « Apparemment beaucoup de personnes se posent des questions »

Après cette épreuve du réel est venu le temps, pour certains de nos interlocuteurs, d'une remise en question et d'une interrogation sur le choix du métier :

« C'est vrai qu'il y a des fois, je me demande si j'ai bien fait de choisir ce métier là. Les stages sont légèrement différents de ce que j'imaginai. Et au début, c'est pas évident. Donc je me suis posée plusieurs fois la question de savoir si j'avais fait le bon choix quoi. Apparemment beaucoup de personnes se posent des questions. [...] Je dis pas que ça s'est mal passé en stage, pas du tout mais c'est vrai que c'est plus difficile que ce que je pensais. »
(Lindsay 1, L. 90-104)

Là encore, l'évaluation qualitative et axiologique du réel, a entraîné l'abandon en cours de parcours de certaines représentations du sujet épistémique. La période de questionnement, de remise en question, constitue une recherche de nouvelles représentations stables et en cohérence avec le réel rencontré.

Pour Lindsay comme pour Caroline, l'*image de soi* s'est trouvée perturbée. L'identité d'enseignant stagiaire ayant réussi un concours de recrutement ainsi que l'*identité projetée* d'enseignant titulaire et autonome se trouvent déstabilisées : *« Moi je croyais que j'avais une vocation pour ça jusqu'au moment où j'ai fait mon premier stage et que je me suis ramassée en beauté et euh... et je me suis complètement remise en question. Je me suis dit : « Ah non ça va pas, je crois que je suis pas faite pour ça ». Et je pensais carrément essayer de trouver autre chose. Mais le problème c'est que je voyais pas quoi. »* (Caroline 1, L. 196-200).

La rencontre avec le réel ne s'est pas avérée être une *épreuve décisive à la performance*. Les indices temporels (« des fois », « plusieurs fois ») semblent révéler, chez Lindsay, une forme de remise en question chronique qui ne sera peut-être dépassée que lorsqu'un sentiment de performance émergera, alors que pour Caroline, une rupture brutale (« carrément ») semble avoir eu lieu. Les inquiétudes concernent aussi l'avenir et plus précisément l'incertitude liée à la perspective de prendre en charge une classe à temps complet : *« je me pose un peu la question parce que sur quinze jours, ça va, mais alors, euh...*

plus longtemps, je ne sais pas ce que ça peut donner. C'est vrai que ça m'angoisse un peu de peu de penser à la rentrée prochaine » (Lindsay 1, L. 196-198) ;

Pour Fabien et Sabine, les inquiétudes concernent l'éventualité d'une pauvreté de l'expérience acquise qu'ils assimilent à un « *minimum* » pour « *faire face* » :

« Bein je me demande si j'ai le minimum. Forcément ça va être... je fais avec ce que j'ai mais je m'adapte, je fais face au plus pressant. » (Fabien 1, L. 126-127) ;

« Justement aujourd'hui j'ai appris que j'avais mon poste, enfin je sais pas le niveau de classe, mais euh... en fait je panique parce qu'il y a plein de choses que je sais pas, je sais pas comment je vais me mettre en place. Il y a énormément de choses toutes bêtes, le premier jour de classe qu'est-ce que je vais faire ? Comment je vais gérer plusieurs cours ? Ça on l'a vu très vite et en réalité comment on fait son emploi du temps ? Ça je sais pas quoi. Ça me gêne un peu parce que je me dis que ça va arriver et je sais pas le faire. Sinon, euh... on a quand même un minimum. » (Sabine 1, L. 229-235)

Il est intéressant de noter sa position de sujet dans le discours s'interrogeant sur la mise en scène de soi dans un cadre qui est entièrement à construire. Alors que Sabine regrettait de ne pas pouvoir stabiliser une certaine « *ambiance* » de travail en stage parce qu'elle n'était que le chef d'orchestre temporaire, elle appréhende ici la position du metteur en scène. Un déplacement vers le « *on* » exprime finalement ce qui peut mettre fin, provisoirement, à ses interrogations et la rassurer : « *on a quand même le minimum* ».

II.3.2 – « *Prendre contact* » ou « *prendre du recul* » ?

Les stagiaires nous confient globalement qu'ils se trouvent dans un contexte de doute, d'insécurité en raison des manques ressentis en stage et du constat d'impuissance face à la complexité d'une situation dans laquelle il est impossible de tout « *gérer* » : « *Je pense qu'il faut aussi prendre contact avec la réalité et c'est là qu'on se rendra compte, euh... des manques.* » (Lindsay 1, L. 199-200)

Ainsi la question « *qui suis-je ?* » souffre, de l'écart entre une *identité vécue* et une *identité projetée*, revendiquée ou non, mais aussi du décalage, pour certains stagiaires entre des convictions que nous évoquions précédemment et le constat qu'éduquer ne va pas de soi et que l'apprenant n'est pas systématiquement disposé à être « *aidé* ». Pour certaines confidences qui nous ont été faites, nous sommes tentés d'employer la notion de *choc biographique*, pas tant comme processus de socialisation professionnelle que comme

déconstruction temporaire mais néanmoins douloureuse de soi. Explorons ce choc biographique avec Caroline qui nous a proposé un discours très précis sur la déconstruction temporaire qu'elle a vécue :

« *j'ai été obligée de prendre du recul par rapport à ma formation parce que j'étais en train de me détruire... donc pendant trois mois j'ai... j'ai beaucoup vu mon tuteur de suivi, on a beaucoup parlé sur ce qu'on attendait de nous à l'UFM et sur ce qu'on attendait de nous aussi dans le métier* » (Caroline 1, L. 576-579)

Alors que pour Lindsay, il s'agit de « *prendre contact* » avec le réel, pour Caroline, l'échappatoire à la déconstruction (« *me détruire* ») passe par une mise en suspens du réel problématique. Notons que la prise de recul ne se traduit pas par un isolement mais elle s'accompagne ou plutôt, elle est accompagnée. Deux axes de notre problématiques émergent simultanément : le rapport à un *autrui significatif* ; le *rapport au langage*. Les deux semblent d'ailleurs ici indissociables. Cette capacité à construire un discours structuré sur une période de remise en question de soi, nous éclaire peut-être sur l'un des enjeux de l'énonciation. Pourtant cette forme d'accompagnement d'un *sujet* interpelle puisqu'elle a lieu à un moment où le stagiaire s'écarte du *cadre potentiel*, et met en suspens son expérience. Sommes-nous encore ici dans une logique de formation professionnelle ?

Raisonnons alors en terme de *parcours* tel que nous l'avions précédemment délimité pour y intégrer la mise en suspens – et plus précisément dans le cas présent, une mise en suspens accompagnée – comme étape déterminante et surtout significative, pour certains sujets en formation.

Sans forcément attribuer ici un rôle d'analyste au tuteur, son statut et ses fonctions, lorsqu'il prend la posture d'un accompagnateur, devront être interrogés dans un prochain chapitre.

III – Le stage : une expérience qui fait sens

Le terrain de la pratique professionnelle bouscule les *représentations*, déstabilise l'*identité* mais, pour les stagiaires, il n'en demeure pas moins le lieu où s'effectue tout d'abord la rencontre avec le métier dans son contexte. Nous avons principalement abordé jusqu'ici les difficultés rencontrées dans la « *gestion* » d'une situation enseignement/apprentissage. Pourtant, au-delà des difficultés et des remises en questions, les

stages constituent un espace-temps de construction de *sens*. Les PE2 accordent unanimement une *valeur* positive aux *expériences* de terrain.

En cours de deuxième année, il ne s'agit plus de se construire des *représentations* sur ce métier, il est temps d'apprendre à l'exercer.

III.1 – La frénésie de « réel » : davantage de stages

Jusqu'ici, nous avons présenté le stage en responsabilité comme une épreuve difficile pour les stagiaires. Cette présentation qui nous a semblé dans un premier temps indépassable est loin de révéler ce qu'est *le rapport* au terrain de ces PE2.

Le terrain de la pratique professionnelle est un *environnement significatif*. Il est porteur de *sens* et en même temps permet une (re)construction du sens de l'expérience formation dans son ensemble.

Nous allons laisser provisoirement en suspens une question¹ : **Dans cette formation en alternance, les stages donnent-ils sens à l'articulation entre les deux espaces de l'offre de formation ?**

Le terrain apparaît comme porteur de *sens*, tout d'abord parce qu'il apporte, au *sujet existentiel*, une réponse à la question : « Pourquoi suis-je là ? ». Précisons que cette question n'est pas nécessairement dépendante d'une autre que nous avons abordé précédemment : « Suis-je capable de... ? »

Pour Catherine, c'est tout simplement, dans un premier temps, le contact avec les enfants qui a donné un sens et a légitimé son choix d'orientation professionnelle : « *c'est vrai que c'est une fois en stage qu'on se rend compte que... on apprécie d'être avec les enfants mais, euh... j'ai jamais fait de « colo », je pouvais pas me rendre compte... la relation avec les enfants, même en quinze jours de stage, on s'attache à eux quoi ! [...] Ouais, on s'attache, ou on voit que ça se passe bien ou on voit que ça se passe pas du tout,* » (Catherine 1, L. 96-101)

La jeune enseignante introduit même une dimension affective à son discours. Pourtant, elle ne se place pas comme sujet de cette relation affective. Peut-être que la dimension affective de la relation pédagogique reste un sujet tabou.

¹ Nous aborderons ce thème dans le prochain chapitre.

L'enfant – l'élève en tant qu'actant et *acteur* – se donne à voir à l'enseignant. En effet, cet élève est « vivant » ou plus exactement, il a une activité qu'il faut parfois stimuler : « *Je trouvais que c'était beaucoup plus intéressant la manière d'enseigner, euh... en mettant en place des situations, des défis, des choses comme ça, motiver l'enfant, qu'il soit plus actif, bien dans l'acquisition de ses connaissances quoi, qu'il soit acteur de ses apprentissages, des choses comme ça.* » (Célia 1, L. 50-53).

La stagiaire ajoute : « *Je me suis dit que c'était vraiment un beau métier, euh... et que je n'avais aucune idée du métier* » (Célia 1, L. 87-88).

Finalement, malgré les difficultés rencontrées, l'épreuve reste glorifiante. Le jugement de valeur introduit en début d'entretien, lorsque Célia s'exprimait sur la mission valorisante de l'enseignant, se trouve confirmée ici par un adjectif subjectif évaluatif axiologique tellement simple à dire et en même temps tellement révélateur : « *un beau métier* ».

Les PE2 que nous avons rencontrés revendiquent plus ou moins explicitement, davantage de stage : « *c'est bien, mais il n'y en a pas assez je pense* » (Sabine 1, L. 393) ;

En stage, le métier se donne à voir : « *oui c'est sur que nous ce qu'on préfère, c'est les stages. C'est les seuls moments où on voit vraiment ce que c'est que le métier, il n'y a pas de secret.* » (Marina 1, L. 578-579)

Cet espace-temps que les stagiaires situent avec précision dans leur discours, n'est pas seulement le cadre dans lequel s'organise, de manière formalisée, la rencontre avec le terrain. Au-delà d'une rencontre avec le métier, avec le contexte, les situations de son exercice, et ainsi de l'évolution des représentations sur le métier d'enseignant, le terrain devient, dans le discours des stagiaires, le lieu privilégié d'apprentissage du métier d'enseignant, une *épreuve qualifiante*.

III.2 – Le terrain pour apprendre le métier

Les neuf stagiaires accordent unanimement au terrain des vertus que le site de formation ne peut posséder :

« *De toute façon, c'est sur le terrain qu'on apprend, c'est comme tous les métiers...* » (Katia 1, L. 584).

D'ailleurs le site IUFM n'est pas un terrain au sens où l'entendent les stagiaires. Bien plus que les cours suivis, l'expérience de stage en responsabilité, même si elle est vécue

douloureusement, est perçue comme un espace de construction d'une professionnalité : on y apprend vraiment le métier.

En effet, ces stagiaires attribuent une *valeur formative* aux stages sans nécessairement resituer l'intérêt du terrain dans le contexte d'une alternance. Ils considèrent que davantage de rencontres avec ce terrain aurait constitué le meilleur moyen de s'appropriier les difficultés et par conséquent, de les surmonter. Pourtant nous devons nous interroger sur cette *valeur formative* accordée intrinsèquement aux stages. Par rapport aux propos recueillis jusqu'ici, les stages, dans leur forme actuelle, permettent-ils de structurer un *habitus réfléchi*, de construire des *ressources* nécessaires à un enrichissement des lectures de la *complexité*, puis de la déconstruire ?

Face aux difficultés rencontrées et parfois à l'impossibilité de les surmonter, les PE2 – même s'ils ne se prononcent pas sur l'enjeu d'une articulation entre les deux espaces de formation – formulent des précisions, soit issues de leur expérience soit sous forme d'hypothèses ou encore de revendications, sur ce qui leur semble être une situation de stage efficace pour la construction professionnelle :

« Euh... la formation... pas assez de terrain, de terrain accompagné on va dire » (Fabien 1, L. 285-286) ;

« Mais je trouve qu'on devrait être plus souvent sur le terrain déjà, ça c'est clair. (...) Non mais franchement, euh... l'année dernière j'étais sur le terrain, j'étais suivie par une équipe de circonscription assez exceptionnelle, enfin je trouve vraiment compétente » (Célia 1, L. 226-230)

Célia s'exprime sur cette question avec une certitude liée à l'*expérience significative* qu'elle a vécue sur le terrain lorsqu'elle était sur liste complémentaire.

Les stagiaires, pour la plupart, évoquent la nécessité d'un accompagnement sur le terrain, lors des stages. Nous analyserons dans un prochain chapitre cette autre dimension de l'accompagnement, dans la rencontre avec le réel.

Le *rapport* au terrain de la pratique va avoir une incidence sur l'ensemble du *parcours de formation*. Les *expériences* de stages significatives vont ainsi entraîner une reconstruction du *rapport, à la formation, aux savoirs, à autrui*.

IV – Titulaire et autonome

Qu'en est-il du choc du réel ? Qu'en est-il du rapport au terrain, de la gestion de cette situation enseignement/apprentissage après la nomination et la prise en charge d'une classe à temps complet ? Qu'en est-il finalement de l'*agir* face à la *complexité* ?

Nous proposons d'identifier ici une évolution dans l'*agir professionnel* caractérisant le *mouvement* d'une *professionnalité* dans l'espace temporel d'un peu plus d'une année, période séparant les premières responsabilités professionnelles assumées en stage du quotidien, de la pratique quelques mois après la sortie de l'IUFM.

Arrêtons-nous alors sur le discours des PE3 concernant le rapport à la discipline, la lecture de la complexité, la prise en compte de la singularité des apprenants.

IV.1 – Revenons sur la discipline

Précisons tout d'abord que lorsque nous abordons la question de la gestion de la de discipline, les PE3 n'hésitent pas à formaliser les pratiques qui leurs permettent de conserver de « bonnes » conditions de travail dans la classe :

« Enfin ils discutent quoi, mais, euh... il suffit de changer l'intonation de la voix, d'en désigner un bien particulièrement et puis hop, ça revient quoi. Si, ils discutent, mais il suffit d'en désigner un bien particulier, de lui dire, je sais pas : « Antoine, tais toi ! » en étant bien ferme et puis voilà. Enfin j'ai... ouais je... j'essaie de parler, euh... de garder une constance ; pas besoin de crier quoi, juste être un peu ferme et puis, euh... mais ça dès le départ, je m'étais fixé ça comme objectif. » (Célia 2, L. 234-238) ;

D'une année à l'autre, le discours a changé dans sa forme et dans son contenu. L'incertitude a disparu. Célia nous énonce une série de prescriptions apparaissant comme des *recettes* (« *il suffit de* ») sans se placer en sujet. Dans sa forme et précisément dans la manière de Célia de se positionner en dehors de ce qu'elle exprime, ce discours donne l'image d'un praticien expérimenté, ayant déjà formalisé un certain nombre de pratiques, capable de les prescrire dans l'instant, comme discours de référence, sans passer par une évocation de son vécu. Le discours prend la même forme avec Katia :

« La meilleure chose à faire, c'est d'être très sec au début pour être tranquille après. Il vaut mieux être très sévère au début, et puis leur faire bien comprendre où sont les limites.

Et puis au fur et à mesure que l'année avance, lâcher un peu de mou quoi. » (**Katia 2**, L. 113-116) ;

Pour Lindsay, il est nécessaire de mettre en pratiques quelques prescriptions même s'il faut se « *forcer* » pour cela. Le passage de « on » à « je » est révélateur de cette logique d'application à soi-même de *recettes* reconnues :

« bein moi je me suis toujours dit ça dans les expériences de l'année dernière, c'est-à-dire que, quand on prend une classe, on fait attention à pas être... je fais attention à pas être trop cool, à pas laisser passer grand-chose au début pour pouvoir ensuite si ça se passe bien, laisser un peu de mou mais au départ je tiens à être stricte. Parfois j'ai même l'impression d'être... c'est pas trop mon caractère non plus mais je me force au début à être très stricte. » (**Lindsay 2**, 230-235.)

Catherine nous explique comment elle s'appuie – davantage peut-être – sur des principes que sur les *recettes* :

« Moi j'arrive pas à travailler dans le bruit, donc dès les premiers jours ça a été : « on travaille en silence », bein ça se voit qu'ils étaient quand même habitués parce que j'en n'ai pas un qui se lève toutes les dix secondes. En plus ils lèvent le doigt pour me demander, c'est... non, non... je pense que j'ai quand même été assez ferme au départ » (**Catherine 2**, L. 183- 186) ;

Pour Célia, Katia, Lindsay, la gestion de la discipline semble être une composante de la *professionnalité* reposant sur un *répertoire* de *recettes* applicables en situation. Catherine énonce des conditions singulières de travail optimales, reconnues d'utilité par un « je ».

Au travers d'expressions comme « *je m'étais fixé ça comme objectif* », « *il vaut mieux être très sévère au début* », « *Moi j'arrive pas à travailler dans le bruit* », la question du *diagnostic*, la *réflexion en action* ne figurent pas comme préalable à la prise de décision. C'est en cela qu'il nous retenons le concept d'*application* plutôt que *mobilisation* ou *actualisation*. Jusqu'ici, tout semble indiquer que la discipline se gère indépendamment de l'ensemble de *l'agir professionnel* en s'appuyant sur un *répertoire* fini, spécifique. Face aux problèmes de discipline que Marina a rencontrés avec une classe difficile, les solutions tentées sont du même ordre : « *avec cette collègue, on s'est réuni, on a parlé avec le directeur de l'école aussi, qui est là depuis vingt-cinq ans, qui connaît toutes les familles, tous les enfants et qui connaît bien cette classe et euh... ils m'ont apporté quelques... quelques petits trucs quoi, que j'ai essayés de mettre en pratique.* » (**Marina 2**, L 128-131).

Comme nous l'avions vu précédemment pour la gestion des apprentissages, un an plus tard, la gestion de la discipline relève d'une même logique : la classe est un tout, un collectif sur lequel il faut agir en le considérant dans sa globalité :

« j'ai posé mes règles, j'ai dit qu'il n'était pas question que je fasse classe dans une... dans une classe où on discutait en permanence » (Célia 2, L. 299-301)

IV.2 – Nouvelle lecture de la complexité

Même si le discours des jeunes titulaires a considérablement évolué, cela ne signifie pas pour autant qu'ils ne rencontrent plus de difficultés en situation de travail. L'absence de difficultés nous aurait sans doute amené à conclure à une absence de *diagnostic*. Plutôt que de chercher à identifier de nouvelles difficultés inhérentes à la gestion d'une classe, notre analyse porte davantage sur la compréhension d'une nouvelle lecture de la situation sur laquelle il faut agir.

IV.2.1 – L'élève au singulier

La difficulté systématiquement mise en avant par les enseignants débutants concerne les différences de niveau entre les élèves de la classe :

« bein c'est vrai que c'est pas évident tous les jours. Il y a des moments où on se dit : « c'est pas possible, j'y arriverai jamais » parce qu'il y en a quand même deux dans la classe qui sont en échec et qui ont des problèmes assez graves à côté. Donc on se dit : « qu'est-ce qu'il faut que je fasse ? » Et puis, bein, ils sont là parmi les vingt autres. Et les deux n'ont pas du tout le niveau CE2 quoi. Pour eux, c'est pas facile. On aimerait être là plus, mais on ne peut pas. On peut pas se couper donc... Non il y a des moments où c'est désagréable parce qu'on peut pas forcément les aider les enfants là. Donc on voudrait être plus disponible mais on ne peut pas. » (Katia 2, L. 211-218)

Lorsque Katia aborde cette problématique de la gestion de l'hétérogénéité des élèves, le discours prend à nouveau une forme moins stabilisée. Le doute réapparaît. La *prescription* ne fonctionne pas ici. L'*agir* est à construire et reconstruire en permanence. Lors des stages en responsabilité, la complexité apparaissait comme une masse nébuleuse et les difficultés portaient avant tout sur la transmission et la réception de l'information par le groupe-classe dans sa globalité. Pour Katia, le rapport à la complexité semble prendre la forme d'une torsion

mentale : après avoir identifié les « *problèmes assez graves* » de certains élèves, « *on voudrait* », « *mais on ne peut pas* ».

La lecture de la *complexité* s'est affinée, et tend à évoluer vers une analyse et une compréhension de la singularité de chaque élève :

« *Bein, au début, ouais ça m'a posé un problème parce que j'avais franchement l'impression que je m'occupais pas des gamins en difficulté, ils étaient un peu noyés dans la masse et j'avais pas trop de solutions* » (Célia 2, L. 494-496)

La prise de conscience d'une *complexité* nébuleuse, préjudiciable à l'*agir professionnel*, est verbalisée par Célia : « *ils étaient un peu noyés dans la masse* ».

« *j'ai vraiment l'impression de leur apporter quelque chose. Malheureusement, pas toujours, euh... chaque élève prend ce qu'il peut en fait. Bon c'est vrai que si chacun peut en prendre un petit peu, c'est déjà pas mal.* » (Katie 2, L. 235-237)

Un des éléments de compréhension de la *complexité* réside peut-être dans l'acceptation que l'enseignement n'est pas l'apprentissage.

La certitude inhérente au discours sur la discipline a cédé la place à « *l'impression* ». Cette construction d'un agir à tâtons s'avère peut-être indépassable lorsqu'il s'agit de prendre en compte la diversité et la singularité des apprenants.

Marina et Catherine évoquent un élève en particulier pour lequel elles se trouvent démunies :

« *je m'attendais à ce qu'il y ait des enfants assez difficiles mais bon je me disais que je trouverais toujours un moyen pour le... pour les re-motiver peut-être en euh... essayer de... je sais pas, de leur faire un peu quelque chose mais bon là justement, dans cette classe, je suis tombée sur un enfant qui voulait pas travailler, pas du tout [...] ingérable quoi ! Le gamin, il fait plus rien. [...] Bein oui, il est un peu mis de côté, il est un peu mis à part parce que je m'en occupe pas puisque que je m'en occupe ou que je m'en occupe pas c'est la même chose, donc... » (Marina 2, L. 214-217 ; 229 ; 233-234) ;*

La récurrence de « *s'occuper* » introduit, contrairement à « *gérer* », une focalisation de l'attention sur la singularité d'un apprenant. Néanmoins, Le substantif « *ingérable* » introduit la problématique d'une action impuissante et d'une éventuelle renonciation à la vanité de l'agir se retrouvant également dans le discours de Catherine :

« *Je pensais que c'était facile à faire des groupes de niveau, de... et puis en fait, heureusement qu'il y a un prof de soutien à l'école à qui on peut confier nos gamins en difficultés. Mais il y en a que... il y a une élève, je ne sais plus quoi lui dire pour qu'il*

comprene et ça je croyais qu'on y arrivait forcément, qu'il y avait toujours des ressources et que... non là elle m'a usée quoi, je sais plus quoi lui faire... Et là c'est vrai que c'est... » (Catherine 2, L. 85-89)

Notons le passage dans le discours du « *dire* » au « *faire* ». Lorsque le langage s'avère impuissant, d'autres ressources sont sollicitées mais favorisent-elles la mise en mouvement et l'activité de l'apprenant (« *lui faire* ») ? Les positions de l'actant-élève dans les discours, même s'il est perçu dans sa singularité, questionnent : une renonciation à la vanité de l'agir ne nécessite-t-elle pas une réflexion personnelle sur les postures et les rôles de chacun des actants de la situation d'enseignement/apprentissage ?

Lindsay rencontre des difficultés avec certains élèves. Dans son cas, c'est davantage lié à l'absence d'une formation spécifique :

« savoir ce..., vers quoi aller quand on a un petit laps de temps, comme ça pour traiter quelques problèmes, c'est pas toujours évident de savoir si ce qu'on fait, c'est bien ciblé, c'est bien... ça va résoudre les problèmes des enfants... » (Lindsay 2, L. 162-164) ; « les difficultés ici qu'on rencontre surtout, c'est euh...au niveau de la langue » (Lindsay 2, L. 73-74) ; « ce qui m'a posé le plus de problèmes en fait, c'était les primo-arrivant parce que je savais pas du tout comment les prendre. » (Lindsay 2, L. 170-171)

Ce problème de formation interroge tout de même : *« Euh... bein la formation n'est pas prévue pour les gens qui vont avoir des postes assez bizarres comme les CLIS, enfin assez bizarres, qui sortent de l'ordinaire quoi, la plupart des postes qu'on nous donne quoi en fait, qu'on nous offre à la fin de l'année, ce qui reste en fait. » (Caroline 2, L. 590-593)*

Cette nouvelle lecture de la *complexité*, la prise en compte de la *singularité* des élèves va avoir une incidence sur l'*agir*. Il faut du temps pour *diagnostiquer*, identifier les difficultés propres à chaque élève. Cette étape de l'*agir* était donc impossible à réaliser en stage sur une période de quinze jours.

Il ne suffit pas de s'entendre dire en formation que les élèves n'ont pas tous les mêmes pré-requis, qu'ils n'apprennent pas tous de la même manière, au même rythme et surtout – ce qui semble considérablement influencer l'action – que les élèves n'ont pas tous besoin d'être encadrés de la même manière. Les PE3 donnent un *sens* à ces « pseudo-truismes » parce qu'ils l'ont vécu au quotidien. Le temps va également revêtir une importance considérable pour mettre en place des pratiques de « remédiation » concernant ces difficultés.

IV.2.2 – Une complexité émotionnellement insurmontable

Terminons cette lecture de la complexité par le récit d'une enseignante dont les conditions de travail présentent certaines spécificités. Elle n'est pas la seule puisque Fabien exerce en EREA et Lindsay occupe un poste de « maître de soutien » mais le discours de Caroline est suffisamment particulier pour que nous lui consacrons quelques lignes. Elle a pris en charge une classe d'enfants du voyage.

IV.2.2.1 – « *Au début j'étais hyper motivée* »

Caroline annonce la couleur très rapidement durant l'entretien en se posant comme sujet d'une expérience douloureuse :

« je me suis un peu mise dans le mur parce que c'est pas du tout ce à quoi je m'attendais quoi. [...] Euh... au début j'étais hyper motivée et puis, quand j'ai vu comment... enfin, j'ai vite perdu pieds en fait on va dire » (Caroline 2, L. 42-43 ; 70-72).

Les difficultés d'apprentissage propres à chaque élève sont diagnostiquées par la jeune enseignante, elles auront même un impact sur l'organisation des situations pédagogiques. Mais finalement, cette dimension de la rencontre avec le réel du métier se trouve atténuée dans le discours de Caroline par une autre rencontre, celle-là avec un univers qu'elle ne connaît pas, éloigné de ces représentations, de ses idéaux ; un univers que l'Education Nationale se doit de prendre en compte avec cependant, une organisation, des moyens pas toujours adaptés selon l'enseignante :

« Et il a fallu que j'aille les chercher aussi en septembre. Je suis allée : « coucou, on a repris l'école depuis le 28 août » et j'ai été obligée de faire appel à un médiateur. Il y a un médiateur, euh... « gens du voyage » pour qu'on aille sur le camp leur dire qu'il y a de l'école, il faudrait peut-être venir. Parce que moi j'arrivais tous les jours, je reprenais mon premier jour d'école (rire).[...] C'est-à-dire que le sens qu'ils donnent à l'école, eux, c'est apprendre à lire, écrire et compter. Mais ce qu'ils ne savent pas, c'est qu'avant ça, il se passe plein de choses. Donc moi je leur ai conseillé de mettre leurs enfants à la maternelle, enfin l'inspecteur aussi, vu qu'on travaille dans ce sens là. Mais moi je peux pas aller passer mes journées, mes soirées au camp pour expliquer aux gens qu'à la maternelle on travaille, c'est pas des dessins qu'on fait. En fait ils n'ont pas du tout confiance. » (Caroline 2, L. 180-193)

Laissons de côté la question de la nomination d'une enseignante débutante dans une classe d'enfants du voyage et arrêtons-nous, à travers de larges extraits, sur le sens de cette expérience pour Caroline :

IV.2.2.2 – « *Je sais pas du tout où me situer* »

« *Je pense qu'une année comme ça, ça me fera de l'expérience, on va dire. Et puis bein, j'ai été malade, enfin je suis tombée en dépression nerveuse après la Toussaint. Donc je ne suis pas du tout allée à l'école de la Toussaint à Noël, et là ils ont dû se rendre compte qu'il y avait un problème, parce qu'ils ont changé un peu toute l'organisation à partir de janvier quoi... [...] Il y a eu un stage spécial « enfants du voyage » avec l'inspection, avec quelqu'un qui connaît très bien ce milieu là, qui nous en avait parlé et elle s'était prise la tête avec l'inspecteur, enfin ça a été terrible et moi je me sentais complètement isolée. » (Caroline 2, L. 118-122 ;124-127).*

L'épreuve n'est sans doute pas vécue comme glorifiante pour Caroline, peut-être parce qu'elle n'a pas pu instaurer un climat de « confiance », parce qu'elle se sentait « isolée », parce que cette expérience est venue bouleverser ses *représentations* sur la relation d'aide avec des « *enfants en difficulté* ». A ce moment de son parcours, Caroline attribue une *valeur* négative à cette *expérience significative*.

« *je fais des constats, je suis un petit peu dégoûtée, parce que je prépare ma classe et puis le lendemain, j'ai un élève qui arrive au lieu de six donc, euh... je peux pas rester dans ma classe toute seule, je vais dans une autre classe, je ne peux pas faire ce que j'ai prévu, donc c'est vrai que j'ai assez les nerfs quand c'est comme ça et là on me dit : « mais ne t'inquiète pas, ils ont toujours été comme ça et ils seront toujours comme ça ». Alors ça me déstabilise un peu et puis là on m'a dit : « A partir de la rentrée prochaine là, ça va être tout le temps comme ça, ils vont venir, ils vont partir. A mais de toute façon, on te l'avait dit ». Enfin je fais des constats comme ça, un peu... moi j'ai essayé de faire bouger les choses, je suis allée voir les parents et tout, qui m'ont donné leur parole et puis en fait, ils ne tiennent pas non plus leur parole. Donc je sais pas du tout où me situer, voilà. » (Caroline 2 ,163-173) ; « *Ils font pas confiance aux instits.* ». (Caroline 2, L 194.). ;*

Son discours mixte, évoquant l'expérience vécue, est ponctué de réactions émotionnelles qui précisent un état affectif omniprésent dans le rapport à un réel professionnel (« *organisation* », « *inspecteur* »). Cet état affectif rend difficile une mise en retrait « professionnelle » par rapport au vécu : « *un petit peu dégoûtée* » ; « *assez les nerfs* » ; « *j'ai*

peur » ; « *malade* » ; « *dépression nerveuse* ». Une positionnement professionnel *méta* du « *je* » n'est pas possible parce que le contenu psychique exacerbé par l'angoisse prend le pas sur la *structure structurée*, sur l'*habitus professionnel réflexif*. La seule échappatoire possible pour se positionner en retrait et reconstruire l'unité du « *je* » professionnel est thérapeutique : « *j'ai été malade* ».

« Enfin au niveau des apprentissages je suis toujours... bon j'essaie d'avancer enfin mais non, ce que j'ai peur c'est qu'ils ne retiennent rien de ce qu'on fait cette année quoi. Enfin que ça s'imprime pas en fait, que du coup je travaille pour rien parce qu'apparemment, tous les autres travaillent, euh... enfin même les grands, je les ai en découverte du monde, en histoire, et on a refait tous les jours de la semaine et ça doit bien faire cinq ans qu'ils viennent sur l'école, bon ils viennent pas régulièrement, c'est sûr, ils partent un moment, ils vont ailleurs, mais bon, ça s'imprègne pas. Les crayons, la tenue d'un crayon, c'est pas ça du tout. » (Caroline 2, L. 228-235)

Pourtant la donation de sens ne s'arrête pas, chez Caroline, à un constat d'impuissance et à l'inadaptation d'une pédagogie normative. Dans l'*agir*, l'enseignante, comme nous le verrons dans le prochain paragraphe, va tout de même mettre en place des stratégies visant à tenir compte des différences. En cela, ces pratiques vont se rapprocher de celles de ces collègues enseignant dans une classe dite « ordinaire ».

IV.3 – De la gestion d'une nébuleuse à la gestion des différences

La situation d'urgence, le nécessité de mener prioritairement à bien les séquences préparées, liées au contexte du stage en responsabilité, ont cédé la place à un « *agir professionnel* » plus centré, comme nous l'avons constaté dans les paragraphes précédents, sur l'apprenant.

IV.3.1 – « *Il faut trouver d'autres manières d'expliquer* »

La prise en compte de l'apprenant se traduit par une évolution du rapport au temps.

« donc, euh... on avance doucement mais bon je préfère avancer doucement mais sûrement plutôt que de lancer les leçons et puis que ça ne marche pas. » (Katia 2, L. 318-319).

Célia rappelle tout de même les contraintes d'horaires et de programmes et leur impact sur les apprentissages.

« c'est vrai que... bon il y a les programmes, il y a... enfin il y a toute cette contrainte dans le temps des programmes, ce qui fait que des fois on est obligé de passer, euh... alors que bon c'est clair qu'il y en a qui n'ont pas acquis totalement la notion quoi. » (Célia 2, L. 205-208).

C'est surtout en comparaison avec le fonctionnement d'une classe AIS que la jeune enseignante définit les programmes d'une classe « ordinaire » comme une contrainte :

« Bein disons que... peut-être que le fait d'avoir commencé dans l'AIS, euh... bon j'avais des gamins qui étaient vraiment en grande difficulté, des fois j'ai... ouais, je suis un peu étonnée, euh... de ce qu'ils vont arriver à faire ou je vais prévoir quelque chose qui est un peu trop simple parce que j'ai... je reste sur une idée de gamins en difficulté et là je change de public donc, euh... c'est vrai que des fois je suis en dessous du niveau ou, euh... [...] Bein, dans l'AIS, euh... bon bein une notion, je restais deux mois dessus quoi. » (Célia 2, L.187-191 ; 196).

Célia perçoit la difficulté d'ajustement des exigences en fonction du public. Cette prise de conscience dans la comparaison entre ces deux expériences révèle une donation de sens ayant des conséquences sur l'agir. Le *diagnostic a priori* avec une prise en compte de l'apprenant même en dehors de la situation pédagogique, s'avère indispensable pour « prévoir » à l'avance, « anticiper » d'éventuels ajustements :

« Bon bein des fois, je prévois des aide, euh... par exemple en préparant... je vais préparer, bon bein je me dis, ça ils vont pas trouver alors s'ils trouvent pas, bein je vais orienter mon questionnement comme ci ou comme ça et c'est vrai que dès le début, je leur dit : « Bon bein voilà, est-ce que vous savez... [...] Donc voilà... Et peut-être, la difficulté c'est de recentrer ma représentation de l'enseignant, enfin trouver un juste milieu. Moi j'ai plus tendance à être, euh... ouais, à garder une démarche, euh... un peu, ouais, bien rassurante, comme je pense que quelqu'un qui est resté dans le milieu ordinaire, se retrouve en AIS, aura peut-être du mal à, je sais pas, à anticiper les aides, les difficultés. » ». (Célia 2, L. 199-201 ; 215-219).

Célia évoque la « difficulté », et peut-être la nécessité d'un questionnement, sur les positions de l'enseignant et sur la vanité de l'agir (« la difficulté c'est de recentrer ma représentation de l'enseignant » ; « trouver un juste milieu »).

Lindsay dont la principale fonction est le soutien, souligne également la nécessité d'ajuster un agir professionnel en fonction des élèves :

« *ce qu'il y a, il faut trouver d'autres manières d'expliquer. Il faut trouver des moyens un peu plus ludiques parce bon, si on reprend ce qui se passe en classe, euh... donc il y a le problème de trouver les supports, des manuels à chercher pour trouver des...* » (Lindsay 2, L. 306-312) ;

Son discours prend alors à son tour la forme d'une prescription (« *il faut* »). Elle donne l'image d'un praticien qui sait pour avoir expérimenté¹. D'ailleurs, lorsque Lindsay redevient sujet de son discours, c'est pour nous expliquer pourquoi elle sait ce qu'« *il faut* » faire et comment elle a abouti à ce discours formalisé prescriptif :

« *il y a des séquences que j'ai mises en place, je me suis rendue compte que c'était trop, euh... que c'était pas adapté ou bien que c'était trop répétitif par rapport à ce qui c'était passé en classe donc c'est vrai que maintenant j'essaie de trouver des moyens détournés ou de faire plus de manipulation, des choses plus concrètes... Bon ça c'est sur des conseils* » (Lindsay 2, L. 351-355)

« *j'ai mis en place* », « *je me suis rendue compte* », « *j'essaie* » nous présente certaines étapes du parcours de construction professionnelle permettant d'aboutir à un discours formalisé.

Marina met en avant la notion d'« *imprévu* » pour relater une prise de conscience que le déroulement d'une séquence n'est jamais exactement ce qui avait été prévu. C'est peut-être aussi cela la complexité d'une situation pédagogique :

« *Quand on prépare le soir chez soi, la veille, non c'est pas difficile, on se dit : « je vais faire ça, ça, ça, tout est prévu, euh... Mais le lendemain quand on arrive, ça se passe pas comme la veille, comme on avait prévu que ça se passerait, ça c'est un peu difficile. Et puis oui, il y a toujours des imprévus qui arrivent au long de la journée, ce qui fait que bein, le programme qu'on s'était fixé est un petit peu bouleversé.* » (Marina 2, L. 193-197)

Les débrayages/embrayages temporels renvoient à l'impossible superposition de deux temporalités de l'*agir* : le temps de préparation (« *pas difficile* ») et le temps de l'action durant lequel il y a une part de non maîtrisé (« *des imprévus qui arrivent au long de la journée* ») et peut-être également à l'impossible placage sur le réel de cette dimension de la professionnalité formalisée en amont de la rencontre avec la complexité.

¹ Il est peut-être important pour certains de ces jeunes enseignants de montrer à cet interlocuteur (moi-même) à qui ils avaient exprimé tant de doutes l'année précédente, qu'ils se sont construits professionnellement, qu'il leur ait devenu possible de tenir un discours formalisé sur des pratiques.

IV.3.2 – « On essaie de découvrir les notions »

Les prénoms des élèves apparaissent dans certains discours. Célia a personnalisé certains objectifs qu'elle ne considère pas comme pédagogiques¹, à travers des projets : « Euh... « améliorer mon écriture », Anthony il avait avant : « appuyer moins fort sur le stylo » ; « écrire moins gros ». C'est pas au niveau, euh... enfin c'est pas au niveau des connaissances, leur projet, c'est plus au niveau des savoir-être, le comportement et des savoir-faire. » (Célia 2, L. 261-264)

Comme si cela était lié – ce qui est peut-être le cas – le temps de l'urgence n'est plus, alors l'activité et la recherche d'une implication de l'élève sont maintenant plus détaillées dans le discours :

« on essaie de découvrir les notions, faire des recherches, des fois des petits jeux, de temps en temps. Mais le savoir est toujours là de toute façon. Mais c'est pas transmettre. C'est pour cela que je vous parlais du décroisement parce que là, on fait tout à fait différemment. » (Katia 2, L. 265-268) ;

« donner du sens, ouais, être suffisamment comédien pour qu'ils soient bien impliqués dans une situation de recherche, euh... même s'ils n'y croient pas, je veux dire, on fait une recherche sur le mot, bon bein j'avais amené un chapeau et je leur avais dit que c'était un chapeau magique qui transformait les mots. » (Célia 2, L. 653-657)

L'introduction du sujet « on » dans le discours de Katia, Marina, et Caroline, n'est peut-être plus à interpréter comme une mise en retrait de soi dans l'énonciation. Au contraire, le « on » implique l'élève comme sujet de l'expérience avec l'enseignant (« on essaie »). Les jeunes enseignants ne positionnent pas *face* à la classe mais *dans* la classe, avec les élèves :

« si l'objectif c'est le passé composé du verbe être, bon on va rechercher le verbe, on va essayer de se demander quel verbe c'est. Comme on aura vu que c'est au présent, comme on aura vu le verbe être au présent, on va essayer de transformer le texte au présent, etc... Et là on va dire : « bon bein maintenant on va apprendre à le conjuguer au passé composé ». » (Marina 2, L. 434-438)

« Et puis il y a des choses qu'on fait tous ensemble. Les projets de langage, écriture, lecture, ça on fait tous ensemble parce que ça me prend trop de temps sinon. » (Caroline 2, L. 333-335) .

¹ Nous avons nous-mêmes relu la taxonomie de Bloom lors de l'analyse de cet entretien, même si – loin d'être obsolète – elle ne représente peut-être pas tant que cela un ensemble taxonomique.

« *On va essayer* », « *on va apprendre* », « *on fait tous ensemble* » révèlent ce nouveau positionnement de l'enseignant dans la classe, et peut-être même de nouvelles représentations de l'acte d'apprendre. La co-construction d'une situation d'enseignement/apprentissage et la coalescence puis la vie d'un groupe recèlent une part de non maîtrisé, certains effets d'émulation ou d'absence d'émulation se situant en deçà de la conscience claire.

IV.3.3 – « *Ils sont vraiment autonomes quoi* »

Ainsi les représentations sur la gestion d'un groupe-classe ont changé. Les notions mêmes de « *gestion* », « *gérer* », ne sont plus aussi présentes. Par contre, une notion a émergé et est devenue récurrente dans le discours : « *l'autonomie* » :

« *Parce qu'en fait, plus vite ils sont en autonomie, plus vite ils apprennent à se corriger et mieux c'est pour eux* » (Katia 2, L. 309-310) ;

« *je me rends compte qu'avec vingt-six, bon il y a la moitié de la classe qui roule toute seule* ». (Catherine 2, L. 83-84)

Notons néanmoins que « *gérer* » réapparaît parfois dans le discours : « *gérer l'autonomie* ». Mais cette gestion dont il est question n'a rien de paradoxale lorsqu'elle apparaît comme une étape nécessaire à la mise en place d'une vie en autonomie dans la classe. Pour Célia, avant que les élèves deviennent autonomes, il faut leur apprendre à l'être :

« *ils sont vraiment autonomes quoi. Là-dessus, maintenant je suis tranquille, j'ai passé beaucoup de temps à gérer l'autonomie aussi comme j'ai une classe à double niveau, qu'est-ce qu'on fait quand on a fini, bein on va au coin lecture. Comment fonctionne l'atelier « coin lecture », le classeur de mots fléchés, comment ça fonctionne, quand est-ce qu'on peut y aller ? Sur les groupes de tutelle, quand j'ai fini mon travail, je vais voir si mon tuteur a besoin de moi, donc ils sont affichés là-bas, donc expliquer que quand on a fini, on va soit en autonomie, de graphisme pour ceux qui ont des problèmes en écriture ou alors on va s'occuper de son copain qui a du mal. Ça ils gèrent. Les cahiers d'autonomie, pareil ils se corrigent tout seul maintenant, parce que je voulais pas encore avoir des corrections des cahiers d'activité d'autonomie. Ils se mettent la note, ils rangent. Ils sont bien autonomes quoi.* » (Célia 2, L. 396-408).

Célia nous décrit un panel de dispositifs favorisant l'« *autonomie* » de ces élèves en s'inscrivant dans un discours de référence (« *atelier* », « *coin lecture* », « *groupe de tutelle* », etc.). L'évolution depuis la formation initiale est perceptible. L'enseignante transfère le vocabulaire de maîtrise aux élèves : « *ils gèrent* » sans l'intervention de l'enseignant. Au-delà

d'une reconnaissance des bienfaits de l'autonomisation des élèves, ces dispositifs mis en place progressivement constituent une réponse ou un ensemble de réponse de même obédience, aux difficultés rencontrées dans la gestion des différences entre les élèves. Ces dispositifs ne sont pas une diversification hasardeuse de l'*agir professionnel*. Ils sont réfléchis. L'autonomie est apparue, assez rapidement, comme légitime et nécessaire dans l'organisation de la vie d'une classe à plusieurs niveaux :

« Surtout dans la classe à trois niveaux, bon il y a certaines matières que je faisais ensemble en CE1-CE2, mais pas avec les mêmes exigences pour les deux. Oui des petits CE2 allaient aider des petits CE1 pendant l'exercice ou pour les corriger si ça n'allait pas [...] parce que les CE2 aiment beaucoup s'occuper des autres. [...] en lecture par exemple, il y avait des CP qui se débrouillaient bien en lecture et pendant que je reprenais le texte du manuel avec ceux qui avaient plus de mal, les autres faisaient un petit exercice ou alors avaient un autre petit texte, autre que ceux du manuel à lire. En CE1 aussi, il y a des enfants qui ont plus de difficultés que d'autres en lecture donc ils n'avaient pas les mêmes textes non plus, pas les mêmes styles de questions. » (Marina 2, L. 473-491)

Le verbe « s'occuper » est également transféré aux activités des élèves pour l'instauration d'une relation d'aide.

Dans ses « essais » pédagogiques destinés à prendre en compte la singularité de ces élèves particuliers, Caroline met en place, finalement, des dispositifs assez proches de ceux de ces collègues ; l'autonomisation des élèves est au centre de sa pratique :

« je fais pas d'ateliers puisqu'ils sont six. Ça va comme en plus ils travaillent deux par deux et là je vais les faire travailler... s'entraider, parce que j'ai envie que les deux moyens, entre guillemets, acquièrent le niveau des deux autres. Je les fais travailler deux par deux mais comme ils ne sont pas du tout autonomes, ils sont tout le temps en train de me solliciter, j'essaie de travailler aussi sur l'autonomie. » (Caroline 2, L. 327-331)

Au-delà de l'organisation d'une classe à niveaux multiples, l'« autonomie » s'est ensuite avérée utile pour une prise en compte des différents profils pédagogiques des élèves et pour favoriser l'« entraide ».

Catherine n'enseigne pas dans une classe à plusieurs niveaux, elle s'engage tout de même progressivement, encore avec hésitation, dans une logique de différenciation :

« en lecture, j'ai fait trois groupes de niveau, mais ils sont tous en lecture au même moment, il n'y en a pas qui font lecture pendant que d'autres font d'autres choses... j'arrive pas encore. » (Catherine 2, L.163- 165).

Difficile à dire si les PE3 répercutent dans leurs pratiques ce qui se déroulait dans l'espace de l'IUFM, d'autant qu'ils reprochaient aux formateurs de ne pas suffisamment les accompagner, de les laisser trop souvent livrés à eux-mêmes dans la construction de leur professionnalité :

« Avec un travail en autonomie, les enfants, bein ils savent que de toute façon , même s'ils lèvent le doigt et qu'ils demandent, c'est non. Et il faut s'y tenir quoi. Autrement après, on n'est plus disponible pour les autres. [...] De temps en temps, j'avoue qu'à la rentrée, là, hier, je leur ai dit : « Mais attendez, vous vous croyez où ? On n'est pas en septembre là ». « Maîtresse, je souligne en vert ? » ; « vous rêvez là les enfants. Non je ne réponds pas à ce genre de questions. » Et puis ils savent très bien que lorsqu'ils posent ce genre de question, ils ont la réponse qui va avec. » (Katia 2, L. 126-129)

IV.3.4 – Commentaire : une logique de différenciation

Le constat est patent : les PE3 – face à des difficultés concernant la diversité des élèves – disent mobiliser des stratégies pédagogiques assez proches, basées notamment sur l'autonomisation des élèves, sur le travail en groupes de niveau, sur l'inflexion de l'offre d'enseignement, sur la différenciation des supports en fonction de ces difficultés :

« Mais c'est vrai que c'est pas évident du tout à gérer les différenciations entre les élèves. La pédagogie différenciée, c'est beau sur le papier mais c'est dur à mettre en place. Ce qui est bien, c'est quand les plus forts peuvent aider les plus faibles, si on peut dire. C'est intéressant aussi. Ça je le fais pas assez à mon avis mais... » (Katia 2, L. 353-357)

Katia mobilise et met en relation deux adjectifs subjectifs pour une évaluation axiologique de la « *pédagogie différenciée* » : le « *beau* » rappelle les représentations sur la mission de l'enseignant ou peut-être renvoie-t-il à une certaine théorie (« *sur le papier* ») et le « *dur* » exprime l'épreuve du réel (« *mettre en place* »). Nous allons analyser, dans le prochain chapitre, le rapport à la théorie. L'adjectif « *beau* », comme nous le constaterons, pourrait y être abordé sous l'angle d'une péjoration.

L'évolution du rapport à la *complexité*, par rapport au discours sur les premières rencontres avec l'exercice professionnel, lors des stages, est significative de la construction d'un *habitus professionnel* de plus en plus *réfléchi* (*réflexion en cours d'action*, lecture de la *complexité*, tentative d'*adaptation* à la *singularité* des apprenants, émergence d'une *dimension inventive* dans l'*agir professionnel*, et surtout, la présence dynamique de l'actant-élève (« *les plus forts* ») pouvant endosser le rôle d'actant-ressource dans l'acte pédagogique.

Nous serions tenté d'interpréter cette construction professionnelle comme le résultat provisoire de l'*expérience* acquise en quelques mois depuis la nomination. Pourtant, face au constat d'un *enrichissement* assez proche en termes de *ressources* – et cela dans des contextes et des situations de pratiques professionnelles différents – on ne peut que déduire l'importance de la formation initiale sur le *parcours de formation* qui se poursuit après la sortie de l'IUFM, directement dans et à partir de l'*expérience*, déduction selon laquelle la construction de ces nouvelles *ressources* prendrait appui sur une *expérience* en partie commune, ou tout au moins partagée dans un même *cadre potentiel*.

Deux mouvements de la professionnalité se sont donnés à voir : la construction d'un *habitus professionnel* dans l'espace temporel entre la formation initiale et la vie professionnelle après quelques mois de pratique ; un *agir professionnel* sans cesse ajusté au quotidien dans une logique de centration sur la personne de l'apprenant.

Pour aborder le rapport à la formation initiale, dans le prochain chapitre, nous allons revenir sur le discours de ces jeunes enseignants de moins en moins débutants, lorsqu'ils étaient encore PE2, un an plus tôt.

Que comprenons-nous de cette professionnalité en mouvement ?

La construction d'une professionnalité ne suit pas un tracé linéaire. Le parcours de formation se construit par superposition d'expériences singulières, subjectives et sociales, plus ou moins significatives pour le sujet qui les perçoit, et plus ou moins influentes sur le cheminement personnel. La rencontre avec le « terrain », et plus précisément avec la pratique professionnelle contextualisée dans un établissement scolaire, dans une classe, et « *face* » aux destinataires de la mission d'enseignement, dans des situations d'enseignement/apprentissage « complexes », est une expérience significative même si elle est vécue comme une épreuve déstabilisante.

Le stage en responsabilité représente la première rencontre des deux dimensions d'une professionnalité : le mouvement de l'extérieur vers l'intérieur, c'est-à-dire la construction d'un habitus professionnel ; le mouvement de l'intérieur vers l'extérieur, l'agir professionnel. Lorsque cette rencontre est vécue comme une « collision », les deux mouvements ne s'entrecroisent plus naturellement, ils peuvent parfois même prendre des directions opposées. Devant un constat d'impuissance, notamment parce que le « déjà construit » ne suffit pas à alimenter un agir que les acteurs souhaiteraient, déjà, plus sagace face à une complexité du réel si absconse et si difficile à lire, l'identité d'enseignant en devenir est remise en question. A quelques mois de la titularisation, le parcours de formation devient, dans l'urgence, une quête destinée à combler les manques ressentis.

Comparativement, l'actualisation de l'habitus professionnel est devenue plus fluide quelques mois après la titularisation. L'articulation entre les ressources et l'agir permet une lecture plus fine de la complexité jusqu'à la déconstruire et la comprendre singulièrement. Plus qu'un outil, l'autonomisation de l'apprenant est devenue une philosophie dans l'art de manipuler des phénomènes complexes en situation d'enseignement/apprentissage.

CHAPITRE X

DU RAPPORT A LA FORMATION

Entre liberté et contraintes, le rapport à la formation se structure selon les logiques en tension dans cet espace potentiel. La prise en compte des différentes logiques va faire émerger des stratégies d'acteurs combinant la nécessité de répondre à une commande institutionnelle et la nécessité de se former avant de prendre en charge une classe à temps complet, l'année suivante. Comment articulent-ils la commande institutionnelle et la nécessité de se former ?

Dans ce chapitre, nous n'allons pas mobiliser le discours des stagiaires afin de nous centrer sur d'éventuelles lacunes ou dysfonctionnements d'une *offre de formation*. Pourtant nous ne pouvons pas non plus éluder un discours contestataire, récurrent, vis-à-vis de l'institution. Nous proposons d'étudier ce discours en l'articulant, comme cela a été le cas dans la chronologie des entretiens, aux difficultés rencontrées sur le terrain, au choc des représentations. « L'épreuve du réel » en formation initiale a progressivement conduit les stagiaires à s'inscrire dans une problématique du manque. A qui imputer ce manque de ressources pour faire face à la complexité d'une situation pédagogique ?

Evitons les malentendus : une telle formulation de la question précédente pourrait laisser entendre que les difficultés rencontrées lors des stages en formation initiale constituent un dysfonctionnement impliquant une recherche de responsabilité. Cela n'est sans doute pas le cas et pourtant, le sens que les stagiaires ont donné aux premières expériences de rencontre avec le terrain, va influencer considérablement le rapport à la formation et par conséquent, *le parcours*.

I – Le constat d'un décalage

Après une première lecture des entretiens, nous pourrions résumer le rapport à la formation des PE2 dans cette citation : « *des cours trop théoriques dans l'ensemble.* » (Fabien 1, L. 289).

Si les stagiaires éprouvent un « décalage » entre ce que leur donne à voir l'institution qui les forme et ce qu'ils rencontrent sur le terrain, il nous faut l'identifier.

I.1 – Décalage dans l'espace et dans le temps

I.1.1 – Une absence de solutions

Les stagiaires attendent de la formation qu'elle joue un rôle *pragmatique* pour surmonter les épreuves, les difficultés rencontrées en stage. Les cours suivis à l'IUFM n'apportant pas de réponses¹, ils ne permettent pas d'éviter ou de dépasser ces difficultés :

« Non, on nous donne pas de solutions. Mais alors surtout pas suivre les manuels, on nous dit : « les manuels sont mal faits » mais on nous dit pas comment faire. Alors que ce que tout le monde fait, quand on est pressé sur le terrain, hop, on prend tous le manuel sans le dire et puis on fait ça. [...] Les solutions c'est : « le complément d'objet direct, il faudra l'aborder à travers l'écriture d'un texte, quand vous rencontrez le problème, il va y avoir un travail là-dessus qui va être fait ». Mais ça reste très théorique quoi. » (Fabien 1, L. 323-330)

La première partie du discours est construite en utilisant une forme négative à travers laquelle Fabien s'inscrit dans problématique de manque. Cette négation exprime peut-être également ce que le locuteur perçoit comme une relation de contradiction entre une formation « *très théorique* » où l'objet « *solution* » est absent, et la réalité du terrain où la solution est nécessaire. L'objet « *solution* » est alors incarné par le manuel. Nous allons retenir dans la suite de notre analyse, la notion de « décalage » plutôt que contradiction. En effet, comme nous allons le constater, le « *décalage* » va apparaître de manière récurrente dans le discours.

Le discours contestataire vis-à-vis de la formation initiale devient un rapport conflictuel avec l'institution de formation :

« C'est pour ça qu'il y a eu un questionnaire sur l'IUFM, sur ce qu'on pensait, c'est pour ça qu'il y a eu énormément de..., ça n'a pas été parce qu'en fait on a trop de nos attentes qui n'ont pas de réponses, on a trop l'impression d'avoir rien fait pendant un an. » (Sabine 1, L. 333-336).

Sabine exprime également une relation de contradiction entre « *trop d'attentes* » et « *pas de solutions* ». « *Trop* » vient renforcer l'adhésion à une rhétorique collective (« *énormément* »), de mise en cause de l'institution, focalisée sur l'absence de « *réponses* ».

¹ Nous développerons ce thème dans le prochain chapitre. Nous nous attarderons sur ce que les stagiaires entendent par « réponses ».

I.1.2 – La théorie comme excès

Cette rupture entre les stagiaires et l'institution qui les forment et justifiée, selon eux, par une autre rupture, entre la formation « *théorique* », « *décalée* » et la pratique sur le terrain :

« *C'est sûr que ça n'a rien à voir avec la formation ici, et on apprend plus sur le terrain qu'on nous apprend ici.* » (Katia 1, L. 36-37).

« *Entre les cours qu'on a eus de théorie et le terrain, il faut faire ça mais... il faudrait. Ils nous proposent toujours des exemples où il y a des... une classe de CM1... vous avez 25 élèves et tout va bien. On arrive sur le terrain on a du CP au CM2, on a 3 CP, 4 CE1 et ça on nous en parle absolument pas donc oui, le décalage, il est...* » ; (Catherine 1.L 592-595).

« *Rien à voir* » nous informe sur l'ampleur du décalage ressenti entre la formation et le terrain. La formation leur apparaît comme *gestaliste* alors qu'ils la souhaiteraient à plus forte tendance *empiriste*.

La formation n'est pas le terrain de la pratique, elle est présentée dans le discours comme un monde fictif, suspendu comme l'image, idéalisante et idéalisée, projetée par la *pré-forme* que dessinent les mots comme par exemple « *différencier* » :

« *ça semble très théorique, et euh... idéal, mais, euh... ça dénote un peu l'IUFM. Sur le papier en fait, il y a tout, par exemple quand on regarde tous les cours, on est formé à tout. Quelqu'un qui regarde et qui ne connaît pas le terrain, il va dire : « Ah ils ont eu ça, ça, ça, ils ont vu tout plein de domaines ». Mais en fait après, par rapport à des compétences concrètes parce qu'on peut très bien avoir suivi quelque chose, par exemple, euh, la différenciation, oui voilà, et bein en fait être incapable en classe de différenciation, oui voilà, et bein en fait être incapable en classe de différencier un apprentissage quoi. Parce qu'on a eu un cours théorique sur les différents courants, donc c'est pas vraiment une formation professionnelle, c'est une formation théorique.* » (Fabien 1, L. 110-117)

Suivre la formation à l'IUFM se traduit dans le discours de Fabien, par « *on a eu un cours théorique* ». Qu'en est-il alors de la mise en mouvement de soi dans un processus d'appropriation de la *pré-forme* ? Elle semble s'inscrire dans la continuité d'une rhétorique de contestation de la théorie. En effet, Fabien associe le « *théorique* » et l'« *idéal* », en les opposant à des « *compétences concrètes* ». Marina parle de « *classe idéale* » :

« *trop théorique, parce que bon, ils disent ça, ça, ça et puis une fois sur le terrain, c'est pas toujours réalisable ou alors ça se passe pas comme on nous a dit. C'est vrai qu'à l'IUFM, on est centré sur une classe idéale on va dire.* » (Marina 1, L. 112-114) ;

« *Mais je veux dire, ça reste théorique. Les cours, c'est trop théorique, on devrait être sur le terrain et vraiment suivi sur le terrain quoi. Enfin ici on fait des trucs fictifs du style : « voilà il y a une évaluation en maths, mais comme vous savez pas où vous allez en stage vous faites une séquence pour chaque (incroyable) et puis vous le testerez en stage »* (Célia 1, L. 237- 240) ;

Les adjectifs subjectifs-évaluatifs (« *théorique* », « *idéal* », « *fictif* »), associés à des adverbes (« *très* », « *trop* », « *absolument pas* ») ne manquent pas pour exprimer ce qu'est le rapport à la formation. La *donation de sens* et l'attribution d'une valeur positive, ont lieu là où le métier se donne à voir et à pratiquer, en stage. Même si cela peut paraître paradoxal, pour ces stagiaires, l'exercice du métier d'enseignant ne se « montre » pas à l'IUFM. Précisons les deux sens possibles de notre analyse :

- La construction d'une professionnalité ne peut se réaliser qu'au contact du terrain et des praticiens expérimentés. Nous approfondirons cette hypothèse d'interprétation un peu plus loin en introduisant la notion de *conception artisanale* du métier ;
- Les formateurs à l'IUFM, au travers de leurs pratiques pédagogiques, ne donnent pas à voir le métier d'enseignant. Nous développerons ce point dans un prochain paragraphe.

I.1.3 – Et le temps passe...

Le rapport au temps et plus particulièrement la question de l'urgence réapparaissent. L'épreuve du réel a mis au jour un *manque de ressources* alors il est devenu urgent d'apprendre à exercer ce métier. Les stagiaires appréhendent la perspective de prendre en charge une classe à la rentrée prochaine parce qu'ils craignent tout simplement de ne pas être prêts, de ne pas réussir à faire face :

« *ce qui va pas enfin je le dis, j'en ai marre de passer trois heures dans l'abstrait complet.* » (Célia 1, L. 338-339).

Alors le temps passé à l'IUFM est parfois assimilé à du temps perdu par rapport à l'apprentissage du métier :

« On a perdu beaucoup de temps ! On a eu beaucoup de travail perso [...] surtout que c'est du temps perdu parce que dans les cours qu'on a eus, on passait beaucoup de temps à se regarder dans les yeux et pas... pas à faire des choses concrètes ». (Catherine 1. L. 580 ; 587-589)

« Beaucoup » exprime finalement le peu de « temps » consacré à faire des « choses concrètes ». Qu'en est-il de ces « choses concrètes » ? En suivant le cheminement de notre analyse, il ne peut s'agir que de « réponses ». Notre précisons notre approche de l'objet « réponse » dans le prochain chapitre.

Lorsque nous avons réalisé les entretiens, nous n'avons pas insisté sur le sens que donnaient les PE2 à leur première année de formation. Il aurait pu s'avérer pertinent d'interroger ce rapport à l'urgence en mobilisant les représentations des stagiaires sur la première année de formation. Est-il encore nécessaire de rappeler que cette première année très universitaire a pour conséquence de réduire à un an une formation professionnelle perçue elle-même par nos interlocuteurs comme non littéralement professionnalisante ?

« la première année c'est... ce qui est un peu dommage en fait, c'est qu'en première année, on prépare le concours plus que... enfin on est plus pris par le concours que par autre chose donc on ne profite pas de cette première année où on a déjà des stages, on a déjà des choses concrètes sous la main pour, euh... enfin pour se constituer un bagage. » (Caroline 1, L. 302-305)

Faute de plus d'éléments dans le contenu des discours nous permettant une telle analyse, nous devons nous contenter d'un constat : La stagiaire n'ayant pas suivi de première année, Lindsay, est la locutrice ayant le discours le moins contestataire vis-à-vis de l'institution :

« Disons que moi je suis arrivée cette année sans vraiment connaître puisque j'ai pas fait de première année donc forcément, euh... j'ai appris des choses qui me seront utiles. Maintenant, savoir si ça sera assez, euh... [...] Bein moi tout ce que je sais, enfin le peu que je sais, c'est forcément cette année que ça a été vu [...] mais je sais qu'il y a beaucoup de monde qui se soulève un peu contre ce qu'on fait à l'IUFM mais bon, euh... c'est vrai que moi, ça m'a apporté quand même pas mal de choses, déjà, tout simplement savoir comment prendre une classe en charge. » (Lindsay 1, L. 175-177 ; 190-191 ; 220-222)

A ce stade du parcours de formation, la professionnalité semble encore représentée comme un objet (« des choses ») qu'il s'agit de maîtriser, « prendre une classe en charge » constituant une facette de cet objet.

I.1.4 – « *Des mots comme ça* »

Certaines notions appartenant au langage de la *référenciation*, sont parfois incomprises. Elles peuvent soit être incarnées par celui qui, à travers son statut de formateur¹, représente l'institution, soit être présentes dans les textes définissant une forme potentielle de la professionnalité :

« Non mais parce que... il y a des mots comme ça, « compétence », « capacité », on en a parlé toute l'année, « objectif » et tout ça et euh... je mets rien derrière. » (Caroline 1, l. 216).

Pourtant, les notions de « *compétence* », « *objectif* », sont communs à des univers différents. Ils appartiennent aussi bien au lexique, de la pratique professionnelle des enseignants, de la recherche, des concepteurs de curriculum de formation professionnelle.

« Dans le petit livret ouais, ouais. Je ne me rappelle plus exactement ce qui est dit dedans. [...] Ouais, bein on l'a lu en commun je crois en début d'année. Quelque chose qui nous a « barbés » sur le moment mais au moins, ils ne pourront pas dire qu'ils ne l'ont pas fait. » (Fabien 1, L. 100-101 ; 105-106)

Le livret de formation² semble représenter « *sur le papier* » cette formation « *théorique* » décalée. Célia pose le problème de l'incompréhension d'un langage de référence. Elle l'assimile alors à un « *jargon* » :

« Non moi je trouve que maintenant ça va mais il y a tellement d'informations et tellement de termes spécifiques... c'est pareil, leurs titres « l'Éthique », ouais, pourquoi pas, enfin, on verra bien de quoi ça parle. » (Célia 1, L. 217-219)

« Ils nous ont donné des bouquins mais, euh... on comprend rien, un langage, oui, c'est un peu le jargon, euh... Oui, bein ils nous présentent la formation, donc, euh... j'ai lu, la formation, ce qu'on allait avoir cette année mais autrement ils disent : « complément de polyvalence », « la dominante », je sais pas ce que c'est donc, euh... je me dis, on verra bien quoi. Enfin je trouve qu'ils utilisent un jargon, bon bein maintenant si je leur dis que je comprends pas ... mais moi, au début de l'année, et en première année c'est pareil, on nous parle « MASP », module, euh... d'analyse, je sais plus « MAPP », module de pratique pédagogique. [...] On demande dix fois aux profs de nous expliquer et puis voilà. [...] c'est que le référentiel (inaudible). Ils nous expliquent en quoi va consister notre formation, (la

¹ Cf. prochains chapitres.

² Peut-être serait-il utile de le proposer en annexe ?

personne prend le livret de formation) alors on va prendre, « le tuteur de suivi », on ne sait pas c'est qui, euh... « module de formation transversale » bon on se doute que c'est quelque chose qui balaie toutes les disciplines. » (Célia 1, L. 179-185 ; 189 ; 201-204)

Comme pour Caroline, des termes appartenant à des univers lexicaux différents, ou à un vocabulaire plus ou moins usuel, sont considérés parfois comme spécifiques et imputés au « *jargon* » de l'institution.

Les difficultés rencontrées pour se représenter les composantes de ce « *jargon* », sont dues pour Célia à un déficit d'explication et à un excès d'information.

Cet excès d'information, tel qu'il apparaît dans le discours, semble avoir un effet de saturation. Il est intéressant de constater, dans la construction de son discours, comment Célia se désapproprie ce « *jargon* » à travers une forme de *renonciation* à l'objet. Elle associe systématiquement une notion du langage de référence à une négation, introduisant dans le discours des opérations de *débrayage actantiel* et de *débrayage lexical*. Le sujet de la négation est soit « je », soit « on » pour exprimer peut-être un ressenti collectif partagé entre les PE2. Le lexique institutionnel serait-il en rupture avec le langage des PE2 ? Finalement, quelle langue peut être défini comme *écart* ? Le jargon institutionnel, un langage commun aux PE2 comme « on » tente de nous le démontrer ? Pour définir un écart, il faut délimiter une norme. Nous aborderons cette question dans le dernier chapitre consacré au rapport à autrui, et plus précisément, à des interlocuteurs représentant des champs lexicaux différents.

Lindsay utilise également la notion de « *jargon* » en précisant le risque d'égarement que représente la non maîtrise de ce langage : Comment se situe le langage des PE2 par rapport au langage professionnel ? Est-il en adéquation, en rupture ?

« Bon c'est vrai que quand on arrive en deuxième année, moi tout ce qui est vocabulaire, jargon... je me rends compte quand même, qu'il y a des choses où je suis un peu perdue, surtout en début d'année quand on parlait de choses c'était un petit peu... » (Lindsay 1, L. 504-506) ;

L'excès d'information saturant dérouté ces stagiaires, surtout lorsqu'il s'accompagne d'un déficit d'explications. Les mots deviennent un « *jargon* » et une partie du discours des formateurs apparaît également comme « décalée » :

« En première année, on prend tous les manuels de lecture et on les casse tous, les uns après les autres. Mais bon quand on arrive sur le terrain, il y a 80 % des écoles dans les Vosges qui ont GAFI le fantôme. Alors bon, GAFI le fantôme, il en prend plein la vue en première année mais... » (Katia 1, L. 314-317)

Lorsque l'ouverture à une analyse critique des manuels scolaires est perçue de cette manière (« *on les casse tous* »), se pose encore la question d'un déficit d'informations, sur les objectifs pédagogiques, sur les enjeux formatifs de construction de *compétences transférables*. Même si les enjeux sont perçus, le constat d'un décalage reposant sur certains critères (« *80 % des écoles dans les Vosges qui ont Gafi le fantôme* »), suffisent à interroger la pertinence et même la transférabilité de compétences d'analyse critique d'un outil pédagogique et didactique.

D'ailleurs certains précisent qu'il est nécessaire de « *faire un tri* » (Fabien 1, L. 672) dans la multitude des informations reçues à l'IUFM, qu'elles soient d'ordre organisationnel ou sur le contenu même des cours suivis.

1.1.5 – Commentaire : hypothèse d'interprétation intermédiaire du rapport conflictuel à la formation

L'épreuve du réel semble déstabiliser surtout parce que les stagiaires ne s'attendaient pas à ce qu'elle ait lieu. Comme nous le rappelions précédemment, ils sont en deuxième année de formation, leur identité d'enseignant-stagiaire et non plus d'étudiant se trouve elle-même remise en cause. A qui d'autre le reprocher qu'à l'institution qui les forme et les certifie ? Cette étape du parcours de formation n'est-elle pas indépassable quand l'*identité en mouvement* et l'*image de soi revalorisée* se trouvent fortement déstabilisées et lorsque la projection ne suffit plus à répondre à l'incertitude ? En plus d'une quête de réponses, c'est bien un besoin d'être rassuré qui s'exprime ici.

Alors peut-être convient-il de relativiser, sans le nier, un discours contestataire qui semble parfois avoir une vertu *cathartique* : « *même si on renie pas mal de trucs. Mais bon c'est plus facile de cracher sur les choses qu'on aime pas.* » (Katia 1, L. 525)

Certains ont associé leur entrée en formation professionnelle à la concrétisation d'une vocation pour l'enseignement ; Les *représentations* initiales se sont effondrées ; l'*identité pour soi* et l'*identité pour autrui* sont mises en ballottage. Voici donc quelques propositions de compréhension de ce rapport difficile à la formation. La reconquête et la stabilisation provisoire de sa propre *subjectivité* passent par une certitude provisoire, celle de l'inadaptation de la formation.

I.2 – A la recherche d'une formation personnalisée

C'est particulièrement au retour de stage que la tension entre les stagiaires et l'institution se manifeste : « *nous aussi, en sortant du terrain et en arrivant ici, on se rend compte qu'il y a un décalage* » (Marina 1, L. 270-271).

Cette tension se traduit par un désinvestissement momentané et un rejet de la formation dans ce qu'elle a de plus traditionnelle, de plus académique et de plus scolaire : en priorité les cours.

I.2.1 – Une formation trop académique ?

Pour Célia, les pratiques pédagogiques mises en place à l'IUFM, par les formateurs, accentuent le décalage avec le terrain :

« *Oui, on nous « bassine », enfin on nous « bassine », ils ont raison de nous en parler, les aspects théoriques, on nous parle de pédagogie différenciée [...] est-ce qu'à l'IUFM on fait de la pédagogie différenciée ? Moi j'ai besoin en arts « pla »... c'est bon, je suis relativement à l'aise, euh... j'ai besoin aujourd'hui, de savoir comment on fait une séance de lecture au CP. Je le sais toujours pas. Alors pourquoi on ferait pas de la pédagogie différenciée à l'IUFM en fonction de nos besoins ? Non, on va tous dans le module polyvalence là, après on va tous là. Bon il y a une formation après, au choix, mais c'est pas de la pédagogie différenciée. [...] Ils nous demandent de choisir un parcours individuel au niveau des disciplines mais, euh... c'est pas de la pédagogie différenciée, on ne nous demande pas... [...] On n'a pas tous les mêmes besoins, ça c'est clair et nous, ils nous demandent de choisir un parcours individualisé, d'accord, ça c'est bien mais, euh... ils ne nous demandent pas... ouais, quels sont nos besoins. » (Célia 1, L. 394-396 ; 414-416 ; 423-425)*

Célia construit un discours critique vis-à-vis de l'organisation de l'offre de formation. En se montrant capable d'une telle critique, elle montre que la théorie lui a servi, ce qui apparaît en contradiction avec ses propos contestataires vis-à-vis de la formation « *théorique* », mais pas avec l'effet de formation recherché.

La formation professionnelle des enseignants s'adresse à des adultes. Le *cadre* proposé est-il adapté à ce public spécifique en quête d'une *formation professionnalisante* ? L'offre ne semble pas favoriser la construction d'un *parcours singulier*.

L'expression du *projet*, dans ce qu'il a de plus évolutif, se trouve inhibée dans un *cadre* trop traditionnel, trop scolaire et par conséquent, trop figé. L'image d'un univers cloisonné, suscitant l'inertie, apparaît davantage dans les discours, que celle d'un *cadre potentiel* : « *En fait quand on revient de stage, c'est dur de faire la coupure entre le stage et ici. On revient ici, on reste assis trois heures sur une chaise* » (Katia 1, L. 448).

Une autre tradition plus récente dans l'histoire de l'éducation et de la formation, celle de la formation des adultes, est-elle ignorée, mobilisée, adaptée ? Qu'en est-il de la tension entre ces deux traditions ?

D'après le discours de nos interlocuteurs, le « modèle » andragogique est faiblement investi par l'institution et par les formateurs : Les questions du *sens* et de l'utilité de certains cours ne sont pas posées alors que pour les stagiaires, les liens ne sont pas clairs entre la formation et la pratique, ce qui a pour conséquence directe, des connaissances perçues comme trop abstraites, sans relation avec une situation professionnelle concrète ; l'organisation de l'espace est elle-même remise en cause ; le cloisonnement disciplinaire va à l'encontre de la réalité professionnelle ; la prise en compte de besoins, des attentes et des aspirations en terme de *projet* est trop peu systématique pour favoriser la motivation des stagiaires.

I.2.2 – Un espace pour s'exprimer

En raison des difficultés rencontrées, dans les classes, dans la gestion des relations pédagogiques, certains stagiaires revendiquent, notamment au retour de stage des espaces-temps de parole libre, d'échanges pour exprimer un « réel » vécu comme problématique parce que plus *complexe* que celui présenté par l'institution.

I.2.2.1 – « Exposer ses problèmes »

Tous les stagiaires rencontrés considèrent que l'institution ne leur fournit pas les *cadres* permettant de *dire authentiquement* ce qu'ils ont vécu en stage :

« *Oui, la mise en mots pour nous c'est... [...] Bein non, pas de formel non. Le côté oral, non c'est pas prévu. Si ça va se faire de manière informelle.* » (Fabien 1, L. 606 ; 613-615).

Notons que Fabien situe cette mise en mots au niveau « oral ». Le « *formel* » renvoie à un *cadre* dans lequel serait organisée – et peut-être commanditée – la mise en mots. Lindsay

la perçoit comme une possibilité d'exposer les difficultés rencontrées, à travers des échanges. Elle perçoit le langage comme un outil permettant de construire du sens.

« enfin moi j'ai l'impression que... que ce qui est le plus utile quand on est en stage et quand on en revient, effectivement de discuter avec les autres et de... d'exposer ses problèmes et même parfois quand on en parle, on se rend compte que en leur parlant de.... On voit ce qui n'allait pas. » (Lindsay 1, L. 632-635).

Lindsay présente la construction de sens à travers les pratiques langagières comme une valeur intrinsèque et peut-être même mystérieuse de la langue : « *effectivement* » « *on se rend compte que en leur parlant* ». Au-delà de ce mystère de la langue *donatrice de sens*, il faut nous interroger sur les formes de mobilisation de la langue, sur l'*identité* des « autres » avec qui il est possible de « *discuter* ».

Au retour de stage sont mis en place des « *ateliers post-stage* », destinés à favoriser l'*articulation* entre les deux espaces-temps et à prendre en compte les demandes de chacun par rapport à l'*expérience* qu'il a vécue.

I.2.2.2 – Un espace de désillusion

A priori, ces moments de « retour » faiblement structurés par l'institution devraient permettre de remédier au désinvestissement momentané. Les ateliers post-stage semblent représenter, par excellence, une *zone d'incertitude* du *cadre potentiel* qu'il s'agit de *s'approprier* pour construire son *parcours de formation*. Ils semblent également constituer un « outil » d'ancrage de la formation dans les préoccupations liées à la conduite de classe. Paradoxalement, l'effet inverse se produit : ces ateliers incarnent l'espace de formation devenu espace de désillusion.

I.2.2.2.1 – « *C'est très mal organisé* »

« Oh là ! ... *Honnêtement c'est très mal organisé... bein le dernier post-stage qu'on a eu, on était cinquante dans une salle, je vois pas comment... [...] la première fois c'était... c'était plutôt un cours magistral qu'un retour sur nos stages.* » (Marina 1, L. 455-465) ;

Le discours évaluatif de certains stagiaires met en cause l'organisation et le fonctionnement des ateliers post-stage. L'impossibilité de s'approprier cet espace de mise en mots apparaît tout d'abord comme une conséquence de l'effectif d'étudiants présents dans l'atelier. Les stagiaires évoquent des effectifs situés en trente et cinquante étudiants.

« Moi, j'ai un souvenir du premier module post-stage, donc tout était en place, tout, euh... il y avait des gens qui étaient allés en cycle III qui étaient dans la salle, donc on était au moins... trente, ça fait beaucoup en cycle III, et déjà pendant une heure on est tous passés les uns après les autres : « j'étais à tel endroit, j'avais telle classe, euh... j'avais tant d'élèves euh... et est-ce que je faisais de l'anglais ? ». On a passé une heure à faire ça ! Au bout d'une heure que tout le monde était passé, on ne savait plus qui était où, et avec combien d'enfants, déjà... c'est mal commencé » (Catherine 1, L. 817-823) ;

Outre le cadre paraissant peu approprié (« trente » ou « cinquante dans une salle »), il convient d'interroger les déclencheurs d'une mise en mots débutant par « j'étais », « j'avais », « je faisais », et les enjeux d'une telle description.

« Alors en gros, on est cinquante dans une salle, on se répartit en cycle. Donc la première fois, moi j'étais en cycle trois, j'étais en CE2, on était trente dans une salle comme ça avec trois profs. Puis alors c'était : « Bein vous avez eu des problèmes ? Alors vous allez nous expliquer. ». Puis on n'essaie pas de nous aider. On avait traité, nous, le problème d'autorité. Certains avaient eu des problèmes assez importants. Oui voilà, c'était une thérapie de groupe quoi. On était tous en rond, on racontait nos problèmes, c'est tout. Alors c'est vrai qu'à la base, ça part d'un bon sentiment. Mais franchement... » (Katia 1, L. 434-441)

Un déclencheur nous est donné par Katia (« vous avez eu des problèmes ? Alors vous allez nous expliquer »), introduisant les actants (« trois profs ») porteurs du discours déclencheur. Le contrat de communication et les enjeux de la démarche sont-ils suffisamment clarifiés ? Katia attend, en contrepartie de l'évocation de ses problèmes, que l'actant-déclencheur remplisse également les fonctions d'actant-« aide ». En l'absence d'une « aide » singulière, la stagiaire emploie la notion de « thérapie de groupe » (« on était tous en rond, on racontait nos problèmes, c'est tout »).

Marina assimile les ateliers post-stage à un « cours magistral », Catherine souligne l'impossibilité d'offrir un espace et temps de paroles ayant un intérêt formatif lorsque l'organisation n'est pas appropriée¹. Deux pistes d'analyses émergent :

- L'évaluation porte directement sur l'impossibilité de s'approprier cet espace et par conséquent, de s'exprimer pour des raisons d'organisation (« un cours magistral »). Dans ce cas que dire de plus si ce n'est que l'atelier n'est plus un espace de mise en mots ;

¹ Plusieurs ateliers post-stage fonctionnaient simultanément. Nous ne pouvons pas préciser si ces stagiaires se trouvaient ou non dans le même atelier.

- L'évaluation concerne l'intérêt même de la verbalisation de l'*expérience vécue* en stage (« *on n'essaie pas de nous aider* »). Quels sont les enjeux de ces ateliers post-stage ? Quelles sont les attentes des stagiaires ?

I.2.2.2.2 – « *On aurait aimé des réponses pratiques* »

Lorsque les stagiaires précisent leurs attentes vis-à-vis de cet espace de mise en mots de l'*expérience vécue*, ils expriment à nouveau leur quête de « *réponses* » comme objet concrétisant l'aide attendue :

« *On en était, par exemple, dans certains post-stages à réécrire une fiche de préparation pour qu'elle ait la bonne forme. [...] Euh... on était arrivé avec plein de questions : « Là j'ai buté sur ça ou ça », et à ressortir sans réponse. Par rapport à nos difficultés sur nos pratiques, on aurait aimé des réponses pratiques. » (Fabien 1, L. 560-566)*)

« *il y en a qui ont eu des problèmes disciplinaires, on s'est retrouvé chacun... on était plus que dix autour du prof, euh... de projet, on a tous apporté le cas vraiment... un enfant qui « pète les plombs », des disputes entre enfants et puis au bout d'une heure, on est parti, il n'y avait pas eu, euh..., on ne sait toujours pas ce qu'il faut faire quand on a des conflits. » (Catherine 1, L. 876-880) ;*

Voici donc une *représentation* partagée par plusieurs stagiaires, sur l'intérêt de ces ateliers. Pour Catherine, la réponse prend la forme d'une prescription (« *ce qu'il faut faire* »). Sabine précise d'ailleurs que la mise en mots prend la forme de « *questions* ». Pourquoi alors les réponses ne viennent-elles pas ?

« *En fait on a travaillé une journée dessus, on a une journée de post-stage après chaque stage, mais à la rigueur, des fois on arrivait à discuter entre nous de ce qu'on avait fait, mais les intervenants écoutaient ce qu'on avait fait mais ne donnaient pas de réponses à nos questions, enfin pas souvent. [...] du fait qu'on est trop nombreux pour les formateurs, ils ne peuvent pas forcément, euh... les formateurs n'étaient peut-être pas adaptés non plus au poste où on les avait mis, du fait, à mon avis, qu'ils font des ateliers, s'il manque des formateurs, ils prennent n'importe lequel pour mettre à l'endroit là parce qu'il faut quelqu'un. » (Sabine 1, L. 413-415 ; 428-431).*

La stagiaire formule une hypothèse d'interprétation : « *les formateurs n'étaient peut-être pas adaptés* ». Même si Fabien, Sabine, posent comme évident que des questions sont formulées, les différents extraits de discours ne nous renseignent pas sur la nature et la forme

de ces questions : « *là j'ai buté sur ça ou ça* » ; « *on a apporté le cas vraiment... un enfant qui pète les plombs* » ; « *les intervenants écoutaient ce qu'on avait fait* », renvoient plutôt à des évocations et non à des questions.

Une proposition d'analyse de la connotation consumériste de ce discours sera développée dans le dernier chapitre, consacré au *rapport à autrui* durant le *parcours*.

Cette désillusion n'empêche pas certains stagiaires de manifester leur besoin de voir perdurer ces ateliers :

« *Le dernier stage, on n'avait pas de post-stage en plus ! Bon déjà... on part en stage et puis point barre vous rendez votre évaluation, votre mémoire et puis c'est tout.* » (Catherine 1, L. 866-867) ;

« *Là je viens de voir en bas, pour un mois, de post-stage, avec deux cycles différents, on a un jour et demi. Alors qu'est-ce que vous voulez qu'on fasse en une journée et demie ? On verra bien* » (Katia 1, L. 478-480)

I.2.2.3 – Commentaire : hypothèse d'interprétation d'une désillusion

Au travers de ces quelques manifestations du sens donné aux ateliers post-stage, les PE2 montrent qu'ils ont des attentes précises. A la description de leurs difficultés, ils tentent de provoquer une pédagogie de l'incident dans l'espoir d'obtenir des réponses et surtout de se construire ce bagage minimum qui leur donnera le sentiment de pouvoir débiter dans le métier sans trop de difficultés. L'institution n'était peut-être pas préparée à cette forme d'*appropriation* de la *zone d'incertitude*. Que l'on interprète ou non cela comme une tentative de manipulation de l'offre par les stagiaires, le fait est que les ateliers post-stage, en raison de leur organisation et de la forme d'*appropriation* qui en est faite, semblent avoir une portée très limitée sur le parcours de formation. En revanche, le manque d'espaces de paroles cadrés pour mettre en mots l'*expérience*, a un impact sur le *rapport à la formation*. Ce manque entretient le discours contestataire vis-à-vis de l'IUFM.

Nous avons envisagé d'exploiter, dans notre recherche, les ateliers post-stage comme *cadre potentiel* d'une *énonciation* puis d'une *posture réflexive*, notre désillusion fut peut-être aussi grande que celle vécue par nos interlocuteurs. Le ressort « *dire authentiquement avant d'analyser* » semble ne pas fonctionner, peut-être en raison de cette logique de résolution de « *problèmes* » : « *il faudrait presque qu'on puisse discuter chacun de nos problèmes avec une seule personne quoi. On ne peut pas parler à dix d'un problème, même si on a tous eu plus ou*

moins le même problème. Ils ne le résoudre pas comme ça. Je ne veux pas être méchante en disant que ça sert à rien, mais bon, ça sert à rien, ça sert à rien ! On est six heures assis sur une chaise à se reposer, c'est déjà ça. » (Katia 1, L. 461-466)

Est-ce uniquement l'absence de « réponses » qui conduit Katia à insister sur le jugement qu'elle porte à travers la redondance de l'expression « ça sert à rien » ? D'autres éléments de compréhension sont perceptibles dans le discours de la stagiaire :

- le fait de se retrouver en position d'étudiant après avoir flirté avec l'autonomie professionnelle ;
- le besoin inassouvi d'un interlocuteur, d'un accompagnateur pour que les problèmes rencontrés deviennent ressort de la formation.

Le *sens donné* et la portée¹ concernant la mise en mots de l'*expérience* semblent ici assez éloignés des pratiques que nous présentions dans notre première partie².

Ces pratiques s'appuyaient sur un travail d'écriture, ce qui n'est pas le cas ici. Il nous faudra alors interroger la portée du mémoire professionnel sur la construction d'un *habitus professionnel réflexif* pour identifier d'éventuels *effets de formation*.

Ces pratiques d'écriture s'adressaient à des publics d'enseignants et de formateurs déjà expérimentés. Il est possible que la mise en mots de l'*expérience* ne puisse revêtir le même *sens* en formation initiale des enseignants. Les stagiaires suivent une logique d'apprentissage du métier et le retour sur sa pratique devient un détour trop coûteux et peu rentable s'il n'aboutit pas rapidement à des réponses *pragmatiques*.

Notre troisième piste d'interprétation porte sur la posture adoptée par les formateurs chargés d'encadrer ces ateliers post-stage. La posture nous renvoie aux compétences à mobiliser pour que cet espace de mise en mots devienne espace de formation. Ont-elles certaines spécificités inhérentes à la situation³ ?

Enfin se pose le problème de la durée et de la fréquence de ces espaces de verbalisation et d'échanges. Comme le précisait Katia : « *qu'est-ce que vous voulez qu'on fasse en une journée et demie ?* » pour un mois de stage. Est-il suffisant de les introduire dans

¹ En terme d' « effet de formation »

² Cf. p. 145-146 : les pratiques d'écriture mises en place par Gérard Fath et Patricia Champy-Remoussenard.

³ N'ayant pas spécifiquement travaillé sur les compétences des formateurs d'enseignants, nous renvoyons notre lecteur au chapitre 8 de l'ouvrage de Philippe Perrenoud, « Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant » qui débute ainsi : « *On ne peut former des praticiens réflexifs sans inscrire cette intention dans le plan de formation et sans mobiliser des formateurs d'enseignants qui en aient les compétences. Il importe qu'une partie d'entre eux se spécialisent en analyse des pratiques, en étude de cas, en supervision de stages, en accompagnement d'équipes et de projets, de sorte à faire leur travail de formateur à partir des pratiques* »

l'offre institutionnelle, uniquement au retour de stage, pour que les stagiaires leur donnent un *sens* et une portée différente ?

Précisons que lors des entretiens individuels, les stagiaires ont manifesté et peut-être même cherché à assouvir ce besoin, jusque là apparemment insatisfait, de verbaliser leur *expérience vécue*. De manière inopinée, nous sommes devenu un interlocuteur disposé à écouter le vécu problématique. Notons aussi que les responsables de formation ont tenté de faire évoluer l'organisation de ces ateliers post-stage en fonction des demandes des PE2.

I.2.3 – La question de la *personnalisation*

Introduisons maintenant la thématique de la *personnalisation* de la formation :

« *Alors individualisation ? Oui, il est forcément individuel parce qu'on choisit des options selon nos besoins et tout mais, euh... alors oui, on choisit, alors, des modules, on choisit un parcours, mais en fait bon, le choix est restreint parce que selon les options qu'on a prises au concours, ouais, on doit pas prendre ça donc on doit prendre le reste et souvent les déterminants du choix, c'est, euh... celui qui donnera l'évaluation la plus cool. C'est pas... ou alors et qui pourra nous apporter quelque chose. Parce que j'ai des besoins dans telle matière, ah oui mais le prof est nul. Donc ne prend pas ça, ça va te servir à rien. [...] En fait le choix du parcours, c'est pas vraiment par rapport à ses besoins de formation, c'est par rapport aux évaluations auxquelles on est soumis, voilà pour résumer.* » (Fabien 1, L. 435-442; 445-447)

Alors qu'elle émettait un jugement sur la formation initiale, Célia abordait la *personnalisation* sous l'angle de la différenciation pédagogique. Fabien décrit ce qu'il perçoit comme limites d'un fonctionnement *modulaire*. Les notions de « *choix* » et « *besoins* », récurrentes, sont au service d'une rhétorique destinée à convaincre de certaines limites de l'« *individualisation* » proposée par l'institution. En effet, la *centration* sur le sujet en formation, sur ses besoins, la prise en compte de ses demandes, plus généralement, de son *projet* ne peuvent reposer exclusivement sur un choix de trajectoire en début de parcours. Finalement le choix que permet la *modularisation* apparaît davantage comme une manœuvre permettant à l'institution de feindre une prise en compte de besoins de chacun. Cette manœuvre en appelle une autre en retour : « *le déterminant du choix* », c'est « *l'évaluation la plus cool.* »

Au-delà des dispositifs institutionnels d'*individualisation*, d'un point de vue pédagogique, ces stagiaires ne considèrent pas être formés selon les principes qui devront les guider dans le traitement de la diversité et de la *singularité* des élèves, une fois devenus professeurs des écoles. Concernant l'autonomisation et la responsabilisation, l'absence de réponses *pragmatiques* de l'institution aux demandes des stagiaires sur la gestion d'un groupe-classe – outre le fait que ces réponses n'existent peut-être pas – n'est-elle pas une invitation à la recherche et à l'adoption d'autres *postures* pour construire sa pratique professionnelle ? C'est en nous centrant sur le *sujet* devenu *acteur*, diversifiant ses tentatives d'*appropriation* de l'*offre* et ses *postures* de construction d'une *professionnalité*, que nous tenterons de faire émerger un *parcours de formation personnalisé*.

Nous allons examiner maintenant selon quelles logiques, l'acteur s'*approprie* l'*offre institutionnelle de formation*.

II – Logiques de formation et stratégies d'acteurs

En fonction du *sens donné* aux premières *expériences* de terrain et le manque ressenti, des attentes précises vis-à-vis de l'*offre institutionnelle* vont émerger sans être toujours revendiquées auprès des responsables de formation.

Les stagiaires, ne trouvant pas les réponses¹ qu'ils attendent dans un *curriculum formel* jugé trop théorique, vont se positionner en *acteurs stratégiques ou tacticiens* afin de se construire ce qu'ils considèrent comme étant les bases d'une *professionnalité*.

Le contournement du *curriculum formel* – lorsque cela s'avère nécessaire – peut parfois devenir *stratégique* dans la mesure où une logique personnelle de survie, dans la perspective d'amortir le choc du réel à la rentrée prochaine, se trouve constamment en tension avec une logique institutionnelle de certification. Au travers de l'*appropriation stratégique* de l'*offre institutionnelle*, dans ou hors des *cadres potentiels*, notre analyse doit également poser la question de l'*autonomie* de l'*acteur*. Deux niveaux d'*autonomie* distincts mais liés, relatifs aux deux *mouvements* de la *professionnalité*, sont à interroger : l'*autonomie* concernant l'orientation et la réorientation du *parcours singulier et subjectif de formation* ; l'*autonomie* concernant la construction d'un *habitus professionnel réfléchi et réflexif*.

Nous avons annoncé précédemment notre projet de structurer l'analyse des données recueillies sous la forme d'un cheminement du *sujet/acteur* de sa formation. Le présent

¹ Nous nous arrêterons précisément sur ces réponses qu'attendent les stagiaires, dans le prochain chapitre.

paragraphe constitue le socle qui nous servira à analyser, dans les prochains chapitres, une *professionnalité en mouvement*.

II.1 – D’une logique à l’autre

La tension, telle que nous l’avons identifiée durant le parcours de formation, peut se résumer ainsi : d’un côté l’influence des *expériences significatives*, de l’autre les contraintes institutionnelles ; dans l’interstice se dessine le *parcours de formation*.

II.1.1 – Logique de survie

Les stagiaires se positionnent comme sujets d’une *expérience acquise* « *minimum* » pour *faire face* :

« *Bein je me demande si j’ai le minimum. Forcément ça va être...je fais avec ce que j’ai mais je m’adapte, je fais face au plus pressant.* » (Fabien 1, L 127-128)

Ils autoévaluent leur *professionnalité en construction* sans que l’on puisse identifier clairement sur quels critères ils s’appuient, si ce n’est des difficultés rencontrées en stage pour lesquelles ils n’ont pas obtenu de solutions.

« *j’ai pas quelque chose de bien établi qui va pouvoir m’aider pour les premières fois où je vais être en classe, pour mettre tout ça en place, euh, je sais pas je me dis que je pourrai me reposer sur ma mère et des gens autres, qui ont plusieurs années d’expériences, mais c’est vrai que c’est un peu stressant quand même.* » (Sabine 1, L. 386-390)

Dans l’autoévaluation, il leur est impossible d’attribuer une valeur précise à cette *professionnalité* encore instable (« *j’ai pas quelque chose de bien établi* »), non encore maîtrisée. Finalement elle apparaît peut-être encore comme objet disjoint d’un sujet en quête d’une unité professionnelle (« *je sais pas* »). Une *professionnalité* non maîtrisée est une *professionnalité non appropriée*. Pour Sabine, cette non maîtrise nécessite d’introduire des *actants* sur qui il sera possible de se « *reposer* ». Inversement, pour Caroline cette *appropriation* d’un « *bagage minimum* », « *c’est surtout par soi-même* » :

« *Alors un bagage minimum, bein minimum, hein. Euh... ouais minimum mais pas ce que j’aurais voulu quoi. Bon c’est surtout par soi-même, hein, je crois qu’on se fait un bagage, heureusement qu’il y a le CRD, ça c’est...* » (Caroline 1, L. 272-274)

Comme nous le constaterons dans la suite de notre analyse, une *appropriation* par soi-même n'exclut pas pour autant un accompagnement durant le parcours d'*appropriation*.

Nous nommons logique de survie l'articulation entre les difficultés rencontrées en stage, voire le sentiment d'impuissance et les démarches, *stratégiques* ou non, mises en place par les stagiaires pour conforter leur *identité* d'enseignant en devenir et surtout pour combler les « *manques* » en s'appropriant et parfois, en contournant l'*offre institutionnelle* de formation. Des démarches de manipulation de l'offre de formation trouvent leur cohérence et leur légitimité dans le constat fait par les stagiaires que nous avons relaté précédemment : Certaines composantes de la formation ne sont pas adaptées ou sont en « *décalage* » par rapport à la réalité du métier rencontrée.

L'incertitude, concernant la perspective de prise en charge d'une classe, incite les stagiaires à tenter de se construire un « *bagage minimum* » pour faire face à l'urgence.

Cette logique de survie se trouve en tension avec une logique de certification.

II.1.2 – Logique de certification

Fabien évoque une omniprésence de l'évaluation, ayant un impact sur le parcours de formation :

« *Et puis, si la formation, alors on a vraiment l'impression d'être toujours à passer un concours. On est évalué, alors apparemment ce serait plus particulier à ce site, mais on nous dit que c'est pour notre formation mais souvent ce qu'on fait, c'est en réponse à une commande d'évaluation.* » (Fabien 1, L. 350-355)

La « *commande d'évaluation* » de l'institution est vécue comme une contrainte. Elle constitue une forme de guidage créant une certaine tension dans le rapport à la formation.

Fabien situe cette tension au niveau affectif :

« *Ce qui fait que tout le monde a peur et tout le monde se dit : « Bon on a une année à passer ici tant pis, on dit rien ». Mais des fois tout le monde en a ras le bol quoi.* » (Fabien 1, L. 408-409)

Pourtant son discours interpelle : il décrit une forme de réaction émotionnelle collective (« *tout le monde a peur* », « *tout le monde se dit* », « *tout le monde en a ras le bol* »), comme si la pression de l'évaluation était à l'origine d'une psychose. Cette pression

conduit notamment Marina à établir une relation antinomique entre les commandes de l'institution et le *parcours singulier et subjectif de formation* :

« justement à cause de ces problèmes d'évaluation, on profite pas des stages, on profite pas assez » (Marina 1, L. 345-346).

L'évaluation, opacifiée par la pression qu'elle représente sur le *parcours de formation*, éclipse l'intérêt formatif de dispositifs proposés par l'institution.

Nous nommons « logique de certification » l'influence du *rapport* à l'évaluation en deuxième année de formation, sur les orientations *stratégiques* du *parcours de formation*. Les stagiaires, tout en construisant leur professionnalité, doivent répondre à des commandes de l'institution. Les contours de la *professionnalité* enseignante, en tant que *pré-forme*, sont délimités par un *référentiel de compétences*. Indépendamment du sens que leurs attribuent les PE2, ces commandes institutionnelles semblent constituer une forme de contractualisation du rapport à la formation. L'*appropriation* de la *pré-forme* se doit d'être guidée, puisque l'enjeu est la formation de professionnels de l'enseignement.

Nous allons nous arrêter maintenant sur l'incidence de cette relation antinomique sur le *rapport à la formation*.

II.1.3 – Logiques et dialectique

Fabien, Marina, mais également Célia, Sabine, Katia, évoquent la problématique de l'articulation entre deux logiques : « logique de survie » et « logique de certification », sont difficilement conciliables durant le *parcours de formation*.

II.1.3.1 – Impact sur le rapport à la formation

« La formation en elle-même, ce qui me dérange c'est qu'on nous demande beaucoup de choses, pour les évaluations, tout ce qui est dossier, mémoire et qui nous aide pas à mettre tout ça en pratique. [...] c'est à peu près comme l'année dernière, c'est comme si on préparait un concours, non je peux pas dire que j'ai construit quelque chose. » (Sabine 1, L. 566-567 ; 598-599)

Le *rapport à la formation* se trouve donc une nouvelle fois réorienté par des réactions émotionnelles, des évaluations axiologiques et plus précisément par le constat d'un

« *décalage* », cette fois entre, d'un côté, le *projet de formation*, alimenté par des besoins, des manques, des désirs, *projet* de construire quelque chose, un minimum vital pour débiter dans le métier, et de l'autre côté, les attentes institutionnelles représentées, dans l'esprit des stagiaires, par les évaluations.

Hormis le fait que ces stagiaires ont déjà réussi un concours de recrutement en fin de première année, pourquoi n'accordent-ils aucune *valeur formative* et aucun *sens* aux évaluations, si ce n'est de constituer une contrainte entravant la logique de survie ?

Fabien nous propose son point de vue comme hypothèse de réponse :

« *Il faut vraiment construire un écrit, on évalue plus après la capacité à écrire, si bien qu'on aboutit à des choses, on discutait entre nous : « Ah mais moi, j'ai complètement inventé mais sinon ça va pas quoi, j'avais pas de... ». Et ces gens là ont une bonne note. C'est la capacité à construire un écrit qu'on évalue. (Fabien 1, L. 369-372)*

La validité de l'évaluation, lorsqu'elle prend la forme d'un « *écrit* » à produire, est mise en cause. Le passage par le collectif (« *on discutait* ») comme marqueur d'embranchement pour introduire un *actant*, sujet collectif d'une citation, permet de justifier et légitimer, à la fois la valeur accordée à l'évaluation et l'acte même de contournement d'une injonction institutionnelle (« *il faut* »).

Nous approfondirons, durant notre analyse, cette question du rapport à l'écrit.

II.1.3.2 – « *Évalué et pas forcément formé* »

Au-delà de sa validité, c'est la valeur même de l'évaluation qui est mise donc en cause, en tant qu'exercice de rédaction et non de construction de sa *professionnalité*. « *Mais on a toujours l'impression d'être évalué et pas forcément formé.* » (Fabien 1, L. 374)

Une piste est à explorer pour comprendre cette représentation d'un antagonisme entre évaluation et formation : l'absence de retour sur le travail effectué. Au retour de stage, nous avons constaté que les stagiaires regrettaient le manque d'espaces de parole pour mettre en mots l'expérience vécue. Concernant les évaluations, sur les pratiques lors des visites en stage¹, ou sur les productions comme le mémoire professionnel, l'enjeu formatif s'estompe s'il n'y a pas de retour :

¹ En effet, certaines visites par les formateurs, lors des stages, sont considérées exclusivement comme des évaluations sommatives. Nous développerons également ce point.

« *c'est que la première année c'est normal on passe le concours, on a le concours, donc on a fait quelque chose. Mais même le mémoire, il est mal perçu par les PE3 et c'est pareil on n'a plus de retour. A l'entretien on m'a posé des questions, euh... en fait c'était pas un débat, on m'a posé des questions, j'ai répondu, donc pour moi c'est pas formateur. On s'attend quand même à ce que le formateur nous donne lors d'un entretien des réponses* » (Sabine 1, 739-743)

Nous n'avons pas les éléments de discours nous permettant de préciser pourquoi Sabine juge que l'« *entretien* » n'a pas été « *formateur* ». Son discours est construit à partir d'une dichotomie entre « *concours* » et « *formateur* ».

Pourtant le *projet de formation*, qu'il soit *projection* ou *actes concrets*, ne peut faire abstraction de la logique institutionnelle de certification même s'il ne lui est accordé que le statut d'évaluation contraignante sans enjeu formatif. Katia résume la démarche suivie dans ce rapport dialectique :

« *Oui, pour la validation, on fait comme on nous demande, oui. Après on se dit que bon d'accord, on est inspecté, mais les points sur lesquels on va nous critiquer, ça n'aura peut-être rien du tout à voir avec ce qu'on nous demande ici. Oui quelque part, c'est faire sa deuxième année pour faire sa deuxième année et bien faire les évaluations. C'est comme l'oral professionnel l'année dernière. Qu'est-ce qui nous empêchait de dire un truc parce qu'on savait très bien que c'est ce qu'ils voulaient entendre. Alors qu'on le pensait pas, hein. C'est la même chose. On se coule un petit peu dans le moule et puis après... Je ne dis pas qu'on fait n'importe quoi, c'est pas vrai* » (Katia 1, L. 555-562)

« *Et puis j'essaie vraiment d'être dans la lignée de ce qu'on attend.* » (Fabien 1, L. 395).

Le statut hybride du stagiaire et les rôles qui lui incombent, impliquent de répondre à toute commande institutionnelle, « *de se couler dans le moule* » même s'il ne lui est accordé aucune *valeur formative*. Notre proposition de parcours d'*appropriation*, de *déformation*, de reformulation d'une *pré-forme* pour l'*incarner*, serait-elle erronée ?

« *Enfin, bien sûr qu'on est obligé de suivre le mouvement sinon euh...* » (Célia 1, l. 455).

Célia, Katia et Fabien nous décrivent un *mouvement* assez différent d'un *parcours d'appropriation*, surtout lorsqu'il s'agit de se liquéfier pour entrer dans un « *moule* », et ne pas déformer la *pré-forme*.

La notion de *champ* s'avérerait-elle plus pertinente que celle de *cadre potentiel* ? Où se situe alors l'*autonomie* du sujet/acteur durant le *parcours* de formation ?

Nous ne renonçons pas, pour la suite de notre analyse, à tenter d'identifier des processus, des postures d'*appropriation*, voire de *contre-formalisation* de l'offre formalisée de formation. La notion de *stratégie* va-t-elle nous éclairer dans l'analyse de ce rapport dialectique ?

II.2 – Un acteur *stratège* ?

L'obligation contractuelle n'empêche pas les PE2 d'attribuer une *valeur* et de hiérarchiser les informations reçues en fonction de leur pertinence par rapport, à leur logique personnelle de survie et, à ce qu'ils mettent derrière le terme « *réponses* ». Mais c'est une autre expression très présente dans le discours qui nous a incité, pour notre part, à mobiliser le concept de *stratégie* ; l'expression « *faire le tri* », proposée par Fabien est reprise par ses collègues. Elle doit avoir un sens.

II.2.1 – Un « *tri à faire* »

« *on trie dans ce qu'on nous donne, et... on ne trie pas tous de la même façon.* »
(Catherine 1, L. 460)

« *On essaie quand même de nous raccrocher à ce qu'on nous dit finalement. Parce que si on nous le dit c'est qu'il doit bien y avoir de bonnes raisons. Mais ici, tout n'est pas bon à prendre. Il y a pas mal de tri à faire* » (Katia 1, L. 346-348) ;

Les adverbes modalisateurs d'énoncé révèlent peut-être une absence de conviction par rapport à certaines composantes de la *pré-forme*. L'idée d'un « *jargon* » n'ayant pas toujours un sens pour les stagiaires, se retrouve ici. Pourtant, si ce « *jargon* » existe, « *il doit bien y avoir de bonnes raisons* ».

« *je prends les cours, enfin je prends ce qu'il y a à prendre, c'est-à-dire les cours avec les IMF tout ça. D'un autre côté, c'est vrai qu'il y a un discours dans les PE2 : « c'est bon, ok, on fait ce qu'ils nous demandent, l'année prochaine on verra quoi. »* (Célia 1, L. 434-436)

Célia nous donne des précisions sur un discours ayant un sens « *c'est-à-dire les cours avec les IMF* ». S'agit-il alors du « *jargon* » des praticiens ?

La notion de *projection* devient plus pertinente que celle de *stratégie*.

Ce que nous décrivons ici comme *stratégies* sont finalement des *projections*. Parallèlement à une adhésion résignée à certaines composantes de l'offre institutionnelle, les stagiaires tenteraient de se construire un répertoire virtuel qui devrait leur permettre de débiter dans le métier. Les *projections* vont avoir des conséquences importantes sur le *parcours de formation*. Les PE2 créent une forme de décalage temporel entre la certification et la construction de leur *professionnalité*. Comme certains le soulignent, ils ont l'impression d'être encore à passer un concours. Ils reportent alors à l'année suivante, lorsqu'ils auront été titularisés, un certain nombre de démarches personnelles qu'ils estiment formatives mais qu'ils ne peuvent pas mettre en place cette année en raison des évaluations :

« *L'année prochaine je vais tenter. Les choses que j'ai pas pu essayer cette année, je vais tenter.* » (Caroline 1, L. 376-377).

« *Essayer* », « *tenter* », nous renvoie à des démarches d'*expérimentation* en stage. Le statut accordé à l'erreur, durant l'apprentissage du métier, n'étant pas clairement établi, selon les stagiaires, il est difficile de faire preuve d'audace :

« *Dans un sens, quand on est ici, je veux dire que chacun adhère plus ou moins à un type de pédagogie. Et quand on est ici, je ne dis pas qu'on est obligé mais on est quand même tenté de faire une certaine pédagogie avec un certain déroulement de séance et qu'on ne fera peut-être pas quand on sera dans notre classe l'année prochaine. Parce que même moi je faisais pas toujours l'année dernière. Et tout ça parce qu'il y a l'évaluation* » (Marina 1, L. 285-289).

Marina présente trois temporalités situées sur une même frise chronologique, et pourtant discontinues. En s'appuyant sur le verbe « *faire* », la stagiaire distingue un certain *agir* lorsqu'elle était sur liste complémentaire, de ce qu'elle est « *obligée* » ou « *tentée* » de faire cette année, et de ce qu'elle projette de construire « *l'année prochaine* » dans sa classe.

« *On se dit que même si ça nous plaît pas, on n'est pas forcé de faire pareil l'année prochaine.* » (Katia 1, L. 554-555).

Le report à l'année suivante de certaines démarches formatives *non congruentes* avec une logique de certification peut-il être défini comme une *appropriation* de l'*offre de formation* telle que nous l'avons préalablement délimitée ?

II.2.2 Commentaire : hypothèse provisoire d'interprétation d'une appropriation par le déni

La démarche de *donation de sens*, de sélection en fonction de certains critères¹ et de non *intériorisation* systématique se rapproche de l'*appropriation*, mais elle demeure essentiellement jusqu'ici, une *appropriation* par le déni.

La crainte d'une audace sanctionnée, le déni puis les projections ne signifient pas pour autant que des *stratégies d'appropriation* par adhésion, par construction, ou encore par *contre-formalisation* et *remodelage* de la *pré-forme*, n'existent pas dans le temps de la formation initiale. Nous développerons dans les prochains chapitres cette approche d'une *appropriation, stratégique ou non*, de l'*offre de formation* se manifestant notamment dans les interactions avec *autrui*, *zone d'incertitude* par excellence.

Dans cette *expérience sociale*, l'*autonomie* de l'*acteur* semble se situer, non pas dans une *liberté projetée*, remise à plus tard, mais dans sa capacité à combiner, dans le *cadre potentiel* de la formation initiale, différentes logiques en tension, pour se construire professionnellement. Ainsi une adhésion simulée ne peut constituer une forme d'*autonomie* telle que nous l'avons définie.

Nous chercherons à cerner l'*autonomie* de l'*acteur*, dans les prochains chapitres, au travers d'actions significatives, en tant qu'expressions de démarches *d'appropriation*. Nous préciserons l'articulation entre l'évolution du *rapport à la formation* et les *ajustements* du *parcours de formation* par les *sujets/acteurs*. Nous décrirons ces démarches parfois *stratégiques* mises en place par nos interlocuteurs, en suivant les axes, du *rapport aux savoirs professionnels*, du *rapport à l'agir professionnel* puis nous terminerons par le *rapport à autrui*. En suivant ces axes, simultanément à l'étude des *mouvements* du *parcours* de formation, nous affinerons notre analyse du discours contestataire vis-à-vis de l'institution, en le décomposant. Le rapport à l'évaluation, le décalage entre logique de survie et logique de certification sera à nouveau discuté et précisé. Nous proposerons d'aborder le *rapport à la formation* essentiellement sous l'angle d'un malentendu.

¹ Ces critères apparaîtront explicitement dans le prochain chapitre.

Que comprenons-nous de cette professionnalité en mouvement ?

Le constat d'impuissance a un sens pour les sujets en construction de leur professionnalité. Les difficultés rencontrées sont le fait d'une méconnaissance de la réalité du terrain, par l'institution qui forme. L'offre de formation, en tant que discours institutionnel et cadres proposés, apparaît comme décalée parce que ne prenant pas suffisamment en compte les besoins et les attentes des sujets se formant. L'absence d'espaces pour mettre en mots son expérience de rencontre avec le terrain, est particulièrement significative, pour les stagiaires, d'une non prise en compte par l'institution, du projet de formation de chacun.

Pourtant, même face à l'urgence, la quête d'un bagage minimum, pour combler les manques dans la perspective d'amortir le choc du réel, ne saurait être effrénée. Le sujet, acteur de sa formation, perçoit la nécessité de combiner deux logiques : une logique de certification représentant la nécessité de répondre à une commande de l'institution ; une logique de survie s'exprimant au travers stratégies d'appropriation, voire de contournement de l'offre de formation pour se construire ce bagage minimum qui n'est pas livré spontanément par l'institution.

Loin d'être complémentaires, ces deux logiques sont au contraire perçues comme antagonistes, engendrant ainsi une scission et une orientation du parcours de formation dans deux mouvements distincts, suscitant une certaine tension dans le rapport à la formation.

Proposant la thèse du malentendu pour interpréter cet antagonisme vécu entre les deux logiques, il nous faut en rechercher les raisons.

CHAPITRE XI

RAPPORT AUX SAVOIRS PROFESSIONNELS

Qu'en est-il plus précisément de cette quête de « réponses » exprimée par les PE2 ?

Certains cours étant *jugés* trop théoriques, quel est alors le *statut épistémologique* de ces réponses qu'ils attendent de la part de l'institution ?

Peut-on considérer ces réponses en termes de *savoirs* ?

Au-delà du constat de l'absence de réponses et d'une mise en cause de l'institution, une autre quête va-t-elle débiter, d'autres *postures* vont-elle être engagées, quelles vont être les *stratégies* ?

Nous allons tenter, dans ce chapitre, d'identifier une évolution du *rapport à la formation*, du *rapport aux savoirs professionnels*. L'étude du rapport aux différents savoirs de l'enseignant va nécessiter l'introduction de la notion de *polyvalence*.

Durant ce chapitre, et davantage dans les prochains, nous mettrons en avant certaines nuances constatées dans les différents discours de nos interlocuteurs. Nous allons aborder certains thèmes sur lesquels des divergences significatives apparaissent dans les différents discours. Ces divergences portent avant tout sur le *statut épistémologique* accordé aux *savoirs professionnels* et sur les *stratégies* mises en place pour se les *approprier*. Nous avons cherché dans un premier temps à comprendre les divergences de discours à travers certains facteurs inhérents soit directement à ces acteurs soit à notre recueil de données. Le fait d'avoir été ou non sur liste complémentaire avant d'intégrer la deuxième année de formation était-il un facteur à prendre en compte ?

Cette hypothèse d'interprétation reste difficile à vérifier étant donné que nous avons rencontré seulement deux stagiaires dans ce cas et que leur discours n'apparaît pas réellement « décalé » par rapport à d'autres n'ayant pas vécu cette expérience. La date à laquelle a eu lieu l'entretien pouvait-elle être révélatrice d'une évolution qui serait propre à tous les stagiaires durant la seconde année de formation ?

Cette prise en compte de la date aurait pu nous permettre de comprendre que certains stagiaires, au moment où nous les avons rencontrés en cours d'année, se soient inscrits dans la logique d'une quête d'actions reproductibles pour faire face à l'urgence alors que d'autres

PE2, rencontrés en fin d'années aient renoncé à cette quête parce qu'elle s'avérerait tout simplement utopique. Nous avons écarté assez rapidement cette seconde hypothèse d'interprétation pour deux raisons principales :

- Tout d'abord parce qu'elle aurait été à l'encontre de nos orientations proposées durant la première partie de cette recherche. Le *parcours de formation* est avant tout une *expérience singulière*, unique et il est difficilement envisageable que tous les *sujets* composant un groupe aient connu les mêmes évolutions, à des périodes assez proches, dans le rapport aux savoirs professionnels.
- Ensuite l'hypothèse d'une évolution commune n'est tout simplement pas tenable puisque deux entretiens réalisés durant les quinze derniers jours de l'année scolaire ont rompu avec ce rythme d'évolution que nous avons cru percevoir.

Précisons enfin que durant un entretien, plusieurs de nos interlocuteurs ont exprimé, à divers moments, des positions différentes concernant le *statut épistémologique* des *savoirs professionnels* permettant de construire une *professionnalité* et concernant les *stratégies* pour s'approprier ces savoirs.

Commençons par aborder ce qui semble être commun à tous les PE2 dans leur rapport aux savoirs professionnels : l'*articulation entre théorie et pratique* lors des premiers stages s'inscrit dans une *logique d'application*. Cette logique va nous amener progressivement à approfondir la question de l'*autonomie*.

I. – Malentendu d'un transfert : L'applicationnisme

La première source de malentendu se trouve dans une articulation entre théorie et pratique basée sur un *modèle de rationalité technique* et sur l'*application*, en situation de travail, de savoirs « acquis ». Lors de leur première *expérience* de stage, les PE2 partagent cette même *représentation* sur la pratique professionnelle : il convient d'*appliquer* sur le terrain ce qui a été acquis en formation. Notons la *redondance* de ce terme dans le discours de Fabien, précisant son rapport à un objet qui lui est encore extérieur à ce stade de son parcours de construction professionnelle :

« Il y a des choses que j'ai appliquées dans les matières que j'ai déjà citées (rire), là où on m'avait donné des éléments plutôt concrets, oui j'ai essayé de les appliquer. Oui il y a quand même des choses que j'ai appliquées. » (Fabien 1, L. 461-463)

La formation, telle qu'elle est conçue favorise-t-elle une *logique techniciste* ?

Nous n'allons pas formuler des hypothèses sur l'origine de ces *représentations* concernant la pratique professionnelle, cela serait sans doute vain, tant de données s'entrecroisent dans l'histoire de vie de chacun, avant et depuis l'entrée en formation professionnelle.

Par contre, il s'agit de comprendre l'impact de ses *représentations* sur le *rapport aux savoirs professionnels* puis repérer comment s'est construite chez nos interlocuteurs l'évolution durant le *parcours de formation*.

I.1 – Ce qui n'est pas applicable sur le terrain

Comme nous allons le présenter dans les prochaines lignes, un constat est fortement représenté dans le discours de nos interlocuteurs : les savoirs, les méthodes acquis dans les différents cours en formation à l'IUFM ne fonctionnent pas lorsqu'on tente de les *appliquer* sur le terrain ; lorsqu'ils sont mis à l'épreuve du réel, ils ne permettent pas de gérer la *complexité* d'une situation. Les stagiaires nomment tout simplement ces savoirs qui leurs paraissent « *inadaptés* » : « *théoriques* ». Ils mettent en cause et ne reconnaissent pas la validité empirique de certaines *formes* proposées par l'institution. Nous proposons ici le concept de *contre-formalisation* en tant qu'opposition et résistance dans un premier temps puis quête de réponses sous une autre forme¹ dans un second temps.

I.1.1 – Un « *truc complètement inadapté* »

Un certain nombre de difficultés rencontrées concernent la structuration des contenus sous forme de « *projets* » devant être « *appliqués* »² sur le terrain. Nous n'allons pas rappeler ici quels ont été les principaux enjeux de l'émergence, depuis quelques années, d'une pédagogie du projet et de la notion même de projet. Malgré la diversité sémantique que l'on peut accorder à cette notion, son utilisation dans une fonction strictement didactique³ entretient le malentendu :

« *Et donc euh... bon on choisit un thème, moi j'ai pris la mesure de longueur, donc maternelle et dans les trois cycles, bon j'arrive en stage, truc complètement inadapté, les gamins n'ont pas fait ça avant mais il y a des pré-requis pour le faire, euh... On travaille*

¹ Comme nous l'avons précisé précédemment, nous associons ici la « forme » au « statut épistémologique ».

² L'association entre « projet » et « application » devient source de nombreuses difficultés.

³ L'utilisation du terme « didactique » est elle-même, dans ce cas, fortement réductrice. Les chercheurs-didacticiens, si actifs et si productifs, ne peuvent y retrouver leur objet.

dans le fictif quoi. Et ils disent d'évaluer en stage, en stage on se ramasse des gamelles en général. » (Célia 1, L. 241-244) ;

Célia s'inscrit à nouveau dans un discours *évaluatif axiologique* (« inadapté »). Les opérations de *débrayage/embrayage* à plusieurs niveaux entre « on », « je », « ils » ont tout à fait révélatrices d'un décalage vécu. « ils disent » représente alors une institution qui semble prescrire d'après le discours de la stagiaire.

« Parce qu'un projet d'écriture, bien sûr qu'on peut le mener... il est intéressant parce qu'il est conçu à l'IUFM mais dans une classe, il n'y a pas qu'un seul niveau quoi ! Même dans une classe à un seul niveau il n'y a pas qu'un seul niveau et tous les gamins sont pas susceptibles d'y arriver en même temps, et quand on a à gérer plusieurs groupes comme ça... bein moi je... c'est le casse-tête chinois... » (Caroline 1, L. 440-444) ;

Le décalage entre un projet construit « dans le fictif » et la *situation complexe* d'apprentissage – exprimée ici à travers la redondance « il n'y a pas qu'un seul niveau » – est confirmé dans le discours, par un décalage spatial et temporel entre l'espace-temps de préparation du projet et l'espace-temps de l'utilisation en stage.

« Et pareil, on a fait un projet lecture, mais on sait pas où on va en stage, moi au dernier stage j'ai été en maternelle, c'est la troisième fois quand même. » (Célia 1, L. 245-246) ;

« des projets de lecture comme on nous en propose c'est pas évident à mettre en place, ça demande énormément de temps, alors qu'on arrive dans une classe comme ça, bon bein tout dépend de... comment ça se passe, mais je suis pas sûre qu'on puisse faire exactement ce qu'on nous dit ici » (Lindsay 1, L. 337-340).

Lorsque Lindsay se positionne en *sujet épistémique*, c'est pour exprimer un doute, une incertitude, marqueurs d'une professionnalité en construction, qui tente de se stabiliser à travers des questionnements, des évaluations provisoires, notamment sur l'objet « projet ».

En utilisant le « projet » comme principal outil didactique, construit sans *diagnostic a priori*, les stagiaires se trouvent nécessairement confrontés à des problèmes d'inadaptation à l'hétérogénéité des publics, la logique d'*application* ne faisant qu'amplifier le *phénomène*. Les PE2 mobilisent leur *expérience* pour exprimer et illustrer les difficultés inhérentes à cette pratique du projet construit « dans le fictif ». Mais finalement le « projet » semble ici sémantiquement inversé. Les stagiaires l'évoquent à travers le résultat d'une mise en application. C'est un des éléments nous conduisant à proposer le malentendu comme hypothèse d'interprétation.

I.1.2 – « *J'aurais aimé qu'on me laisse les tester* »

« *Mais en Français par exemple, quand on doit faire un projet de lecture pour aller le tester, moi ce qui me dérange... c'est vrai que des fois j'ai peut-être fait des trucs qui allaient forcément pas marcher, mais j'aurais aimé qu'on me laisse les tester quoi. Et on part tous avec un projet lecture, même questionnaire, même machin alors qu'on a tous des gamins différents quoi.* » (Célia 1, L. 369-373).

La remarque de Lindsay est éloquente : « *je ne suis pas sûre qu'on puisse faire exactement ce qu'on nous dit ici* ». Pourtant le constat de l'inapplicabilité ne suffit pas à justifier un changement de logique. En effet, le fonctionnement par projet n'est pas la seule raison du malentendu ; Célia résume en quelques mots ce que, pour notre part, nous nous obstinerons à interpréter comme un malentendu : « *j'aurais aimé qu'on me laisse les tester quoi.* ». Ce que nous avons appelé précédemment *logique de certification* réapparaît ici. Célia confirme cette conviction des stagiaires d'une utilisation par l'institution, de moyens coercitifs ne permettant pas de sortir d'une logique d'application.

Les tentatives d'*application* en stage, des acquis de la formation, constitueraient une réponse souhaitable aux commandes de l'institution¹.

Ainsi l'institution formulerait une commande suffisamment précise pour ne pas laisser d'espace à une exploration personnelle lorsque les stagiaires se trouvent en situation de pratique, et en même temps trop imprécise pour fournir des outils, un bagage minimum. De par sa commande, l'institution demanderait d'appliquer sans préciser ce qui est à appliquer tout en incitant à inventer. En ce sens, elle ne peut rassurer les débutants en proie au doute et à l'incertitude face à la complexité du réel.

Si le malentendu perdure et influence le *rapport à la formation*, peut-être est-il lié à ce que nous appelions précédemment un « excès d'information » saturant, lié à un déficit d'explication, et ayant pour conséquence un *écart* de langage ? C'est en tout cas une des pistes d'interprétation que nous retenons.

¹ Nous développerons cette hypothèse d'interprétation dans le prochain paragraphe.

I.1.3 – Éléments complémentaires de compréhension : un an après

L'année suivante, Célia et Fabien reviennent sur ce qu'ils considèrent comme des limites du « projet » :

« Un maître d'accueil me disait que fonctionner en projets les deux, trois premières années c'était difficile. Si on vous demande ça en quinze jours alors que vous avez jamais rien fait, c'est pas, c'était pas cohérent quoi. Oui, après faut pas faire que des petites leçons mais je lui ai dit : « au début, c'est rassurant » et on apprend petit à petit à faire les choses, c'est pas le mieux, mais bon au moins ça permet de... parce que lui il me disait de suivre une progression faite dans un manuel, au moins on est sûr de rien oublier et puis c'est rassurant. » (Fabien 2, L. 632-638) ;

Voici donc apparaître dans le discours de Fabien, au moyen de *débrayages* le langage du praticien. A quel *actant* attribuer le jugement « c'était pas cohérent » ? Le *débrayage* sert peut-être de point d'appui à un effet d'identification au sujet de l'énoncé par le locuteur du discours. Les « manuels » envers lesquels le discours institutionnel paraît si sévère, s'avèrent être un outil « rassurant ». Rappelons que Fabien tient ce discours après être sorti de l'IUFM.

« Par exemple à l'IUFM, ils refusaient d'aborder la lecture au CP. Ça c'est clair, les profs de français ne veulent pas en entendre parler, on fait des supers projets de lecture pour le cycle III, d'ailleurs je l'ai là, mais vraiment, on passe des heures et des heures pour faire des trucs parfaits, enfin parfaits, super bien faits, des trucs qu'on fera jamais parce que, parce que sur mon projet de lecture, l'année dernière, j'ai dû passer je ne sais pas combien d'heures et là, si je voulais le refaire cette année, je dormirais plus la nuit, donc le truc qu'on refera jamais, enfin aussi poussé, je veux dire. Mais par contre, la lecture en CP, on en parle pas donc franchement, si demain je me retrouve en CP, alors là c'est... je sais pas ce qu'on fait au CP en lecture. » (Célia 2, L. 731-740)

Célia confirme un décalage, cette fois-ci entre « l'année dernière » et « cette année ». Il est peut-être possible de passer des heures à l'IUFM pour préparer un projet, mais selon la jeune enseignante, cela devient infaisable lorsqu'on a la charge d'une classe, à temps complet. Si un projet n'est pas mobilisé en situation d'*agir professionnel*, quels sont alors les critères permettant de le définir comme un « *truc parfait* » a priori ? Là encore, la notion même de projet se trouve interrogée.

Au travers d'un retour sur ce qui a été vécu en formation initiale, Fabien évoque une incohérence, Célia s'appuie sur un décalage temporel pour disqualifier l'outil « projet » tel

qu'il était présenté en formation initiale. Entre incohérence et malentendu, nous avons pris le parti de privilégier la seconde interprétation. Nous retenons cette thèse du malentendu parce qu'une logique d'*application* nous semble complètement décalée par rapport à une *rhétorique de professionnalisation* du métier d'enseignant. Pourtant nous ne pouvons pas éluder le rapport à l'évaluation que nous évoquions précédemment ; il s'agit d'une *donation de sens* à l'*expérience* et la plupart de nos interlocuteurs l'ont évoqué. Il nous faut approfondir ce rapport à l'évaluation parce qu'il nous semble pouvoir être une clé de compréhension de cette logique d'*application* et par conséquent, du malentendu récurrent.

I.2 – Répondre à une commande parce qu'on est évalué

« *Mais on a toujours l'impression d'être évalué et pas forcément formé...* » (Fabien 1, L. 374-375)

Ainsi le rapport à l'évaluation influencerait la pratique professionnelle formative et limiterait la construction d'un *agir professionnel*. Les stagiaires, loin d'argumenter en faveur d'un malentendu, explicitent cette tension et surtout contradiction entre logique de certification et logique de construction d'un *habitus réfléchi*. A quel niveau dans la formation, se situerait cette pression si contraignante que l'institution imposerait par l'intermédiaire de l'évaluation ?

I.2.1 – « *Bien bosser en stage pour faire valider son année* »

Comme nous l'avions suggéré dans le précédent paragraphe, c'est tout d'abord en stage qu'il s'agit de répondre à une commande d'institution :

« *Bien bosser en stage pour faire valider son année pour ensuite, être tranquille. Ouais, je crois que c'est un peu ça parce que finalement on sait ce qu'ils attendent de nous. On sait ce qu'il faut qu'on mette dans nos... enfin on sais pas, c'est pas vrai mais on s'en doute.* » (Katia 1, L. 551-554)

Katia propose, sous forme d'*énoncé*, un principe, ne précisant que très peu son rapport singulier à l'évaluation et plus globalement, à la formation, d'autant que « *on* » se substitue au sujet épistémique « *je* » qui n'apparaît qu'à travers « *je crois* ». Ce principe rationalisant peut-il réellement alimenter une *stratégie d'adaptation* aux logiques en tension ?

« C'est vraiment, je réponds à une commande de l'institution. Et puis j'essaie vraiment d'être dans la lignée de ce qu'on attend. [...] On pourrait croire qu'on a le concours et que le plus gros est fait mais tout le monde a un peu peur, il y a une pression qui fait que, euh... pression certainement donnée par les profs à travers les évaluations, même s'ils nous disent le contraire, que c'est nous qui nous mettons la pression, alors c'est très vicieux. » (Fabien 1, L. 395-403)

Les « profs » apparaissent donc comme les représentants de l'institution utilisant des moyens coercitifs pour faire « pression » sur les stagiaires, afin que ceux-ci acceptent leur rôle.

Que nous choissions ou non de persister dans notre hypothèse d'interprétation, un malentendu, comment les stagiaires sont-ils arrivés à cette représentation collective de leur parcours de formation ?

« Et bein oui mais on est évalué » nous dit Célia. La stagiaire nous présente à l'appui une expérience « malheureuse » – pas moins *significative* pour autant puisqu'elle a donné lieu à un jugement de sa part – dont elle est le *sujet héroïque* :

« Moi je me suis fait démonter parce que j'ai utilisé un manuel qu'ils ne veulent pas quoi. Ça s'appelle « la balle aux mots ». Un jour en français, elle nous dit : « Qu'est-ce que vous pensez de cet exercice ? ». Donc il y en a qui démontent le manuel selon les critères établis, tout ça. Moi je lui dis : « L'exercice, il est tiré de la balle aux mots, je sais, je l'ai utilisé l'année dernière ». Alors ce que j'avais pas dit ! Que je pouvais faire des dégâts avec ce manuel là. Bon alors je lui ai dit que déjà, elle n'avait qu'à venir dans ma classe voir comment ça avait fonctionné. Et puis ceci et puis cela, et puis elle m'avait énervée. Et donc, je sais, elle va prendre mon projet de lecture, elle a déjà un... bon donc maintenant je me tais comme elle évalue mon projet de lecture et puis voilà. On est obligé de toute façon » (Célia 1, L. 444-453)

Célia estime s'être « fait démonter » comme le sont les manuels scolaires. Cette métaphore exprime peut-être une certaine vulnérabilité durant le *parcours de construction* d'une *identité professionnelle* : ce qui a été construit jusqu'ici demeure fragile et « démontable ». Un contenu psychique occupe également l'espace intérieur multidimensionnel, d'émergence d'un soi professionnel.

Après les réactions émotionnelles suscitées cette expérience, notons l'embrayage temporel : « maintenant » le sujet « se tait ». S'agit-il de la conséquence directe d'un *écart* ?

Tout comme Célia, Sabine nous donne des éléments de compréhension de son rapport à la formation évoluant en fonction du *sens* donné aux *expériences vécues*. Elle construit son discours en deux : une évaluation axiologique appuyée par une *expérience vécue* en tant que sujet héroïque :

« *Oui bein nous, on nous a appris à faire des belles fiches de préparation mais je trouve que ça, ça aide pas à faire la classe [...] et en plus c'est là-dessus qu'on est jugé pendant les stages. Mon premier stage c'était un peu galère quoi ! Parce qu'il faut s'en sortir tout seul. Avec des « maternelles » en ZEP, il y a des réflexions qu'on m'a faites parce que j'avais des problèmes de discipline, parce que je savais pas comment faire avec des petits comme ça, et euh... la réflexion qu'on m'a faite, c'était sur les fiches de préparation.* » (Sabine 1, L. 347-348 ; 352-356).

Comme pour Katia précédemment, l'idée de beauté (« *belles fiches de préparation* ») apparaît comme décalée par rapport à la *complexité* du réel rencontré.

Elle appuie son évaluation axiologique sur un débrayage/embrayage « *on* », « *je* », lui permettant de faire apparaître une contradiction à travers la négation : « *on nous a appris* », « *je trouve que ça aide pas* » et pourtant « *c'est là-dessus qu'on est jugé* ».

A travers les discours que nous venons d'analyser, les stagiaires semblent construire leur rapport à l'évaluation et plus globalement, à la formation, à partir d'*expériences* qui pourraient paraître anecdotiques durant un parcours de formation. Une des clés de compréhension de ce que peut être un *parcours* de formation ne se trouve certainement pas dans un jugement de ces *expériences* (anecdotiques ou non), mais plutôt dans le questionnement suivant : pourquoi ces *expériences singulières* sont-elles si importantes durant le *parcours* de formation, pour être évoquées lors d'un entretien ?

Nous approchons peut-être ici une des limites de l'analyse du « *rapport à* » : une dimension obscure du monde intérieur, de la subjectivité. Le « *je* » n'est pas tout pour exprimer cette subjectivité.

1.2.2 – « *On essaie de deviner ce qu'attend la personne* »

Pour Lindsay, la visite en stage est assimilée à une inspection :

« *Dans la préparation oui, parce qu'on apprend à faire des « préps » donc on les suit, et en plus, c'est toujours pareil, c'est aussi un peu je dirais... parce qu'on sait qu'on risque*

d'être... d'être visité, d'être inspecté. Enfin moi je sais que ça m'aide quand même de faire des préparations » (Lindsay 1, L.511-514)

Les visites des formateurs, durant les stages, sont vécues comme des inspections, les évaluations apparaissent comme des moyens de pression de la part d'une institution qui accorderait un statut de forme définitive et non négociable à la *pré-forme* définie par les instructions officielles. C'est en tout cas la conclusion de Célia :

« et puis j'ai l'impression qu'on veut nous modéliser... [...] C'est au niveau de la pratique, ce qu'ils attendent de nous quand on va en stage. Moi je préférerais qu'on nous dise : « Tu vas en stage, je te laisse regarder tous les manuels de lecture qu'il y a et puis t'en choisis un, pourquoi ? Pour telle raison ». Mais qu'on nous dise pas... quand on fait les analyses pour le concours, mais moi je suis allée passer le concours, je savais que si j'avais un extrait de manuel de GAFI, je savais où il fallait que je le démonte [...] Et pareil en maths, on savait que si on avait tel manuel, il fallait plutôt le démonter qu'un autre pour telle raison. Et quelque part, ça continue un peu en deuxième année » (Célia 1, L. 313 ; 354-359 ; 364-366).

La *formalisation des savoirs* liée au processus de *professionnalisation* des enseignants en France aurait-elle ainsi frappé l'esprit de tous les acteurs présents dans le champ de cette formation professionnelle ?

Elle entretiendrait l'angoisse et l'incompréhension chez ces jeunes enseignants exprimant un vécu persécutoire exacerbé par la crainte d'être « *démonté* » lors des évaluations, comme le sont les manuels scolaires. Mais où est donc passé le *déjà-là* collectif ? En effet, selon nos interlocuteurs, il existerait des *savoirs d'action formalisés* et l'institution refuserait de les livrer parce qu'ils ne seraient pas inscrits dans les textes définissant la professionnalité enseignante et l'*itinéraire* de formation.

Comment comprendre l'excès d'attentes et de demandes de la part des stagiaires et un refus de donner les outils pour faire, de la part de l'institution ?

Les discours révèlent une tension entre les injonctions de l'institution qui forme et évalue, et les solutions attendues.

Les formateurs ne réussiraient-ils pas à prendre certaines distances avec un *curriculum formel* trop abstrait, même lorsque les besoins des stagiaires l'imposeraient ?

Quelle que soit l'interprétation retenue, le *parcours* de formation se trouve alors influencé sous la forme d'une inhibition, que Fabien appelle *stratégie*, par rapport à une

démarche d'*expérimentation* en stage, comme si le « droit à l'erreur », dans l'apprentissage du métier, était interdit :

« *La stratégie qu'on adopte, euh... que j'adopte, c'est d'essayer de répondre... on essaie de deviner ce qu'attend la personne pour répondre à sa demande quoi. Alors que ça devrait être plutôt, j'essaie d'expérimenter quelque chose, j'essaie d'avoir le plus d'expérience possible et puis voilà quoi.* » (Fabien 1, L. 385-388)

Le verbe « attendre » récurrent dans les discours, exprime l'omniprésence de la commande institutionnelle durant le parcours de formation.

Sabine – même si elle considère que la visite est souvent vécue comme une évaluation – précise son rapport aux « attentes » en prenant une certaine distance avec une *logique de certification*. :

« *Alors oui, si on connaît la personne, on peut faire en fonction de ce qu'elle attend et, c'est sûr que là on a un rapport parfait, mais non, c'est pas ma façon de faire, je sais pas faire en fonction de quelqu'un. Mais bon c'est une question de facilité vu qu'on les connaît tous, euh... on sait ce qu'ils attendent.* » (Sabine 1, L. 472-475)

Caroline ne partage pas non plus cette conception, et nous constaterons par la suite que sa position par rapport à l'évaluation va considérablement influencer son rapport à une *pratique réfléchie et réflexive* :

« *Sur chaque poste c'est clair, on a des demandes de l'IUFM qui sont assez précises donc on le sait... [...] bein non quand on est visité, bon bein on est dans notre progression hein, on a programmé deux semaines bon bein... la personne arrive et puis elle prend ce qu'on lui donne quoi... en gros c'est ça. Bein moi j'ai jamais... je sais qu'il y a beaucoup de mes collègues qui ont fait ça, c'est... ils avaient un prof d'histoire-géo qui venait les voir et ils faisaient un cours d'histoire-géo* » (Caroline 1, L. 393-394 ;395-399)

Dans le discours de Caroline, la *relation* de *contrariété* et de *présupposition réciproque* entre le *sujet* et l'*anti-sujet* n'est pas une relation dominant/dominé. Cette *relation* semble s'inverser ici : le stagiaire ne répond pas à une commande de l'institution mais le commanditaire « *prend ce qu'on lui donne* ».

Catherine introduit un autre regard possible sur les « *visites* » durant les stages, regard qu'il nous faudra exploiter et qui concerne une dimension du *parcours* qui se précise progressivement : l'accompagnement des PE2. Catherine considère « *les visites* » comme des conseils et non comme des évaluations. Cette *donation de sens* représente sans doute une voie possible vers la réconciliation avec le langage institutionnel :

« quand j'avais des visites j'étais comme les autres jours, j'en faisais pas plus, pas moins. A chaque fois, les conseils qu'on m'a... les dialogues, les discussions que j'ai eues, après moi je les ai prises comme des conseils. J'ai noté et puis ça s'est vraiment bien passé et puis... vraiment comme des conseils, même en maternelle la dernière fois, j'avais fait des séances, elle m'a dit : « t'aurais dû faire comme ci, comme ça ». Je dis : « bein oui, j'avais pas pensé ». Donc... ils viennent me voir, on est un peu tendu mais... je fais pas exprès la super séance pour entendre : « Oui, c'est super, tu as des idées ... ». Non... je fais comme j'ai prévu et puis... ». (Catherine 1, 499-506).

Par contre, le *sens* que donne Catherine aux visites ne l'éloigne pas forcément de l'attente de réponses concrètes. Celles-ci prennent ici la forme de *prescriptions* de la part du second actant prenant position dans le discours par l'intermédiaire d'un dialogue (« t'aurais dû faire comme ci, comme ça »). La tension entre réponses attendues et injonctions se relâche peut-être lors de ces visites-conseils prenant appui sur l'*expérience vécue* par le stagiaire.

II – Une quête praxéologique

Alors que la contrainte que représente la *logique de certification* nous a été donnée à voir dans le précédent paragraphe, il est temps de nous intéresser à ce que nous avons nommé *logique de survie*. La *stratégie* de l'*acteur* en formation ne se limite pas à répondre à la commande institutionnelle pour obtenir une certification en fin d'année scolaire. Les modèles d'ingénierie didactique ayant montré leur limites, pour se rassurer et surmonter l'angoisse par rapport à la rentrée prochaine, les stagiaires se mettent en quête – sans pour autant renoncer à une logique « *applicationniste* » – d'un *bagage minimum*, en termes de *savoirs d'actions*, *praxéologiques*, *reproductibles*, de *techniques*, de *recettes*, tout procédé habile pour s'en sortir.

Les notions de « *truc* » et d'« *outil* », alternatives aux « principes » et aux « méthodes », deviennent omniprésentes dans le discours consacré à des *schémas d'actions reproductibles*. La persistance d'une logique d'*application* nous conforte dans l'idée que les pressions de l'institution, si elles existent, ne suffisent pas à expliquer une conception *techniciste* du métier et de son apprentissage.

Avant de proposer une lecture des *représentations* des stagiaires sur le *bagage minimum*, arrêtons-nous sur une autre démarche s'inscrivant dans la *logique de survie* ; nous l'avons appelé renoncement à *l'invention poétique*.

II.1 – Le renoncement à l'invention poétique

II.1.1 – « *Ils voudraient qu'on révolutionne tout* »

« *On disait qu'il fallait faire des projets, des projets à long terme et rattacher plein de choses, mais je trouve que c'est difficile. Ça doit démotiver. C'est vrai que les livres sont drôlement biens, ils me donnaient des idées pour partir de ce texte là et faire la leçon bête en grammaire* » (Sabine 1, L. 538-541) ;

A partir de son évaluation subjective (« difficile ») sur un discours dont le l'actant-locuteur est « on », Sabine propose une évaluation qualitative et axiologique des « livres », peut-être destinée à la rassurer par rapport à l'inapplicabilité de certaines formes proposées par ce « on ».

Pour Katia, ce n'est pas l'inapplicabilité mais plutôt la nécessité d'« innover » qui suscite certaines inquiétudes. Non seulement la formation n'apporte pas ces réponses, elle s'appuie sur l'évaluation pour modéliser mais en plus de cela, elle invite les stagiaires à « inventer » leur pratique :

« *Ici on nous dit toujours qu'il faut trouver des situations qui déclenchent et qui accrochent les enfants, c'est vrai... c'est sûr, c'est intéressant mais on ne peut pas faire ça tout le temps non plus parce que sinon on ne dort plus.* » (Katia 1, L. 169-171)

« *Les progressions en maths, français, EPS, enfin ils aimeraient bien ici qu'on innove. Mais je suis désolée, quand on arrive en septembre dans une classe pour la première fois, on ne peut pas innover une progression de français. Il y en a des toutes faites dans de bons bouquins, je ne vois pas pourquoi on les referait.[...] Mais ce qu'on leur reproche ici, c'est qu'en fait, ils voudraient qu'on révolutionne tout. [...] bon, faut pas abuser quoi. Nous ce qu'on leur reproche ici, c'est ça. C'est qu'ils voudraient qu'on refasse tout alors que c'est pas possible du temps qu'on va sur le terrain. C'est un petit décalage quand même entre les deux. Et peut-être que toute cette théorie... parce qu'on a quand même pas mal de théorie, je pense à la théorie de l'année dernière, tout ce qui était psychologie de l'enfant, psychopédagogie, tout ça franchement...* » (Katia 1, L. 308-311 ; 313 ; 325-330)

Le « reproche » vient contraster ici avec la résignation qui apparaissait dans le discours de la stagiaire à un autre moment de l'entretien. Ce « reproche » est-il formulé auprès de l'actant anti-sujet incarné ici par « ils » ?

L'embrayage spatial et temporel (« *ici on nous dit toujours* ») cède la place à un conditionnel, un peu plus loin dans le discours. Les modalités expressives (« *aimeraient* », « *voudraient* ») contrastent également avec le principe énoncé : « *Bien bosser en stage pour faire valider son année pour ensuite, être tranquille.* » (Katia 1, L. 551). Rappelons qu'à ce moment précis, la stagiaire rapprochait « *bien bosser* » de « *répondre à une commande* ». Cette contradiction ne fait que renforcer notre analyse : de tels principes énoncés lorsque le sujet s'extrait comme *actant* du discours, ne nous renseignent que très peu sur ce qui se joue dans le *rapport à la formation*. Il est à noter également que Katia introduit la notion de « décalage » en mobilisant à nouveau un discours de référence (« *psychologie de l'enfant* », « *psychopédagogie* ») sur lequel elle émet un jugement.

L'incertitude que suscite cette nécessité d'innover se retrouve également dans le discours de Fabien à travers le verbe « *réinventer* », *redondant* :

« *Oui parce qu'il y a des gens qui font quand même des recherches en didactique, en pédagogie tout ça et euh... c'est dommage de tout réinventer parce qu'on a l'impression qu'il faut tout réinventer. Et c'est pas possible pour travailler de manière pratique.* » (Fabien 1, L. 347-350) ;

Fabien appuie son argumentation en évoquant une impossibilité pratique (« *c'est pas possible pour travailler de manière pratique* ») et en sollicitant « *des recherches en didactique, en pédagogie* » qu'il n'associe visiblement pas à la « *théorie* » sur laquelle il a un jugement négatif durant l'entretien.

« *Mais en math, français, je vais aller sur les livres parce que je sais pas comment faire. Parce qu'on nous dit : « il faut créer », soit disant, mais pour moi c'est pas possible. On m'a dit de faire des projets sur tout, euh... des leçons de grammaire depuis le lycée, s'il faut partir des écrits des enfants pour faire une leçon c'est pas possible quoi.* » (Sabine 1, L. 517-521)

« *Je sais pas* », par ailleurs très présent dans l'ensemble du discours de Sabine, se trouve renforcé ici par « *c'est pas possible* ». Il est des *dimensions singulières et subjectives* d'un *parcours*, qui le rendent en partie illisible, comme par exemple pourquoi Sabine se positionne aussi fréquemment en sujet qui ne sait pas, et pourquoi « *créer* » n'est pas possible.

Lorsque la tension, entre d'un côté, les injonctions, les attentes du commanditaire, et de l'autre, les réponses attendues, se trouve alimentée par des prescriptions (« *il faut tout réinventer* » ; « *il faut créer* ») irréalisables (« *c'est pas possible* »), le malentendu et par

conséquent, la rupture avec l'institution atteignent leur paroxysme. Le discours de l'institution sur les manuels scolaires – que nous ne connaissons qu'au travers du discours des stagiaires – devient également une source d'incompréhension. Là encore le déficit d'explication semble porter préjudice au rapport des stagiaires à la formation et aux *savoirs professionnels*. Ce discours de l'institution cherche-t-il réellement à jeter le discrédit sur les manuels scolaires ? Sans doute pas, par contre, apprendre à construire des outils didactiques est un des objectifs de la formation initiale. Qu'en est-il alors du rapport à l'écrit durant le *parcours de construction d'une professionnalité* ?

II.1.2 – « *On doit produire des écrits pour une évaluation* »

Certains stagiaires considèrent que tous les écrits qu'ils produisent ont pour principale fonction d'être jugés tout comme sont jugés les manuels scolaires :

« *Donc voilà pourquoi c'est théorique, parce qu'on doit produire des écrits pour une évaluation, et trop nombreux et trop en décalage avec la pratique quoi.* » (Fabien 1, L. 359-360) ;

« *Oui parce qu'à la rigueur le dossier qu'on a rendu, on va même pas savoir si ce qu'on a fait en maths, en géométrie, j'ai fait un dossier par écrit, je vais être jugée dessus, mais à la rigueur ça m'apporte rien parce que j'ai pas de retour. Donc j'ai passé des heures à faire ça parce que je peux être jugée dessus. [...] Il n'y a aucun intérêt dans la formation, à part avoir une note.* » (Sabine 1, L. 728-731 ; 735)

L'« écrit » est associé à la « théorie » en tant qu'évaluation exclusivement sommative. C'est d'ailleurs le *sujet professionnel* lui-même qui se sent « jugé » à travers l'écrit (« *j'ai fait un dossier par écrit, je vais être jugée dessus* »). Par conséquent, pour Sabine, « *il n'y a aucun intérêt dans la formation* ».

Nous avons constaté précédemment que les PE2 rejettent les cours lorsque ceux-ci conservent une forme très scolaire, et la *modularisation* n'y change rien. La voie de l'*autonomisation* suppose un *cadre potentiel* qui la favorise sans toutefois livrer à eux-mêmes des *sujets en formation* fragilisés en cette période de reconstruction identitaire. Quel peut être alors ce juste milieu ?

L'existence d'espaces pour *dire* authentiquement, pourrait constituer un premier pas pour que les stagiaires redonnent du *sens* à l'acte d'écrire. Un accompagnement vers l'*autonomie* et l'*inventivité* se substituerait peut-être à une logique de questions/réponses.

Attendons encore un peu avant de développer cette notion d' « accompagnement » dans l'air du temps.

II.1.3 – Un rapport au temps toujours conflictuel

Une autre raison au renoncement à l'*invention poétique*, apparaît dans le discours. Il relève d'une inquiétude concernant le temps de préparation et de structuration des contenus à enseigner.

II.1.3.1 – « *Moi je passe pas la nuit pour faire mes fiches de préparation* »

« *On nous donne pas de solutions. Mais alors surtout pas suivre les manuels, on nous dit : « les manuels sont mal faits » mais on nous dit pas comment faire. Alors que ce que tout le monde fait, quand on est pressé sur le terrain, hop, on prend tous le manuel sans le dire et puis on fait ça.* » (Fabien 1, L. 323-326)

L'actant « *on* » est précisé ici : « *c'est ce que tout le monde fait* ».

« *Non parce que ça demanderait... il y aurait une contrainte de temps quoi, de faisabilité. C'est vrai que préparer sur le papier de manière très détaillée des séances, c'est pas faisable sur une année quoi. Surtout qu'on n'a pas forcément besoin, plus on avance, de tout détailler.* » (Fabien 1, L. 179-182) ;

L'épreuve du réel, angoissante, en raison notamment d'une pression de l'urgence de faire face, et d'une impression de non maîtrise¹ semble avoir influencer le rapport au temps. Fabien introduit dans son discours, une contradiction entre des préparations « *très détaillées* » et « *une contrainte de temps* ». Son jugement s'appuie sur cette contradiction : « *c'est pas faisable* ».

« *Mais moi je passe pas la nuit pour faire mes fiches de préparation sinon le lendemain je suis pas capable de faire la classe. Une par jour mais pas plus, surtout si on fait des cours différents, j'ai eu trois niveaux dans ma classe, c'était pas possible. J'avais commencé et puis j'ai laissé tomber parce que c'est de la folie quoi. Moi je me sens pas capable de passer quatre heures après la classe pour faire des fiches de préparation, sinon je dure six mois et puis j'arrête là quoi. Je me connais je sais ce que je suis capable de faire* » (Sabine 1, L. 379-385) ;

¹ Cf. Chapitre IX.

Sabine poursuit sa négation d'un « *je* » professionnel. Elle semble découvrir ce qui est peut-être une réalité du métier d'enseignant. Elle évoque alors ses capacités sous la forme d'une négation, comme pour s'éloigner de cette « *folie* », même si la réalité a déjà « *commencé* » à la rattraper.

L'image du *maître bricoleur*, tel que le présente Philippe Perrenoud, fabriquant à longueur d'année des activités, des situations d'apprentissage, des problèmes, des projets semble être venu heurter des *représentations* toutes autres. La question du temps est plus que jamais mobile au renoncement.

Ce temps consacré à la préparation des contenus est une question délicate qui renvoie tout d'abord l'enseignant face à lui-même, et qui passe peut-être davantage par une *prise de conscience* et une *donation de sens* à la nécessité d'un *diagnostic a priori*, que par un travail sur les *représentations* en formation initiale.

II.1.3.2 – Le temps de préparation un an après : évolution ?

Un an plus tard, nous avons tout de même interrogé les PE3 sur leur temps de préparation puisque cette question était source d'inquiétude lorsqu'ils se trouvaient encore à l'IUFM. La prise de conscience semble parfois avoir pris le dessus sur les représentations initiales :

« *Donc il faut chercher les textes, enfin il faut faire tout quoi, il faut créer les documents, taper les textes des fois en mettant des difficultés dedans, euh... donc ça, celui qui fera un manuel avec, euh... à mon avis, il gagnerait des sous. [...] Oui, je le veux bien aussi, c'est sûr. Mais, euh... je le fais mais ça me « gonfle » quoi. [...] Mais je reconnais que des fois (soupir), mais bon si je viens et que j'ai pas... ça va pas quoi. Donc je le fais.* » (Célia 2, L. 461-463 ; 475-476 ; 481-482) ;

« *Non puis, je sais pas, c'est aussi un métier, on y pense tout le temps, euh... on fait nos courses, on y pense et des fois c'est « chiant »* » (Célia 2, L. 717-718) ;

Pour Célia, « *chercher* », « *créer* », apparaissent comme une nécessité. Dans un premier temps, elle ne se reconnaît pas comme *actant sujet* adhérant par rapport à cette nécessité même si elle « *le fait* ». Puis un peu plus loin dans le discours, la volonté personnelle se substitue à la nécessité (« *je le veux bien aussi* »).

Pourquoi est-ce une nécessité ? Est-ce une question de survie professionnelle, de déontologie ou est-ce tout simplement parce qu'« *on y pense tout le temps* » ?

« Euh... ouais, dans la préparation, il faut toujours essayer de voir si ça va euh... leur plaire, enfin surtout pour ces enfants là, les intéresser parce que si on les accroche pas dès le début, c'est fichu, on peut plus rien faire après. Donc sur un projet que je veux faire durer deux semaines, euh... si ça capote dès le début, c'est pas la peine. Il faut préparer sous forme de surprise, il faut... les interpeller quelque part, qu'ils disent : « Oh maîtresse, t'es une magicienne ». » (**Caroline 2**, L. 500-505) ;

Pour Caroline, c'est une nécessité déontique, par rapport à l'apprenant. Un an après, ces convictions réapparaissent à travers son discours malgré les difficultés qu'elle a rencontrées. « Dans la préparation », il faut « plaire », « intéresser », « accrocher », « interpeller ». Pour la jeune enseignante la mission de l'enseignant demeure valorisante si le public destinataire le reconnaît ou plus exactement, la reconnaît comme « une magicienne ». Nous n'avons pas suffisamment d'éléments pour situer cette forme de validation et de valorisation du travail par rapport aux évaluations de l'institution l'année précédente.

« Au début oui, beaucoup de temps. Après, bon j'ai un petit peu ralenti. Il y a des... il y a des préps... bein je savais ce que l'allais faire, je mettais en gros ce que j'allais faire, le déroulement d'une matière mais je faisais pas une fiche de prép détaillée, comme on nous avait appris à le faire. » (**Marina 2**, L. 340-346) ;

Le travail de préparation est incontournable. Les jeunes enseignants découvrent que le maître d'école se doit d'être un *bricoleur* capable de créer, d'inventer pour interpeller l'apprenant. Dans leurs propos semblent se mêler parfois, le plaisir ou le besoin de créer et la crainte de ne plus avoir de vie à côté de ce métier qu'ils découvrent encore :

« Alors c'est vrai que là, ça remet en question parce qu'on se dit que si on veut vraiment faire les choses comme il faut, bein on y passe tout son temps, c'est pas possible autrement. Donc je me demande comment quelqu'un avec des enfants, moi j'ai pas encore d'enfant, quelqu'un qui a une famille peut... ou alors il faut mettre en place un projet qui va bien marcher immédiatement. » (**Caroline 2**, L. 601-605) ;

L'adhésion à la nécessité de passer du temps dans les préparations, se démarque du désir de « réponses » instantanées que manifestaient plusieurs stagiaires, un an plus tôt.

« Et ça j'en ai besoin mais d'un autre côté, ça me « gonfle » quoi parce que je passe un temps monstre sur... ouais, le mercredi c'est... c'est affolant quoi. » (**Célia 2**, L.354-355) ;

« mais c'est difficile à quantifier parce que bon... bein moi, l'impression que j'ai, c'est un peu le problème, je trouve, c'est que c'est affreux, j'ai toujours du travail à faire... [...] on a l'impression de travailler pas mal. Je m'oblige à faire autre chose aussi pour me limiter dans mes préparations... » (Lindsay 2, L. 325-327 ; 332-333)

Pour Célia « c'est affolant » et pour Lindsay, « c'est affreux ». La dimension affective de leur discours n'est-elle pas révélatrice d'une ambivalence, même si les termes employés ne le reflètent pas ?

Cette *âme de bricoleur* et l'évidence que les outils didactiques sont à créer, ont peut-être émergé au travers d'une faculté à diagnostiquer et à prendre en compte *la singularité* des apprenants.

II.2 – Au-delà des principes et des méthodes : il y a les « trucs pratiques » et les « outils »

Revenons à l'IUFM pour affiner notre analyse du rapport à la *pré-forme* proposée par l'institution.

II.2.1 – Un répertoire d'actions reproductibles

Pour les stagiaires, la formation initiale apporte surtout des méthodes, des principes mais pas suffisamment un *répertoire* d'actions ou d'outils didactiques¹ :

II.2.1.1 – Différencier : « mais comment on fait concrètement ? »

« Non bein, ce qu'on dit volontiers c'est que, bein, il y a quand même des principes qu'on nous a donnés avec lesquels je suis d'accord, des principes, euh... par exemple de faire construire son savoir à l'enfant. [...] Ouais mais ça guide quand même, c'est quand même essentiel d'avoir... mais sinon il y a des méthodes par exemple comme les fiches de préparation et tout, je le ferai par obligation au début parce qu'on est inspecté et tout mais après ils auront plus forcément la forme qu'on demandait ici. » (Fabien 1, L. 169-171 ; 175-178) ;

¹ Précisons que la structuration sous forme de projet est considérée comme une méthode et non comme un outil. Le projet propose une forme de travail et pas du tout un contenu.

Fabien introduit une distinction entre « *principes* » et « *méthodes* ». Le principe est un « *guide* », une orientation générale. Le rapport aux « *méthodes* » est différent. La mise en « *forme* » des « *fiches de préparation* », est assimilée à une « *méthode* » proche de la commande institutionnelle.

« *On nous parle de différencier les apprentissages, faire des groupes de niveau et tout... mais comment on fait concrètement ? Qu'est ce qu'on donne à faire à ceux qui ont su pendant que les autres ont plus de mal ? [...] ouais mais même faire un emploi du temps, ça c'est important et on... on nous a pas proposé des exemples, on nous a dit : « ne faites pas ça ». Euh... ils viennent de sortir le nouveau... enfin les rythmes des enfants, comment gérer sa journée par rapport aux rythmes biologiques mais parce que j'ai lu des magazines spécialisés mais ici on ne nous en a pas parlé, donc le matin en début de matinée, il faut faire des apprentissages, du réinvestissement et tout, et ça si je le découvre pas toute seule, on peut pas savoir, c'est... c'est pourtant hyper important » (Catherine 1, L. 264-266 ; 270-275) ;*

L'*écart* avec le langage institutionnel, représenté par « *on* » et « *ils* », reste toujours très présent dans le discours des stagiaires. Pourtant une nuance est à souligner : jusqu'ici dans notre analyse, le rapport à ce langage était le plus souvent exprimé par une négation marquant, soit une contradiction avec un réel construit à partir de l'*expérience vécue*, soit une disjonction entre le sujet et l'objet, alors que dans le discours de Catherine apparaît une tentative de rapprochement (« *mais comment on fait concrètement ?* »), exprimée par des interrogations. Il est difficile à dire si notre interlocutrice s'inscrit dans une logique d'*application* ou d'*appropriation* ou s'il s'agit tout simplement d'une bonne volonté contrariée. Notons une nouvelle fois une *référence* à la théorie. Le discours de référence semble ici plus facilement approprié (« *rythme biologique* », « *réinvestissement* », etc.). Est-ce parce que la stagiaire l'a découvert « *toute seule* » ou distingue-t-elle comme Fabien, « *théorie* » et « *recherche* » ?

Un *parcours singulier et subjectif* de formation est un *cheminement complexe*. Catherine, comme la plupart de nos interlocuteurs, reproche à la formation d'être décalée parce que trop théorique, alors qu'ici, certains concepts lui semblent « *hyper importants* ». A d'autres moments durant l'entretien, elle met en cause une institution qui laisse trop souvent les stagiaires livrés à eux-mêmes dans la découverte de leur professionnalité. Pourtant, en supposant que son utilisation d'un discours de *référence* renvoie à des *représentations*, elle nous montre que la découverte par soi-même facilite l'*appropriation*.

« on parle de différenciation mais on sait pas trop comment l'appliquer. On nous donne des différentes manières de différencier le travail, maintenant il faut pouvoir le faire aussi parce que s'occuper individuellement de chaque enfant c'est impossible et pourtant on nous parle de cette méthode là entre autre [...] je sais qu'on a eu un cours sur la différenciation, on a vu... on a fait la liste, en fait... on a déjà donné une définition de ce qu'était la différenciation, on savait à peu près tous ce que c'était, et ensuite on a vu les différentes façons de différencier le travail, au fait de prendre chaque élève individuellement. » (Lindsay 1, L. 386-390 ; 394-397)

Lindsay s'inscrit clairement dans une logique *d'application* d'une méthode, « la différenciation ». Mais qu'a-t-elle à « appliquer » ? Une « liste » ? Une « définition » ?

Un positionnement statique (« on nous donne », « on a eu un cours », « on a vu »), lorsque la « méthode » est abordée en formation, se trouve relayée par à une impossible mise en mouvement en situation *d'agir professionnel* (« pouvoir le faire » « c'est impossible »).

Pour ne pas que le malentendu perdure, il devient peut-être nécessaire qu'il y ait consensus entre les *actants* sur au moins une notion essentielle : qu'est qu'une *formation professionnalisante* ?

II.2.1.2 – « Des petits trucs pratiques »

Les stagiaires établissent une hiérarchie entre des savoirs qu'ils jugent trop « théoriques », principalement les « principes » et les « méthodes », parce qu'ils ont un caractère trop hypothétique pour être appliqués, et des *savoirs d'action transmissibles et transposables* que les praticiens ont acquis au cours de leur *expérience* et par conséquent immédiatement utilisables et efficaces en situation d'urgence : « on nous a appris à faire de belles fiches de préparation mais je trouve que ça, ça aide pas à faire la classe » (Sabine 1, L. 347-348) ;

« Euh... le gros truc qu'on nous dit ici : « on ne vous donnera pas de recettes » et justement, c'est ce qu'on aimerait avoir, une base quoi, de manières de faire, de procéder, (...) parce qu'il y a déjà des choses éprouvées, qu'on aimerait les connaître quoi. » (Fabien 1, L. 289-292)

Cette attente de « recettes » semble se situer dans la continuité d'une *logique applicationniste*. Ainsi, pour Fabien, puisqu'il existe « des choses éprouvées », il est donc cohérent que l'institution (« on ») les transmette aux débutants. Toujours dans cette logique, Fabien n'évoque pas la possibilité de découvrir par lui-même, de s'installer dans une posture

de recherche. Le rapport conflictuel au temps ne le permet peut-être pas. Ces « choses concrètes » assimilées ici à des « recettes » vont apparaître dans le discours de plusieurs stagiaires à travers la récurrence de la notion de « truc » :

« *Ce qu'il nous manque quand on va sur le... comme en stage par exemple, c'est des petits trucs pratiques qu'on nous n'apprend pas ici, on est obligé de trouver tout seul.* » (Katia 1, L. 39-42)

Les manques ressentis durant l'épreuve du réel, se précisent. Ils sont représentés par ce signifiant « truc ». Fabien va argumenter en faveur de l'existence de « trucs » directement applicables en situation professionnelle complexe : il ne se contente pas de « penser » qu'il existe des « choses éprouvées », il argumente en mobilisant des exemples :

« *Gestion de l'autorité par exemple, le climat de classe. J'ai pas le sentiment qu'on nous ait donné beaucoup de trucs parce qu'il y a quand même des petits trucs à avoir. Bon alors après est-ce que ça s'enseigne ? C'est la question mais bon, euh... par exemple j'avais rencontré un instit qui m'avait dit : « quand tu rencontres une classe, c'est le premier quart d'heure qui est décisif. ». En fait il faut essayer de montrer une certaine autorité, enfin être ferme le premier quart d'heure et la première matinée quoi. C'est un truc un peu de terrain, « le premier quart d'heure », je sais pas si vous avez déjà entendu parler de ça, moi je connaissais pas. [...] Donc des trucs comme ça, bon ils insistent peut-être pas assez. Puis bon après peut-être qu'il y a... je pense que quand même quand on est en classe, il y aurait peut-être une observation de quelqu'un pour nous dire les attitudes, la posture, euh... les termes qu'on emploie. Bon on nous a parlé un peu du ton de la voix en maternelle. Par rapport à la maternelle, on a plus de petits trucs comme ça, on nous parle du fait qu'il faut... oui il y a quand même des choses sur la gestion de la classe en maternelle, les ateliers, il faut que ça tourne, la durée des séances.» (Fabien 1, L. 196-203 ; 214-220)*

Fabien introduit dans son discours un *actant*, au travers d'un dialogue. Qui joue le rôle de cet *actant* venant confirmer la thèse de l'existence des « trucs » ? Un praticien, « un instit », alors que « ils » (« ils n'insistent peut-être pas assez ») renvoie à l'institution qui forme et évalue. Ce n'est plus la pression qui est contestée ici, c'est le manque d'insistance.

Dans le dernier chapitre consacré au *rapport à autrui*, nous nous interrogerons sur la portée de tels *débrayages*. Y aurait-il effet d'identification ?

Les « trucs » sont de l'ordre d'un *répertoire de solutions typiques*, d'actions nécessaires à la conduite de classe. Ils concernent notamment la régulation des débordements de la relation pédagogique (« *le premier quart d'heure est décisif* »), la gestion d'un groupe

dans le temps et dans l'espace, la manière d'être et les postures de l'enseignant, toujours dans le cadre de l'interaction enseignant/élève. La définition d'un dictionnaire courant correspond en partie à l'emploi qui en est fait par les stagiaires : « *Façon d'agir, procédé habile permettant de réussir quelque chose* »¹. Entre *recettes* et *techniques* ces *savoirs d'action* guideraient autant la prise de décision face à la *complexité* en situation d'urgence que l'action qui l'accompagne.

II.2.1.3 – « *Certaines attitudes pour avoir un meilleur contact* »

Les *ressources corporelles* à la fois *posturales* et *gestuelles* apparaissent de manière récurrente dans le discours sur les « *trucs* », ce *répertoire* de *solutions typiques*. Elles sont d'ailleurs davantage perçues comme des *dispositions* que comme des *ressources actualisables* en situation : « *Je peux dire que cette année on n'a pas appris à avoir certaines attitudes pour avoir un meilleur contact avec des enfants.* » (Sabine 1, L. 176-177) ;

Ces dispositions ne sont pas de l'ordre du *réflexe* en situation mais le fait qu'elles puissent intégrer, dans l'esprit de certains stagiaires, un répertoire de techniques transmissibles, ne plaide pas en faveur de notre hypothèse de *ressources corporelles* intégrant un *habitus professionnel réfléchi et réflexif*.

La gestuelle de l'expertise, le langage du praticien pourraient ainsi être acquis, soit par *transmission* de l'érudit au débutant, ou peut-être encore par *mimétisme* :

« *Je pense qu'il y a des choses objectives qu'on peut apprendre, euh... en les adaptant à sa personnalité. Selon sa personnalité, sa taille, son physique, sa voix, on ne fera peut-être pas la même chose mais il ya certainement un éventail de solutions qui ont déjà été éprouvées quoi.* » (Fabien 1, L. 260-263).

Notons l'association dans le discours entre « *des choses objectives* », des « *solutions éprouvées* » et la « *personnalité* ». Nous pouvons supposer que l'« *adaptation à sa personnalité* » constitue une forme d'*appropriation*. Mais peut-on encore parler d'« *éventail de solutions* » avant même de les avoir *expérimentées* ?

Notons que Fabien s'est tout de même interrogé sur l'acquisition de ces dispositions : « *Bon alors après est-ce que ça s'enseigne ?* »

Qu'en est-il alors d'une hypothèse de *construction* et d'un *enrichissement* des *dispositions corporelles* dans et à partir de l'*expérience* ?

¹ DE PERETTI A., *Dictionnaire encyclopédique Hachette*, 1997.

Célia situe les « *trucs* » sur le registre de la compétence professionnelle, ce qui les rapprochent de la notion de *ressources*. Elle les nomme alors « *connaissances* », « *savoir-être* » et « *savoir-faire* » :

« *connaissance des savoir-faire, c'est au niveau de la didactique et de la pédagogie, et connaissance des savoir-être, bein c'est tous les petits trucs qu'on apprend au fur et à mesure des années. Je sais pas moi, un truc tout bête, sa position dans la classe ou, euh... savoir... enfin il y en a tellement, je sais pas moi, c'est trop, euh... Un exemple tout bête de savoir-faire, je sais pas, l'utilisation du tableau, de l'affichage, des choses comme ça quoi. Toutes des petites choses qui font, euh... quelqu'un de très fortement motivé qui utilise son tableau n'importe comment, qui ne renouvelle pas son affichage, qui tourne le dos aux trois quarts des élèves, bon je sais pas ce que ça peut donner. C'est des trucs que j'apprends tous les jours et que j'apprendrai encore* » (Célia 1, L. 154-162).

Comment interpréter dans le discours, cette alternance entre des *exemples* et l'apparition d'un *actant-sujet* ?

Des éléments de réponse se trouvent peut-être dans le dernier *embrayage* : « *j'apprends tous les jours* ». La stagiaire met en avant, contrairement à Fabien, un apprentissage dans et à partir de l'*expérience*. Son discours laisse d'ailleurs percevoir une réflexion personnelle, antérieure à notre rencontre, sur ces savoir-être constitutifs d'une *professionnalité* commençant à apparaître ici comme *singulière* et *subjective*. La *perspective phénoménologique* devient pertinente si les ressources personnelles de l'enseignant sont présentées comme indissociables de son vécu personnel.

II.2.2 – Inquiétante polyvalence

A côté des « *trucs pratiques* », la notion « *outils* » est également récurrente dans les discours :

« *Enfin je pense qu'il faut des outils pour aller dans une classe, on n'y va pas comme ça... bein c'est comme, je sais pas moi... oui c'est comme celui qui est hyper motivé pour être médecin, sauver des vies et qui sait pas où se trouve le foie, voilà quoi. (rires). Oui, il faut des compétences* » (Célia 1, L. 301-304)

La comparaison avec le « *médecin* » nous rappelle les *représentations* de Célia sur la *mission* de l'enseignant¹. Par contre, il n'est pas certain que la connaissance du foie soit un « *outil* » pour le médecin.

Tels qu'ils apparaissent dans les différents discours, les « *outils* » concernent directement les contenus en enseigner. Nous allons tout d'abord interroger la quête d'outils au travers des *représentations* des stagiaires sur l'exercice de la *polyvalence*.

II.2.2.1 – « *C'est synonyme du mot « professeur des écoles »* »

« *Ah oui, la polyvalence. Alors ça c'est sûr que la polyvalence, c'est une des grandes compétences. Bein on est obligé de toute façon. C'est synonyme du mot « professeur des écoles ». On enseigne toutes les matières donc c'est sûr que... à partir du moment où on accepte d'être professeur des écoles, on accepte de faire toutes les matières dont celles qu'on n'aime pas. On ne fait pas cinq minutes de musique quand on n'a pas envie. On ne fait pas un quart d'heure de dessin quand on a un quart d'heure pour sortir une feuille. Bon c'est sûr, c'est une compétence qu'ils nous demandent. Bon, on s'investira peut-être plus facilement dans une que dans l'autre. Je parle des matières artistiques parce que généralement, c'est celles-ci qui en souffrent. On se doit..., enfin, c'est pas à nous, c'est aux enfants qu'on le doit. Parce que c'est bien beau de leur apprendre des mathématiques et du français mais il y a peut-être des grands artistes parmi eux. Non, on le doit aux enfants. Là polyvalence, oui ça d'accord. On leur doit de leur enseigner tout. » (Katia 1, L. 268-280)*

Katia introduit une dimension déontologique. Puisque la *polyvalence* est « *synonyme du mot professeur des écoles* », « *on le doit aux enfants* ». Cette dimension est liée également à une *facultativité* (« *on ne fait pas* » ; « *on ne fait pas* ») présupposant peut-être une prescription. Elle exprime également un jugement de valeur concernant « *les matières artistiques* », sans se poser comme sujet épistémique (« *je* ») : « *on doit* ». Elle accorde, sans nuance, le statut d'*ethos collectif* à ses représentations sur la *polyvalence*.

Marina établit un rapport entre *polyvalence* et « *psychologie* » :

« *Bein polyvalence, polyvalence je suis d'accord, il faut savoir tout faire, mais pas seulement... polyvalence c'est aussi par rapport à la psychologie quelque part. [...] Non, ça ne se limite pas au savoirs à enseigner. » (Marina 1, L. 148-153 ; 157)*

¹ Cf. Chapitre I.

Nous n'avons pas suffisamment d'éléments de discours nous permettant d'interpréter ce rapprochement *polyvalence/psychologie*.

En tant que sujet épistémique, Lindsay se positionne plutôt en faveur d'une *spécialisation* :

« on nous conseille de prendre des domaines où on n'est pas à l'aise pour essayer de brasser un maximum de choses, alors que l'année prochaine, le discours c'est plutôt d'aller vers une matière où on se sent bien pour être plus professionnel. Se former dans cette matière pour pouvoir l'enseigner correctement et ensuite faire des échanges de service j'imagine. Mais ça c'est un discours complètement différent de celui qu'on a cette année, hein. Cette année, c'est, on a une classe et il faut pouvoir tout gérer. [...] Sur une, enfin une ou deux matières, je sais pas exactement. Je ne pense pas que ce soit une mauvaise chose parce qu'on a quand même des compétences, enfin, plus ou moins développées dans les matières, enfin on se sent plus ou moins à l'aise. » (Lindsay 1, L. 155-160 ; 164-166)

Elle précise sa position en introduisant une dimension subjective qu'elle tente d'objectiver : « on se sent plus ou moins à l'aise ». Elle se réfère également à deux discours qu'elle articule à travers un *mouvement* dans l'espace et dans le temps. « on nous conseille » renvoie, comme la suite de l'entretien va le confirmer, au « terrain » (peut-être des rencontres avec des praticiens expérimentés) et à ce qu'il conviendra de faire « l'année prochaine », une fois sortie de cette pression imposée par l'institution. Le second discours « complètement différent » renvoie sans doute à l'*actant* institution ou peut-être le *référentiel de compétences*. La *polyvalence* n'échappe pas au décalage perçu par certains stagiaires, entre deux discours. Notons que jusqu'ici nous n'avons pas pris position sur deux questions essentielles : Où se situe l'*écart* ? Où se situe la *référence* ?

Catherine s'interroge davantage sur les connaissances nécessaires à l'exercice d'une polyvalence. Elle regrette que l'institution de formation professionnelle ne prenne pas en charge la transmission ou plus exactement « une remise à niveau » pour les futurs enseignants, avant d'envisager une transposition didactique pour les « élèves-enfants-apprenants » :

« Moi, en Sciences ça va, mais il y en a plein qui n'ont pas fait de Sciences depuis, euh... sept, huit ans, je ne sais pas où ils en sont, euh... au niveau de la techno, et tout... Donc tout ça doit être difficile pour eux de s'y remettre. Même les maths, il y en a qui n'ont pas fait de maths depuis qu'ils sont en seconde quasiment. Donc on oublie beaucoup, c'est vrai

qu'une remise à niveau sur des petites choses, ça peut être utile. [...] En français, là où moi je pêche un peu plus, c'est la conjugaison, toute la grammaire, ça on n'a jamais fait de remise à niveau., Je suis censée l'enseigner à la rentrée. » (Catherine 1, L. 338-342 ; 348-350)

Katia nous précise que la préparation au concours et par conséquent la première année de formation, ne constitue pas une « remise à niveau ».

« Les savoirs, bein les savoirs, c'est nous hein, l'histoire, la géographie. On en a fait un petit peu en première année mais c'est de la prépa concours. Après, c'est à nous de nous remettre à niveau. Ça c'est pas ici qu'on nous l'apprend. Je vous dis, en première année... bon bein moi j'avais pris biologie euh... mais il faut voir ce que j'ai appris ici en biologie. Heureusement que j'en avais quatre années derrière moi avant, hein. Ça n'a rien à voir » (Katia 1, L. 297-302)

La formation professionnelle doit-elle prendre en charge cette remise à niveau ? Nous n'avons pas d'autre choix que de laisser cette question en suspens malgré le constat de certaines inquiétudes exprimées par certains stagiaires concernant les connaissances à enseigner.

« En fait on voit des points précis qui ne représentent effectivement rien sur le programme. On a vu quelques points en français, mettons la lecture en CP et puis c'est tout ; et puis en maths on va voir un point sur la multiplication. » (Sabine 1, L. 205-207)

La polyvalence suppose-elle de maîtriser l'intégralité des programmes des trois cycles en sortant de formation initiale ?

Cette question, Catherine, Sabine, Katia, semblent également se la poser. Ils craignent de devoir tout créer dans l'urgence à la rentrée alors qu'elles ne sont pas certaines de maîtriser l'ensemble des connaissances disciplinaires.

L'« impression » d'une *professionnalité* encore instable, d'une non maîtrise professionnelle, après l'épreuve du réel, se répercute sur les contenus à enseigner. Le besoin de se rassurer se traduit toujours par une quête de « réponses » prenant ici la forme d'outils didactiques. Examinons ce qu'ils entendent par « outils ».

II.2.2.2 – « J'ai une vingtaine de séances qui sont prêtes là, à utiliser »

Que les stagiaires soient partisans d'une *spécialisation* ou qu'ils considèrent la polyvalence comme la mission essentielle du professeur des écoles, qu'ils soient plus ou moins inquiets par rapport à la nécessité d'enseigner toutes les disciplines scolaires, leur

constat est le même : il faut des « *outils* » didactiques pour enseigner, et pas seulement des méthodes :

« *C'est une illusion de croire qu'on peut produire tous ses outils par soi-même et tout de suite. Il faut partir d'une base quoi.* » (Fabien 1, L. 486-487) ;

Pour Fabien, il s'agirait d'une « *base* ». Comme pour les « *trucs pratiques* », la notion de *répertoire d'outils* semble pouvoir être retenue. Le stagiaire donne des précisions sur cette « *base* » :

« *J'aurais aimé qu'on me donne des... enfin il y en a qui l'ont fait mais peu, des séances types quoi, des progressions, des choses comme ça. Donc à chaque fois ça reste très théorique et pas des solutions pratiques, oui des solutions pratiques. [...] Donc on peut nous donner quand même une idée de suite de séances à faire, et après la manière de les mettre en œuvre et tout, on va l'adapter quoi. Et quand bien même on peut nous donner une manière de les mettre en œuvre, ce qui nous donne déjà une piste de départ même s'il n'y a pas que celle-là, même si c'est pas la meilleure. Mais au moins qu'on nous donne une base et après on l'améliorera, on l'adaptera, de toutes façons on va automatiquement l'adapter à ce qu'on fait quoi.* » (Fabien 1, L. 292-295 ; 305-311) ;

Il s'agit donc de « *séances types* », de « *progressions* », « *une piste de départ* ». Le stagiaire regrette (« *j'aurai aimé* ») cette absence de *répertoire*, par contre la *faculté de mobiliser ces ressources*, de les mettre en *mouvement* en situation professionnelle, semble relever d'une formalité ne présentant pas de difficultés particulières. Cette faculté, Fabien l'exprime à travers une *redondance* (« *on va l'adapter quoi* », « *on l'adaptera* », « *on va automatiquement l'adapter* ») introduisant une dimension cognitive présupposée. Peut-être des *opérateurs* dont il aurait conscience.

« *Bein, c'est plus une manière de procéder (ndlr : sur le contenu des enseignements à l'IUFM) dans la construction des séances, comment les mettre en place, les construire, les analyser et puis, euh... »* (Sabine 1, L. 199-200) ;

« *par expérience les outils à l'heure-ci, que j'ai, j'en ai pas en maths, en français on a fait un projet lecture sur un livre donc ce livre là, j'ai peu de chance qu'il soit dans l'école, donc euh... je sais faire un projet lecture mais c'est énormément de travail. [...] Le problème c'est que j'ai pas du tout de matière où j'ai des outils, si j'avais encore des outils. On a fait des choses que sur des points précis, sur une séquence, donc moi ça me donne pas des outils pour faire quelque chose. J'ai une vingtaine de séances qui sont prêtes là, à utiliser telle*

que... que j'ai utilisées en stage et c'est ça que j'attendais » (**Sabine 1**, L. 507-509 ; 511-516) ;

Les deux discours de Sabine sont à nuancer. Dans le premier, elle évoque plutôt une « méthode » (manière de procéder) pour « construire », « analyser », ce rapprochant ainsi d'une professionnalité réflexive et réfléchie telle que nous l'avons préalablement définie¹. Pourtant, un plus loin dans l'entretien, elle rejoint une logique de répertoire disponible, en termes d' « outils », de « séquences », de « séances » « prêtes là ». L'introduction de la notion d' « expérience » dans le discours renvoie à de multiples interprétations possibles. Peut-être est-elle simplement un *marqueur* de la subjectivité du discours.

« Je sais pas j'aurais envie de leur dire : « Apprenez nous à faire en emploi du temps dans une classe à trois niveaux ou même un emploi du temps tout simple », « apprenez-nous à faire une séquence de lecture en CP avant de faire des projets de lecture en cycle III » (**Célia 1**, L. 267-270) ;

Célia « aurait envie » de revendiquer (« de dire ») auprès de l'*actant* institution. Nous ne lui avons pas posé la question : « pourquoi ne pas le dire ? ». Nous avons déjà introduit des éléments de réponse à cette question, précédemment dans notre analyse : « maintenant je me tais » (**Célia 1**, L. 452). A travers son dialogue virtuel, Célia utilise le verbe « apprendre », venant peut-être relativiser la notion de « réponse concrète » si souvent employée par les stagiaires.

Le « projet » n'ayant pas foncièrement convaincu, les outils, qu'ils réclament, concernent surtout la transposition didactique sous forme de progressions puis de construction de séquences d'apprentissage, en définitive : tous les supports didactiques appropriés.

Nous avons fait le choix de ne pas reprendre la notion « d'outils pédagogiques » telle qu'elle est définie par André de Peretti même si cette définition englobe ce que nous avons nommé ici *outils didactiques*. A travers l'emploi de la notion d' « outil », les stagiaires restent ancrés dans une logique de répertoire.

¹ Cf. Chapitre VI

II.2.3 – Détourner l’offre institutionnelle pour une logique de survie : une voie vers l’autonomisation ?

Du point de vue des stagiaires, en l’absence d’espaces-temps de parole ou de mise en mots de l’expérience, spécifiquement prévus dans le *cadre potentiel*, la logique de survie se manifeste par une quête de savoirs d’action et d’outils. Cette logique conduit les stagiaires à détourner l’offre institutionnelle dans ce qu’elle a de plus formelle ou à provoquer eux-mêmes des espaces informels de dialogue afin d’exprimer un réel vécu comme problématique parce que plus complexe que celui présenté par l’institution et afin d’obtenir des réponses concrètes.

II.2.3.1 – « ça prenait du temps et on ne trouvait pas que ça nous apportait grand-chose » : un cadre potentiel inapproprié

Les cadres et modalités proposés, notamment les ateliers post-stage, ne suffisent pas ou sont inappropriés pour combler des demandes qui, elles-mêmes, ne cessent d’évoluer. En effet, les *manœuvres* des *acteurs* en formation se précisent, les réponses en terme d’outils, de savoirs d’action ne venant pas :

« *Et c’est clair que ça nous déroute, c’est qu’en début d’année ça nous déroute énormément parce qu’on arrive avec plein de questions et elles sont souvent plus d’ordre pratique que sur les contenus ou les savoirs à enseigner ou la façon d’enseigner les savoirs, euh... Elles sont d’ordre pratique et on n’a pas de réponses définitives.* » (Caroline 1, L. 262-266)

La notion de « réponses » non « définitives » peut s’avérer intéressante pour comprendre les processus, d’*appropriation* et d’*actualisation*. Peut-on la rapprocher de la dimension cognitive qu’introduisait Fabien à travers le verbe « *adapter* » ou renvoie-t-elle à une nécessaire prise en compte d’une *complexité* dans l’*agir professionnel*, excluant l’application de « *recettes* » ?

Là encore se pose la question des *représentations* de chacun sur les objectifs, les buts, les finalités d’une formation professionnalisante. Caroline, soulignant tout au long de l’entretien l’évolution de ses *représentations* depuis le début de l’année, pointe les limites d’un système basé sur des questions/réponses tel qu’il s’est mis en place en atelier post-stage :

« *donc on aurait bien aimé profiter de ce que les autres apprenaient... hein, leur retour en arrière... euh et puis ils répondaient... ils répondaient à des questions ponctuelles*

comme ça. Bon ça prenait du temps et on ne trouvait pas que ça nous apportait grand-chose. » (Caroline 1, L. 503-505).

Sabine souligne également l'inadaptation de certaines formes d'*appropriation* de l'*espace potentiel* :

« nous on racontait nos problèmes mais étant trente ou quarante, c'était pas possible que tout le monde expose son cas. Il y en a un ou deux qui expose son problème et puis c'est tout quoi, et lui il a fait son cours en donnant des petites recettes qui n'étaient pas forcément adaptées à ce qu'on avait fait. C'était pas forcément adapté à la suite d'un stage, ça aurait pu être à n'importe quel moment. » (Sabine 1, L. 418-423)

Le constat que les « *recettes* » ne sont « *pas forcément adaptées* » conduit-il à une évolution des attentes vis-à-vis de l'institution ?

Pour certains stagiaires, ce constat participe à l'évolution des *représentations*¹ sur les enjeux d'une formation professionnelle, pour d'autres, il conduit à une réorientation des manœuvres d'*appropriation*.

II.2.3.2 - « on sait à qui s'adresser » : quête de tutelle ?

Une *tactique* pouvant intégrer une *stratégie d'appropriation*, va consister à identifier un interlocuteur privilégié capable de répondre à des questions précises issues d'une expérience professionnelle vécue :

« Quand on revient du terrain on a envie de... d'avoir du pratique... c'est surtout des questions de pratique. Quand on a des problèmes au niveau théorique on sait à qui s'adresser, à quel prof s'adresser ici quoi, donc on les pose, on va les poser individuellement, personnellement quoi. » (Caroline 1, L. 547-550)

Caroline établit un *clivage théorie/pratique* sans pour autant que cela se traduise par une évaluation axiologique. L'interlocuteur privilégié est sollicité en fonction de ces compétences reconnues par le stagiaire et d'un problème pouvant être qualifié de « *théorique* » ou « *pratique* ». Comment définir si un problème est théorique ou pratique ? D'ailleurs peut-il être théorique sans être pratique et inversement ?

Pourtant le *clivage* existe dans les *représentations* de certains stagiaires, il est sans doute lié en partie à la problématique de l'*applicationnisme*. Il va même prendre un *visage*.

¹ Nous développerons cette question dans le prochain chapitre.

« Ouais, on a quand même des gens en face de nous qui savent des choses, qui pourraient nous dire : « ça c'est bien, il faut le garder, mais... » (Catherine 1, L. 437-438)

Qui sont ces *actants* « qui savent des choses » et comment les distinguer d'autres qui eux, ne savent pas ?

« On a l'expérience des formateurs qui sont profs et qui n'ont jamais été sur le terrain en primaire, sinon on a quand même des maîtres formateurs, des conseillers pédagogiques qui sont plus réalistes. » (Sabine 1, L. 445-447)

Sabine liste les différents intervenants en introduisant également un clivage. Le clivage repose sur deux évaluations axiologiques. La première pourrait paraître ne pas être axiologique, pourtant, comme nous le constaterons dans le dernier chapitre, « n'ont jamais été sur le terrain » est bien un jugement de valeur. La seconde va participer à une évolution du rapport à la formation (rapprochement, recherche de relations contiguës, identification à un *autrui significatif*) que nous développerons dans les deux derniers chapitres de notre analyse.

Les *recettes* sont assimilées à des *savoirs d'expérience* que le praticien expérimenté doit posséder. Le *clivage théorie/pratique* se précise et revêt maintenant un *visage* humain. Les *autrui* sont alors clivés selon la dichotomie. Le *savoir d'action* ne peut être qu'un *savoir d'expérience*. L'interlocuteur privilégié, de qui les stagiaires cherchent à obtenir une réponse *générique* à partir d'une question singulière se trouve alors « du côté » des « *gens de terrain* » (Célia 1, L. 346). Même si cela n'entre pas précisément dans notre objet de recherche, les compétences supposées d'un tel interlocuteur dépassent largement une *expérience* professionnelle construite après un certain nombre d'année de pratique.

L'apparition dans le discours de la notion d' « *outil* », la recherche d'une proximité avec les *praticiens expérimentés* pour se construire un *bagage minimum* nous amènent à ajuster une interprétation faite précédemment : une *conception artisanale* du métier et de son apprentissage tend à se substituer, chez les PE2, à la *conception techniciste* que nous avons proposée.

Pouvons-nous pour autant considérer que le contournement de l'*offre institutionnelle* de formation au moyen de tactiques, constitue une étape vers une *autonomie*, aussi bien dans la construction d'un *habitus professionnel* que dans l'*agir professionnel* lui-même ?

Nous avons provisoirement conclu dans le chapitre précédent qu'une adhésion simulée au curriculum formel ne saurait constituer, seule, une forme d'autonomie telle que

nous l'avons définie. L'appropriation de l'offre de formation, telle que nous la définissons ici constitue-t-elle une avancée dans cette voie de l'*autonomisation* ?

En établissant une relation entre cette *appropriation stratégique* et la construction d'une *professionnalité réfléchie et réflexive*, nous constatons que les stagiaires, toujours dans une logique de survie et d'urgence, en appellent à l'*expérience d'autrui* pour construire ce bagage minimum. Nous allons, dans le prochain chapitre, rechercher une autre forme d'autonomisation en mobilisant la notion d'*expérimentation*.

Que comprenons-nous de cette professionnalité en mouvement ?

Une des raisons du malentendu, relatif au rapport du sujet se formant à l'institution professionnelle, concerne notamment le transfert des acquis de la formation initiale, en situation de travail. Les plupart des PE2 rencontrés s'inscrivent dans une logique, non pas d'actualisation, mais d'application dans l'agir professionnel, des savoirs, outils, méthodes et plus généralement de l'ensemble des ressources acquises à l'IUFM.

Plusieurs pistes sont à explorer pour comprendre cette logique : la persistance durant la seconde année de formation, de représentations technicistes sur l'exercice du métier d'enseignant ; le besoin de croire en l'existence d'un répertoire de recettes, d'actions reproductibles afin de se rassurer et de relativiser l'épreuve du réel ; une pression des évaluations commandées par l'institution, ressentie par les stagiaires, et les conduisant à s'inscrire dans cette logique ; des problèmes de communication liés au caractère prolix et redondant des informations diffusées.

La quête d'un bagage minimum se précise. Entre outils didactiques pour assumer une inquiétante polyvalence, savoirs d'action pour faire face à la complexité d'une situation pédagogiques, d'un côté, et savoirs théoriques, principes, méthodes, de l'autre, les futurs enseignants établissent une hiérarchie et accordent une valeur aux différents savoirs en fonction de leur utilité immédiate en situation de travail. Logique de survie et représentation d'un enseignant bricoleur, créateur de ses outils, sont inconciliables, au moins pour la durée de la formation initiale. Le bricoleur ingénieux fait son apparition l'année suivante, après la titularisation même si la créativité de l'enseignant est diversement perçue, elle est parfois source d'ambivalence, entre contrainte et plaisir.

Une démarche stratégique et tactique d'appropriation de l'offre institutionnelle de formation basée sur la recherche de solutions typiques, ne constitue pas nécessairement un prélude à la construction d'une autonomie professionnelle reposant sur un habitus professionnel réfléchi et réflexif.

CHAPITRE XII

VERS D'AUTRES POSTURES D'APPROPRIATION

Le *parcours de formation* ne saurait se limiter à la formation initiale. C'est là un des enjeux du *paradigme réflexif*. L'évolution vers une *démarche réflexive*, si elle a lieu, ne va sans doute pas se réaliser au même moment pour tous les enseignants en formation.

Un changement ou plus exactement une évolution des postures durant le *parcours*¹ n'a pas découlé, chez nos interlocuteurs, du seul constat d'une inapplicabilité des méthodes et principes fournis par l'institution. Les *réorientations* du *parcours* passent par des *donations de sens*. Nous allons nous arrêter durant ce chapitre sur un acte de donation de sens : la construction d'un *répertoire*, en termes de *recettes*, d'*outils*, de *trucs*, de *savoirs praxéologiques* et plus globalement, comme nous allons le voir, de *ressources*, ne pouvant reposer exclusivement sur l'*appropriation* de l'*habitus professionnel* d'*autrui*. Cette prise de conscience n'a pas eu lieu à la même période pour tous ces jeunes enseignants, ce qui n'a rien de surprenant.

Nous allons dans un premier temps décrire comment certains de nos interlocuteurs ont évoqué leur prise de conscience, sans nécessairement que celle-ci soit située avec précision durant le *parcours*.

Ensuite nous chercherons à identifier l'impact de cette prise de conscience sur le rapport aux savoirs, sur les démarches, stratégiques ou non, mises en place, sur le rapport à l'*apprendre* en formation professionnelle et sur l'*agir professionnel*²

Dans les chapitres précédents, nous avons plutôt séparé l'analyse des premiers entretiens de celle des seconds, il nous a semblé plus pertinent de traverser simultanément l'ensemble du corpus pour aborder la thématique de la posture réflexive.

¹ Pour aborder cette question, nous délimitons le parcours entre la première et la deuxième rencontre avec nos interlocuteurs. Nous ne l'arrêtons donc pas à la sortie de l'IUFM.

² L'emploi à nouveau de la notion d'« agir professionnel », après l'avoir laissé de côté pendant quelques pages, n'est pas neutre. Il sera justifié dans les prochaines lignes.

I – De l’application à l’expérimentation

Dans le chapitre précédent, il nous a été difficile d’établir une articulation entre les niveaux d’*autonomie* que nous avons annoncés précédemment. Nous développerons ici un glissement d’une *logique d’application* vers une *logique d’expérimentation*. Ce glissement constitue une étape essentielle dans l’accession à une *autonomie* que nous allons qualifier, au terme de cette analyse, de « *professionnelle* ».

I.1 – La « réponse » : une notion à relativiser

La *contre-formalisation* est apparue comme une résistance à certaines formes intégrant le curriculum, que les stagiaires jugeaient inexploitable en situation professionnelle. Cette résistance se traduisait concrètement par un rejet. Une seconde approche de la *contre-formalisation* est possible. Elle se rapproche de la *contre-expertise* que nous présentions en première partie.

I.1.1 – Caroline et l’acte de conscience

Caroline a clairement explicité une évolution de ses *représentations* concernant à la fois le « *bagage minimum* » de l’enseignant et les *postures* nécessaires à sa construction.

L’évolution, pour Caroline, est passée par un constat que peu de stagiaires semblent avoir fait en deuxième année : la « *recette* », le « *truc-type* » directement applicables n’existent pas :

« *au début de l’année, j’étais encore... bon bien à une époque, la méthode ils vont nous la donner, mais ils ne la donneront pas, en fait, il n’y a pas de méthode type. Ok d’accord, voilà !* » (Caroline 1, L. 387-389)

A travers un débrayage temporel, Caroline se positionne tout d’abord comme sujet épistémique « *au début de l’année* », un sujet incertain (« *j’étais encore...* »). Ensuite, l’effacement de toute marque de présence du sujet, et même du temps, marque l’attribution d’une valeur objective, d’une validité générale à une forme de topos : « *il n’y a pas de méthode type* ». Que s’est-il passé entre le début de l’année et ce constat devenu évident pour Caroline ? Comment la stagiaire en est-elle arrivée à cette certitude ?

Obtenir quelques éléments de réponse à ces questions pourrait nous éclairer partiellement¹ sur ce que peut être un parcours de construction d'une professionnalité :

« On nous donne... ouais, des idées de démarches et c'est ça que j'ai appris au cours de cette année et qui m'a beaucoup enrichi en fait, c'est qu'il n'y a pas une démarche type quoi. Nous ce qu'on aurait voulu en début d'année, c'était d'avoir un truc type qui marche avec tous les élèves dans toutes les classes. Et j'ai appris que non, ça marche pas. Donc on nous a donné des exemples et ça déjà ça nous permet un petit peu de nous situer, de faire des recherches sur ce qu'on peut faire d'autre. [...] Au début de l'année, j'étais de ceux qui pensaient que les formateurs et les profs d'IUFM étaient complètement décalés par rapport à la réalité. Mais il y a eu un gros passage à vide en février-mars et puis finalement j'ai compris que... ça met longtemps, hein, enfin pour moi ça a mis longtemps, je sais pas, il y en a peut-être qui ont réalisé plus vite qu'on avait besoin quand même aussi quelque part de voir de la théorie » (Caroline 1, L. 223-228 ; 238-243) ;

Caroline nous précise qu'elle a « appris », « fait des recherches », qu'elle s'est extraite d'un *actant* collectif. Elle évoque également « un gros passage à vide ». La prise de conscience semble émerger après une forme d'*Epokhè* et de mise en suspens du *parcours de formation*. Le *rapport à la formation* s'en trouve influencé : le discours des *actants* représentants l'institution, symbolisant « au début de l'année » une théorie décalée, est maintenant moins directement mis en cause dans la justification de « l'épreuve du réel ». Le « passage à vide » serait-il un ingrédient à ne pas négliger et surtout à ne pas contourner durant un parcours de formation ?

Comme nous le constaterons dans les prochains paragraphes, à partir de cette prise de conscience, d'autres *postures* vont apparaître. Les *ressources* professionnelles à s'*approprier* ne sont plus tant à chercher dans l'*expérience* d'*autrui* que dans sa propre *expérience* :

« Maintenant au niveau d'inculquer du savoir, c'est vrai qu'il y en a qui sont plus habiles que d'autres mais ça je crois que ça vient aussi de l'expérience. » (Caroline 1, L. 203-205).

I.1.2 – Un clivage qui perdure ?

D'autres stagiaires ne font pas le même constat que Caroline, même s'ils aboutissent à un raisonnement assez proche : le *savoir d'expérience*, les *dispositions corporelles*, les

¹ Il demeure toujours une zone d'ombre dans un rapport subjectif au monde, qui n'appartient qu'au monde intérieur de chacun.

schèmes d'action, c'est-à-dire tout ce qui constitue la structure de l'*habitus professionnel* ne peut être qu'*incarné* sans avoir été *emprunté* à *autrui*.

Même si les postures adoptées ou à adopter se rejoignent, il se dessine un clivage entre certains de nos interlocuteurs, considérant jusqu'au terme des deux entretiens, le *bagage minimum* comme un *répertoire* de « *recettes* », de « *trucs* » et d'autres ayant explicité une prise de conscience comme c'est le cas pour Caroline, sans oublier ceux dont nous avons perçu des nuances durant le même entretien sans qu'il y ait forcément conscience de ces nuances, et enfin ceux qui ont évolué entre le premier et le second entretien. Nous allons détailler.

Durant le premier entretien, une nuance¹ est perceptible dans le discours de Célia :

« *Ou, i qu'on nous propose pas forcément des solutions mais des pistes à exploiter quoi. Mais on a besoin quand même de ces pistes là parce qu'on est trop démuni pour tout inventer quoi. C'est vrai que ça fait du bien quand les IMF nous disent : « tiens, essaie comme ça » parce qu'eux ont l'expérience et nous on débute quoi.* » (Célia 1, L. 636-640).

Elle propose la notion de « *pistes* » venant se substituer à « *réponses* ». Même au travers du *débrayage* qui introduit un *actant* représentant le côté « *pratique* » du clivage, le verbe « *essayer* » ne peut revêtir le même sens que « *faire* » ou « *appliquer* ». D'ailleurs, à un autre moment durant l'entretien, Célia présente une démarche qui pourrait être assimilée à une réflexion, une analyse, même si la stagiaire introduit son rapport à l'objet « *manuel* » à travers le verbe « *voir* ». « *Voir comment* » n'a pas la même signification que « *voir* » :

« *Non mais je veux dire, bon bein, il y a plus de situations à voir différemment que de prendre un manuel, de prendre la démarche du manuel, de l'appliquer, bon bein, enfin il y a plus... oui ce qui m'intéresse aussi, c'est de voir comment un manuel n'est pas adapté, le revoir avec les enfants, voir leurs difficultés, euh...* » (Célia 1, 77-80)

Le discours institutionnel « *démonte* » les manuels alors que Célia « *voit comment un manuel n'est pas adapté* ». La stagiaire ne s'engage-t-elle pas ici dans une démarche d'analyse des manuels, proche de celle proposée dans le curriculum en première année de

¹ Nous sollicitons la notion de « *nuance* » dans le discours et non celle d'« *évolution* ». En effet, nous ne tentons pas de présenter une forme de construction chronologique et structurée d'un discours, durant un entretien, aboutissant progressivement à de telles prises de conscience. Le discours de nos interlocuteurs ne s'est pas construit de manière linéaire : les jugements de valeur, les évaluations sont nuancées, relativisés parfois et même interrogés par les sujets épistémiques eux-mêmes. Ce discours apparaît en quelque sorte comme le reflet d'une professionnalité qui se construit, de certitudes en remises en questions, d'incertitudes en jugement. Pour cette raison, nous pouvons mobiliser des extraits se situant à des moments très éloignés dans l'entretien, pour exprimer une même position du sujet.

formation ? La *donation de sens* semble reposer ici sur un élément précis : une situation professionnelle « *avec les enfants* ».

A certains moments de l'entretien, Katia relativise aussi son évaluation vis-à-vis des *actants* représentant le pôle théorique :

« *De toute façon, ce n'est pas de la mauvaise volonté de la part des professeurs, c'est pas non plus facile de faire le lien entre les deux. Après, c'est personnel, c'est nous avec notre classe. Ça, on pourra pas nous l'apprendre ici...* » (Katia 1, L. 581-583).

Elle prend également certaines distances avec la rhétorique des « *solutions* » en précisant des attentes durant le parcours de formation : « *faire le lien entre les deux* ».

Fabien est sans doute notre interlocuteur le plus ancré dans ses évaluations axiologiques, ses positions, même si les « *trucs pratiques* » deviennent parfois « *une base* ».

« *Non mais une base pratique quoi. Parce que... ça devient pervers oui. On a un recul, on est censé procéder d'une certaine manière, il y a des axes qu'on nous a donnés, théoriques, et dans notre pratique, on ne peut pas le faire au départ. Donc on en vient à faire ce que font d'autres maîtres plus âgés et formés différemment avec en plus l'inconvénient qu'on juge notre travail nul* » (Fabien 1, L. 492-496)

Il ne sort pas d'une logique de *clivage théorie/pratique*, représenté par des *actants* différents, les praticiens (les « *maîtres* ») et l'institution « *décalée* » qui juge, valide et certifie. Il est également convaincu de l'existence d'un *répertoire*, d'un « *éventail de solutions éprouvées* » (Fabien 1, L. 262).

La principale nuance dans les discours de nos interlocuteurs, toujours durant le premier entretien, se situe à deux niveaux. Tout d'abord l'institution n'apportera pas forcément toutes les réponses et par conséquent, il est nécessaire de relativiser l'*application* et de s'interroger sur les postures à adopter en l'absence de « *réponses* ». Au travers des divergences dans le discours, constatées durant les entretiens, nous nous devons de formuler des hypothèses d'interprétation :

- Soit notre présence et le cadre de l'entretien dans lequel nous avons échangé ont influencé ces nuances. Dans ce cas, la position prise durant le second entretien sera déterminante ;

- Soit la croyance en l'applicabilité à laquelle les stagiaires veulent croire, sans finalement en être certains, répond essentiellement au besoin de se rassurer et d'être rassuré après le choc du réel ; comme le dit Célia : « *c'est vrai que ça fait du bien* » (Célia 1, L. 639).

I.2 – une « re-formalisation formative »

La seconde nuance, qui nous a semblé devoir être notée dans le discours, concerne la *posture* adoptée par rapport aux acquis de la formation. Cette *posture* consiste à se construire soi-même son propre répertoire, « *incarné* » à travers des pratiques expérientielles.

I.2.1 – « je l'essaie, je le tente » : expérimenter tous azimuts

Les notions telles que « *expérience* » « *expérimenter* », « *essayer* », « *tester* » apparaissent de manière récurrente à certains moments du discours. Certains interlocuteurs comme Célia et Fabien évoquent de telles postures d'appropriation en regrettant de ne pas avoir pu les mettre en œuvre en formation initiale.

Caroline nous décrit les postures qu'elle adopte pour construire sa professionnalité :

« *Euh... j'ai pas tout pris tel quel, ça c'est clair. Il y a des choses que... j'essaie tout. Ça c'est (inaudible). Enfin quand il m'est donné d'essayer dans les classes, quand on me donne quelque chose sur lequel je doute un peu, quelque chose qui ne me paraît pas vraisemblable, enfin pas applicable dans une classe, je l'essaie, je le tente. Ça marche pas une fois, je le réessaie parce que je me dis : « c'est peut-être toi qui a... que t'es pas assez approprié le truc justement pour ça marche ». Et puis de toute façon je continuerai à essayer mais euh, je prends pas tout tel quel, enfin, il y a des choses que j'ai du mal à concevoir et euh... mais bon si on n'essaie pas, on peut pas savoir non plus, hein... » (Caroline 1, L. 346-453)*

La stagiaire se positionne comme actant sujet construisant son rapport aux objets à s'approprier sur la base d'une démarche « expérimentale ». Au-delà de la *redondance* du verbe « *essayer* », son discours exprime l'idée de savoirs et compétences se construisant en situation, parce que selon elle, « *si on essaie pas, on peut pas savoir non plus* ». Dans son discours, elle prend également la *posture* « méta » d'un sujet s'adressant à lui-même par l'intermédiaire d'un dialogue. Nous sommes tenté de voir émerger ici les prémisses d'une démarche réflexive.

« *je pars toujours des acquis de l'IUFM, oui parce que de toute façon je n'ai pas assez d'expérience personnelle pour pouvoir me faire un truc déjà maintenant... me faire ma propre démarche maintenant quoi... et ouais, on se l'approprie.* » (Caroline 1, L. 468-470)

Caroline utilise plusieurs fois le verbe « *s'approprier* ». Mais il s'agit ici de *s'approprier* sa propre *expérience* et non pas l'*expérience* d'un *autrui* « *expérimenté* », pour structurer un *habitus professionnel* (« *ma propre démarche* »).

Nous l'avons constaté, la nécessité d'appliquer était associée, dans un premier temps, à ce qui était considéré comme une obligation de répondre à une commande de l'institution en raison de l'évaluation, ce qui rendait légitime certaines *manœuvres tactiques et stratégiques* d'*appropriation*. Fabien regrette de n'avoir pu *expérimenter* durant la formation initiale en raison de la pression inhérente à la logique de certification :

« *on aurait bien vu une deuxième année super libre où on allait expérimenter dans nos classes tous les jours et puis tant pis si on fait pas tout ce qu'il faut, mais déjà on fait des choses qu'on a envie de faire. [...]* Oui puis la deuxième année, on prépare encore les évaluations. » (Fabien 2, L. 603-605 ; 609) ;

Fabien évoque une « *année super libre* », qui correspondrait selon lui à la possibilité d'*expérimenter* sur le terrain exprimant peut-être une frustration de ne pas avoir pu *s'approprier* certains objets pour se construire professionnellement.

Cette *liberté* pourrait représenter une voie conduisant vers l'*autonomie* professionnelle en construisant soi-même sa *professionnalité*. Comme nous l'avons précisé dans la première partie de notre travail, nous avons retenu la notion d'*expérimentation* en l'émancipant d'un lexique strictement scientifique et en l'a rapprochant d'une idée de *tâtonnement professionnel*. Pourtant l'association d'*expérimenter* et « *envie* », introduit une problématique déontologique. Il n'existe pas de « *classe cobaye* » ou de « *labo-classe* ». L'*expérimentation* dans la pratique du métier d'enseignant ne peut pas faire abstraction de finalités, d'objectifs, et d'une dimension humaine inhérente aux situations professionnelles.

Célia, s'inscrivant également dans une logique d'*expérimentation*, ne prend pas position comme *actant-sujet* du discours, comme pour signifier qu'elle n'a pas vécu de telles postures durant son *parcours* de formation. La stagiaire considère que ces postures se situent à « *l'inverse* » de ce qui est fait en formation initiale :

« *D'être sur le terrain et puis faire l'inverse en fait, être sur le terrain, voilà, suivi par un tuteur de PAC et puis après retour à l'IUFM éventuellement quinze jours et dire voilà, en*

fonction des gamins, on a testé ça, on a fait ça, ça a marché, ça n'a pas marché plutôt que de partir avec des supers trucs. » (Célia 1, L. 279-282)

Construire soi-même sa *professionnalité* et son *autonomie professionnelle* n'exclut pas d'être « *suivi* », accompagné, par un « *tuteur* ».

I.2.2 – Une évolution construite dans le temps : l'expérimentation un an après

Les discours sont moins nuancés sur la question de l'*expérimentation*, après la sortie de l'IUFM. Tous nos interlocuteurs le soulignent : la première année de pratique doit être consacrée à se construire une *expérience* grâce à une posture de *tâtonnement expérimental*. Ce qui n'a pas pu être réalisé durant la formation doit l'être lors de cette première année.

Lindsay, lorsqu'elle apparaît comme sujet épistémique, nous décrit son « *impression* » – semblant ici constituer, à travers un discours tâtonnant une étape dans la construction de *représentations* – sur l'*expérience acquise*.

« *C'est l'expérience aussi de ce qu'on a vécu euh... en stage, en situation qui peut nous aider parfois à trouver des solutions. [...] Moi j'ai l'impression oui, que l'expérience joue énormément... c'est difficile d'imaginer ce que ça peut... c'est toujours pareil même quand on fait sa préparation, on sait pas comment... bon au bout d'un certain temps on peut imaginer le, le... ce que ça va donner mais au départ on sait pas du tout si ça va bien se passer, comment ça... et c'est en essayant qu'on apprend et après au fil du temps on devient mature ; et ça avait bien marché, on peut peut-être réessayer, il y a des choses qu'on sait qu'il ne faut absolument pas refaire avec les élèves plus difficiles, ça passera peut-être avec certains élèves mais pas avec tous, donc je pense que c'est l'expérience qui fait que... qu'après on a plus de réponses à certaines situations, à certains problèmes. » (Lindsay 2, L. 598-599 ; 608-616) ;*

Les notions de « *réponses* », « *solutions* » sont toujours présentes dans le discours mais elles ne peuvent venir que de soi-même, de l'*expérience singulière et subjective*, et moyennant élaboration. Lindsay associe l'*expérience acquise* à la *maturité*. Les principes de *transaction* (« *en situation* »), de *continuité* (« *au fil du temps* »), apparaissent dans ses représentations. Le discours de la jeune enseignante reflète peut-être également le *mouvement* d'une professionnalité qui continue à se construire après la sortie de l'IUFM. Les verbes « *imaginer* », « *apprendre* », « *réessayer* », « *refaire* », ne décrivent-ils pas ce mouvement

d'une *professionnalité tâtonnante* ? Les négations présentes dans le discours ne renvoient peut-être pas tant à l'incertitude d'un sujet, qu'à l'incertitude, la *complexité* et la *singularité*, inhérentes à toute situation professionnelle d'enseignement/apprentissage. Lindsay a conscience de cette incertitude.

Marina expérimente également après sa prise de fonctions.

« j'ai essayé des choses, bein par exemple arriver le matin, leur mettre de la musique quand ils arrivaient, ou, euh... [...] c'était dans le but de les accueillir autrement que : « prenez vos cahiers, écrivez la date ». ça change un peu. [...] j'ai essayé, j'ai voulu essayer un mois comme ça et puis après j'ai arrêté. On a fait d'autres choses, on a fait un petit jardin dans l'école. » (Marina 2, L. 254-255 ; 259-260 ; 265-266)

« C'est sûr qu'on peut encore progresser, peut-être en essayant d'autres choses, en mettant d'autres choses en pratique que ce qu'on a fait cette année » (Marina 2, L. 578-579)

A travers ses essais, elle semble vouloir créer, faire émerger une *pragmatique inventive* et ne pas se limiter à une *praxéologie reproductive*. Elle est en quête d'« autres choses », peut-être de nouvelles *ressources* à *actualiser* et *réactualiser* parce qu'elle « peut encore progresser ».

L'activité d'*expérimentation* qui a lieu durant cette première année d'exercice se fait nécessairement, comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, au travers d'une prise en compte de difficultés rencontrées, *diagnostiquées*. L'*expérimentation* ne se fait donc pas au hasard : « bon c'est vrai, ça dépendra des enfants qu'on a en face de nous, il y a des choses qui vont marcher avec une classe qui ne marcheront pas avec d'autres, mais bon c'est des choses qu'on peut essayer de mettre en place » (Lindsay 2, L. 385-387)

Elle demeure une recherche de solutions dans des situations *complexes* et *singulières*. Une *perspective phénoménologique* d'apprentissage dans et à partir de l'*expérience* se substitue à une quête de réponses « *éprouvées* », validées par *autrui*. Le terrain demeure une *zone d'incertitude*, mais non plus au sens d'un espace face auquel on se sent démuné, dérouté. Il devient un espace formatif, un *espace potentiel* dans lequel le *sujet* peut exister en tant que *sujet professionnel en construction* et non pas en tant qu'*agent* soumis à une logique d'efficacité.

I.2.3 – Une évolution du rapport au temps

Après la sortie de l'IUFM, le rapport au temps et à l'urgence semble également avoir évolué à deux niveaux :

- au niveau de la construction de sa propre professionnalité par l'enseignant ;
- au niveau des apprentissages des élèves.

L'urgence de se construire un « *bagage minimum* », pour amortir le choc du réel a cédé la place à une découverte progressive, sans « pression ». Célia nous délivre une clé de ce qu'est peut-être un parcours de construction d'une professionnalité :

« *Non puis il y a... non puis je me dis que de toute façon, la formation, elle dure toute la carrière quoi.* » (Célia 2, L. 715-716) ;

« *C'est des trucs que j'apprends tous les jours et que j'apprendrai encore* » (Célia 1, L. 161-162)

Les « *trucs* » ne sont pas livrés « *clés en main* ». Ils s'apprennent au quotidien, dans la transaction avec le monde. Le rapport conflictuel au temps qui existait en formation a disparu. Le temps est le temps de la maturation et pour cela il faut *expérimenter*.

Le glissement de *l'application vers l'expérimentation et l'élaboration* a peut-être également amené à porter un autre regard sur l'apprentissage par les élèves. Cet apprentissage lui-même prend du temps tout comme il faut du temps pour se former professionnellement : « *Par rapport aux apprentissages, enfin comment amener les apprentissages à ces enfants là et, euh... oui les apprentissages, surtout ça... comment les intéresser aussi [...] je pense que ça se fait tout doucement. [...] Maintenant je me suis dit, je vais faire un petit peu tous les jours.* » (Caroline 2, 75-77 ; 79-80 ; 87-88).

L'embrayage temporel (« *maintenant* ») suivi d'une présence du sujet épistémique s'exprimant au passé composé précise peut-être l'évolution du rapport au temps. Le temps et simultanément l'urgence sont relativisés (« *doucement* », « *un petit peu* »). Il est pourtant difficile de déterminer s'il s'agit d'une maîtrise professionnelle du temps ou, d'une résignation : le temps passe et il serait vain de tenter de le dominer.

Lindsay propose une clé de compréhension de l'évolution de son rapport au temps liée à la logique d'expérimentation :

« On pense pas non plus toujours à tout et c'est bien d'avoir l'avis de quelqu'un qui a essayé de faire ça... et en plus c'est vrai moi je trouve que quand on est à l'IUFM, on essaye toujours de vouloir réussir du premier coup et on se rend compte que quand on est sur le terrain, qu'en fait on relativise quoi... on essayera autrement, c'est un peu... [...] parce qu'enfin, il y a des élèves en difficulté, euh... donc c'est vrai, c'est loin d'être gagné à tous les coups avec tous les enfants donc c'est vrai... on prend plus le temps, on prend plus le temps de... essayer de trouver d'autres moyens, de... » (Lindsay 2, L 387-401) ;

Le rythme de travail est celui « des élèves en difficulté ». Par conséquent, « on prend plus de temps ».

I.2.4 – Commentaires : pistes d'interprétation

Il est intéressant de constater comment Lindsay et Caroline semblent effectuer un report de leur parcours de construction d'une professionnalité, sur les apprentissages des élèves. Lorsqu'on choisit d'apprendre par *tâtonnement*, essai, « on relativise » le temps qui passe, « on prend plus de temps ». L'évolution du rapport au temps s'accompagne d'une évolution du rapport à l'erreur dans l'apprentissage : « quand on est à l'IUFM, on essaye toujours de vouloir réussir du premier coup ». Lorsqu'ils étaient en formation initiale, les stagiaires estimaient ne pas avoir droit à l'erreur. Le statut accordé à l'erreur, comme une faute, était peut-être lié aux réactions émotionnelles suscitées par une évaluation omniprésente et apparaissant comme un moyen de coercition à disposition de l'institution.

Le statut de l'erreur a changé : « Et puis on apprend de ses erreurs aussi. » (Fabien 2, L. 483).

« L'inversion » qu'exprimait Célia, s'est précisée : la formation initiale était vécue comme le temps de l'urgence, de l'erreur interdite ; l'exercice professionnel est le temps de l'apprentissage, de la relativisation.

Il ne s'agit peut-être pas tant d'une inversion que d'un décalage dans le temps. Les postures qui n'ont pas pu être adoptées en formation initiale en raison d'une logique de certification, ont été reportées, à travers une projection dans le temps, pour devenir maintenant composantes de l'*agir professionnel*.

Le *tâtonnement expérimental* n'est cependant pas une fin en soi. Il s'inscrit toujours dans une logique de construction progressive d'un *répertoire de ressources incarnées*.

Nous avons précédemment mobilisé le *pôle techniciste* puis le *pôle artisanal* dans notre interprétation des orientations que prenait le *parcours singulier de formation*. Depuis la sortie de l'IUFM, le *pôle personnaliste* estampille le parcours de formation. Le jeune enseignant découvre l'objet de son *expérience singulière*, apprend progressivement à le construire comme *ressources professionnelles* et à l'utiliser en situation d'enseignement/apprentissage. L'exploitation par *expérimentation/appropriation* de « pistes » ou d'une « base » pratique nous amène à mobiliser à nouveau le concept de *contre-formalisation* mais cette fois comme *procès habitus*, par un *acteur* « actif », de « re-formalisation formative » à partir d'une mise à l'épreuve.

Vivre sa *professionnalité en mouvement*, c'est ici « être en recherche », la finalité étant l'optimisation progressive de son efficacité personnelle. Cette orientation *personnaliste* va se confirmer dans un *agir* de plus en plus « *adaptatif* » à la *singularité*.

II – De l'expérimentation à l'adaptation

Dans cette construction d'un *répertoire* par l'intermédiaire de la reconnaissance du *tâtonnement*, du droit à l'erreur, peut-on néanmoins parler d'une *pratique réfléchie* ?

La *structuration* d'un *habitus professionnel*, dans et à partir de l'*expérience*, dans une logique de réponses *transférables* à toutes les situations peut-elle se rapprocher d'une *adaptation* immédiate à la *singularité* d'une situation. Qu'en est-il alors d'une forme d'*actualisation* consistant à créer, à *élaborer* pour s'adapter *en cours d'action* sans devoir passer par une posture de questionnement en dehors de l'action ? Cette dimension de la *professionnalité* et plus précisément de l'*agir professionnel*, que nous avons nommé *habitus réfléchi*, existe-t-elle chez ces enseignants débutants ?

II.1 – Un habitus professionnel réfléchi : sous couvert d'un quasi-anonymat

Les jeunes enseignants proposent des points de vues et des pratiques nuancés, concernant l'adaptation en situation. Dans plusieurs des discours qui vont suivre, l'*actant-sujet* est souvent représenté par « on ». Alors que les jeunes enseignants évoquent leurs pratiques professionnelles, comment interpréter leur absence en tant que *héros* du discours ?

Cette délégation de la part de l'*énonciateur* révèle peut-être ce qu'Ada Abraham avait constaté : « *L'enseignant est le complice des autres pour cacher son vécu véritable, son soi authentique.* »

Alors qu'en stage durant la formation initiale, il paraissait « vital » pour la plupart de nos interlocuteurs, de tout « gérer », de tout maîtriser, Katia présente ici certaines discontinuités, certaines mises en suspens d'un réel *complexe* durant l'*agir professionnel* :

« *Bein disons que, oui, des méthodes de travail, on en a, et puis à côté de cela, savoir les mettre de côté. Enfin les mettre de côté non, rebondir dessus pour pouvoir... c'est pas toujours évident, on s'en rend pas toujours compte quand on fait une leçon. Mais quand on voit que ça ne marche pas, dire bon bein, stop on arrête, on fait autre chose. C'est que nos premières semaines de profession, on n'ose pas forcément tout arrêter, dire non ça ne marche pas. On continue et puis on se dit : « on reprendra une autre fois d'une autre façon » et on arrête pas alors que des fois on devrait peut-être le faire. Finalement c'est aussi ça que la capacité à savoir s'arrêter quoi.* » (Katia 1, L. 156-163)

La jeune enseignante évoque une « *capacité à savoir s'arrêter* ». « *Dire stop* », n'est-ce pas là l'émergence d'une *compétence en action* ?

« *Ça ne marche pas* » renvoie peut-être à la prise en compte de la présence concrète de l'apprenant. Nous sommes tenté de rapprocher cette mise en suspens provisoire, du « *décrochage* »¹, s'imposant naturellement à l'enseignant, lorsqu'il prend conscience, dans un « *moment pédagogique* »², que les « *pauses* » inhérentes à l'acte d'apprendre, nécessitent des « *pauses* » dans l'acte d'enseigner. En cela, nous percevons ici l'émergence d'un *habitus professionnel réfléchi*.

Lorsque le sujet « *on* » se parle à lui-même, il nous permet de supposer un travail de retour sur soi, dans un espace-temps différent, dans une posture différente pour revenir sur ce *moment pédagogique*.

Il est à noter que Katia emploie ici la notion de « *profession* », très rarement apparue de façon spontanée dans le discours de ces jeunes enseignants.

II.2 – Problématique de l'adaptation : vers une temporalité spécifique de l'expérimentation en situation

¹ MEIRIEU P., *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF éditeur, 1995, p. 56.

² *Ibid.*

Fabien a fait le constat qu'il est difficile de s'adapter en proposant autre chose dans un temps très court :

« ça c'est clair que plus on maîtrise, euh... connaître des pratiques sous différentes formes, parce que c'est vrai que ça permet de s'adapter, c'est ce que me dit mon prof quand je fais des trucs trop longs en arts pla. Mais au début je savais pas quoi proposer d'autre en un quart d'heure, je connais pas forcément, j'ai pas forcément un bagage, alors que c'est vrai que si on a... dans l'activité qu'on choisit, on peut s'adapter. » (Fabien 2, L. 370-374)

Notre interlocuteur reste assez proche, un an après, de ses convictions : l'*adaptation* repose sur un *répertoire*. Il se pose d'ailleurs comme *sujet* en situation de manque tant qu'il ne possède pas cet objet « *bagage* ».

Le verbe « *s'adapter* » est apparu comme récurrent, dans le discours de plusieurs enseignants lors du second entretien. L'un des enjeux de la construction de leur professionnalité est devenu cette capacité à s'adapter immédiatement, en situation. Caroline emploie le terme « *réadapter tout de suite* » :

« Donc, euh... c'est-à-dire que c'est clair que, on fait quelque chose en classe, que ça n'a pas marché, on essaie de voir sur quels points ça n'a pas marché. Généralement on le voit assez rapidement, tout de suite dans la classe et puis bein, après on essaie de voir autrement. Mais moi, ce que je me demande, est-ce que je le refais tout de suite et d'une manière différente quitte à embêter les gamins parce que faire longtemps la même chose, c'est « chiant » aussi pour eux mais, euh... l'évolution... je crois qu'on voit tout de suite ce qu'il va falloir changer et on essaie tout de suite de voir comment faire. Enfin moi, dans la classe, quand je vois que ça va pas, j'essaie de voir en dessous. Enfin je vois mieux maintenant qu'au début de l'année, parce qu'au début de l'année, je restais sur mon truc, et bein ça marchait pas quoi (rire). Alors que maintenant j'essaie d'adapter un petit peu en fonction de l'enfant qui est devant moi. Et je peux me permettre parce que j'en ai que six, encore une fois. » (Caroline 2, L. 658-669)

Plusieurs termes sont présents de manière redondante dans le discours de Caroline : « *on* » ou « *j'* »¹ « *essaie* », « *voir* », « *tout de suite* ». Concernant la problématique d'adaptation, cet extrait du discours évoque la construction de postures et démarches professionnelles particulières, dans une temporalité spécifique, un *moment pédagogique*.

¹ Selon que Caroline se positionne en tant qu'actant-sujet ou qu'elle confère un caractère anonyme à l'expérience évoquée.

Caroline, dans son *parcours* de construction d'une *professionnalité* après la sortie de l'IUFM, s'interroge encore, suite à la découverte de ce *moment pédagogique* : « *je me demande, est-ce que je le refais tout de suite et d'une manière différente* ».

A un autre moment dans son discours, la jeune enseignante propose une posture consistant à *diagnostiquer en situation* (« *voir en dessous* »), et permettant de « *réadapter tout de suite* » :

« *bein j'en avais plus, j'avais plus de recul par rapport à ce que je faisais. Et du coup, j'arrivais plus à analyser et du coup, bein j'étais dans mes questions tout le temps quoi. [...]* Euh... *oui puisque j'arrive plus à voir maintenant, sur le coup quand je fais la séance, j'arrive plus à voir, tiens, là c'était un petit peu trop haut pour lui et à réadapter tout de suite, par rapport à... enfin, j'ai peu de matériel mais par rapport à ce que j'ai, à réadapter tout de suite, à voir plus bas.* » (Caroline 2, L. 532-533 ; 537-540)

L'emploi du verbe « *réadapter* » ici, plutôt qu' « *adapter* », est peut-être lié à certaines spécificités du public auquel Caroline enseigne.

Caroline utilise également le verbe « *bifurquer* » pour signifier cette capacité à s'adapter.

« *En plus quand je faisais des stages, j'arrivais plus ou moins à voir comment je pouvais faire des fois plutôt ludique, pour les motiver et pour qu'ils comprennent le concept entre guillemets. Mais maintenant je me dis bein c'est vrai que j'ai une base en fait. J'ai une base et après je peux voir comment je peux bifurquer, euh... pour arriver au niveau.* » (Caroline 2, L. 279-283)

« *Maintenant* », elle se positionne en sujet épistémique qui sait et qui établit une *jonction* entre lui et l'objet possédé, une « *base* », même s'il est loin d'être évident qu'il s'agisse encore d'un *objet*. Elle se rapproche de la position de Fabien : l'adaptation suppose un répertoire disponible à tout moment dans l'action.

II.3 – Interprétation intermédiaire : émergence et devenir

Nous voyons donc émerger ici un processus *habitus professionnel réfléchi* en tant qu'*actualisation* consistant à s'adapter en situation à travers différentes postures (*élaboration, décrochage, diagnostic, mobilisation des ressources disponibles*). Doit-on en conclure à un glissement, une forme d'évolution dans *l'agir professionnel*, cette fois de *l'expérimentation* vers *l'adaptation* en situation ?

Dans la construction de notre objet de recherche, nous avons davantage insisté sur le processus *habitus professionnel réfléchi* et nous avons peu exploité la notion de *dispositions durables*. Pour certains jeunes enseignants, elles sont indispensables au développement d'une capacité à s'adapter. Sans cette « base », ils se sentent démunis. Le processus *habitus* ne peut sans doute pas fonctionner sans un *produit habitus*, un ensemble de *ressources* que l'on pourra *mobiliser* immédiatement pour s'adapter. Comment ces *ressources* sont-elles actualisées ?

Dans une perspective d'adaptation, cette « base », ce *répertoire* semblent constituer une trame guidant l'*agir professionnel*. Néanmoins, s'il s'agit de *dispositions*, elles continueront à se structurer, comme le rappelait Célia, tout au long de la vie professionnelle. C'est d'ailleurs ce qui nous avait amené dans un premier temps à relativiser l'*habitus professionnel* en termes de produit ou de *dispositions durables*.

La finalité professionnelle de la construction d'un *répertoire* serait donc bien le développement d'une capacité à *réfléchir* puis à s'adapter immédiatement en situation.

Le *répertoire* n'est pas l'*action*. L'*action* est la *mobilisation réfléchie* du *répertoire* pour s'adapter. Le *répertoire* ne se limite plus alors à un ensemble de « trucs » ou d'« outils didactiques ». Il s'agit de *ressources transférables* à partir desquelles une solution va être construite en situation. Il demeure pourtant difficile d'identifier clairement ces *ressources* à partir du discours de nos interlocuteurs. Au-delà des *outils*, qu'ils soient pédagogiques ou didactiques, de l'ordre de la *recette*, de la *technique* ou de la *procédure*, la notion de *schème* semble devoir être retenue ici même si elle ne peut refléter que partiellement ce que sont ces *ressources*. L'*habitus* étant un ensemble de *ressources construites*¹, les *schèmes* constituent ici une « *matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions* »² mobilisés de manière réfléchie, en situation, au travers d'opérations mentales et visant l'adaptation immédiate. Plus qu'une « *organisation invariante de la conduite* » cette matrice constitue le ressort d'une inflexion et d'un ajustement dans l'*agir*.

¹ Rappelons ici que nous nous étions écarté de la notion d'« *intériorisation* » dans la première partie de notre travail.

² BOURDIEU P., *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz, 1972, p. 178.

II.4 – L'adaptation identifiée comme « compétence »

Lors du premier entretien, quand nous avons questionné les stagiaires sur leurs représentations concernant les compétences professionnelles de l'enseignant, la notion même de *compétence* a peut-être perturbé le discours. Elle semblait être assimilée au langage de l'institution, à ce « *jargon* » pas toujours bien compris. Nous n'avons pas réellement réussi, à travers un discours compendieux, à accéder à leurs propres *représentations*, même si elles sont apparues à d'autres moments dans les entretiens :

« *Bein, compétence on va peut-être le rapprocher d'une capacité à, « être capable de ». C'est comme ça qu'on le définit à l'IUFM quoi. Etre capable de, bein, d'enseigner et d'éduquer* » (Fabien 1, L. 74-76) ;

« *Il faut être capable de ... de ... [...] S'exprimer, euh ... faire passer ses savoirs ... de ... de remarquer les problèmes des enfants, de les encourager, de les ...* » (Catherine 1, L. 129-134)

L'absence de distinction entre « *capacité* » et « *compétence* » est récurrente dans plusieurs discours :

« *Euh, qu'est ce qui peut ... je ne sais pas, ça pourrait être plus ... être à (inaudible) de comment ... déjà comment aborder les enfants; Ce qu'il y a, les enfants ... on ne peut les modeler comme on veut, chaque enfant a son vécu, et puis c'est à l'enseignant de faire avec le vécu de l'enfant... Et puis, je ne sais pas, peut être plus lié à la connaissance de l'enfant.* » (Marina 1, 121-124)

Lors du second entretien, lorsque nous abordons à nouveau ce thème des compétences professionnelles, l'« *adaptation* » est non seulement considérée comme une compétence professionnelle – même s'il s'agit plutôt d'une capacité – mais c'est également la compétence qui revient le plus souvent dans l'ensemble des discours.

L'*adaptation* se situe dans la *transaction* avec les destinataires de l'enseignement : le « public », les « élèves » :

« *Euh... je pense que c'est déjà s'adapter, euh... pouvoir s'adapter au public, aux élèves qu'on a devant soi, parce que je pense qu'il faut commencer par là. Il y a des choses qu'on pourra pas faire passer de la même manière... [...] et puis aussi la... ça rejoint l'idée de s'adapter, c'est trouver des moyens, bein ça c'est partout, trouver des moyens différents pour essayer de faire comprendre des notions, essayer de trouver...* » (Lindsay 2, L. 443-445 ; 446-448)

Lindsay se positionne ici en sujet épistémique exprimant ses *représentations subjectives*. Elle établit une corrélation entre *adaptation* et *expérimentation* et elle fait émerger une dimension *inventive* de l'*adaptation* : « *trouver des moyens différents* » ; « *essayer de trouver* ».

« *Euh... pour cette année, pour moi, c'est l'adaptation. L'adaptation à leur niveau, l'adaptation à leur, euh... à leurs arrivées et leurs départs, euh... [...] Ouais, c'est ce que je mettrai en premier et puis après, bein, il y a tout le reste quoi. Tout ce qu'il y a sur tous les papiers. Des compétences professionnelles, bein c'est...* » (Caroline 2, L. 491-495).

Caroline distingue l'*adaptation* qu'elle « *mettrait en premier* », en s'inspirant de son expérience vécue (« *cette année, pour moi* »), de « *tout ce qu'il y a sur tous les papiers* ». Cela signifie-t-il qu'une clivage perdure, non plus entre théorie et pratique dans une acception très large, mais plus précisément entre une *professionnalité singulière, subjective* et une *professionnalité formalisée, inanimée* ?

« *déjà les compétences d'adaptation. [...] bein de se mettre au niveau des enfants, essayer de, comment dire, de se mettre à leur place, de voir ce qu'ils peuvent penser, c'est sûr c'est pas du tout la même chose que nous, et puis euh... (...) Ouais d'adaptation je pense c'est le plus important. (...) s'adapter à eux, se mettre réellement à leur portée, à leur niveau euh... Sans essayer d'aller trop vite non plus euh...* » (Marina 2, L. 385 ; 390-397).

Marina propose la notion de « *compétence d'adaptation* » qu'elle assimile à une forme d'*empathie* avec l'apprenant (« *se mettre à leur place* », « *voir ce qu'ils peuvent penser* »). Cette compétence d'*adaptation* pourrait alors être définie comme une *métacomptence* : une capacité à se mettre à côté de ses propres compétences pour comprendre l'apprenant. Cette *métacomptence*, puisqu'elle permet ensuite des ajustements dans le réel, peut-être d'ordre didactique (« *se mettre réellement à leur portée, à leur niveau* »).

De l'*expérimentation* à l'« *adaptation* » en situation, une *posture d'analyse* est palpable. Le lien entre *pratique réflexive* et *pratique réfléchie* commence à se dessiner. La *réflexion sur l'action* doit permettre de développer les *ressources* nécessaires à une *réflexion en cours d'action*. Pourtant les jeunes enseignants n'évoquent pas l'*analyse* de leurs pratiques si nous ne les y invitons pas.

Pour approfondir le questionnement sur la construction d'une « *adaptation* », nous allons passer par un examen du discours sur la thématique de l'*analyse des pratiques*.

III – Le praticien réfléchi est-il un praticien réflexif ?

La notion d'*analyse* ne semble pas occuper un espace prépondérant dans le langage professionnel de ces jeunes enseignants. Nous constatons tout d'abord que le discours sur l'*analyse*, contrairement à l'*agir* lui-même, a très peu évolué entre les deux entretiens.

III.1 – Rapport à l'analyse des pratiques

La posture reste la même, en formation initiale ou après la sortie de l'IUFM, chez nos interlocuteurs qui se réfèrent à la notion d'*analyse*, pour décrire leur façon de réfléchir sur leurs pratiques.

III.1.1 – Analyser comment ?

L'analyse est rétrospective et porte principalement sur deux questions : « qu'est-ce qui n'a pas fonctionné durant l'action ? » et « pourquoi cela n'a pas fonctionné ? » :

A force de voir, euh... de voir ce qu'on fait, enfin prendre un regard objectif sur ce qu'on a fait, voir ce qui a marché, ce qui n'a pas marché, pourquoi ça n'a pas marché, on arrive à voir comment ça peut marcher en fait. [...] donc euh... je me suis dit : c'est clair qu'avec l'expérience et si je me remets un peu en cause, bein ça viendra tout seul. » (Caroline 1, L. 205-207 ; 211-212).

« Prendre un regard objectif » suppose de s'inscrire dans une autre posture pour « regarder », interroger sa pratique et peut-être comme le fait Caroline dans son discours, se positionner en *actant-sujet* qui se parle à lui-même.

« Ouais, bein je, ouais, je fais des retours. Enfin je regarde ce que j'ai fait, je demande pourquoi ça n'a pas fonctionné. » (Caroline 2, L. 783)

Une interrogation demeure concernant les ressources cognitives, les outils permettant de tels retours sur sa pratique.

« Les choses qui vraiment ne marchent pas, on essaie de les améliorer, mais des fois même quand ça marche, bein on s'arrête à ça. [...] ça a marché, c'est bien, c'est... on ne cherche pas assez de réinvestissement, d'autres façons de le faire. C'est pas parce qu'on vient de le travailler en stage qu'il ne faut jamais revenir là-dessus. C'est un travail... tout le temps

il faut toujours se demander comment j'aurais pu faire autrement. » (Catherine 1, L. 789-790 ; 794-797)

Catherine s'appuie sur un discours *prescriptif* (« *il ne faut jamais*¹ », « *il faut toujours* ») déterminant la position et le rôle de l'*actant-sujet*. Dans l'entretien nous n'avons pas les éléments nous permettant de savoir d'où vient cette prescription que Catherine semble considérer comme une obligation. Est-elle liée à un *acte de conscience* et de *donation de sens*, à une prescription faite l'institution de formation ?

Comme le précise notre interlocutrice, l'analyse ne porte généralement pas sur ce qui semble avoir bien fonctionné en situation de classe. Elle propose alors de donner une autre dimension à ce retour sur la pratique en se demandant systématiquement comment il aurait été possible de « *faire autrement* ». Le retour systématique permet finalement de combler les limites d'une démarche rétrospective qui consiste à *analyser* son *action* en l'extrayant du contexte et de la situation. En effet, la question du « comment sait-on que telle séquence a fonctionné ou n'a pas fonctionné dans telle situation ? » est complètement éludée. Dans la démarche d'analyse, telle qu'elle est décrite par la plupart des stagiaires en deuxième année de formation, le rapport à l'évaluation semble toujours présent. Mais cette fois, logique de certification et logique de survie s'entrecroisent. Il s'agit de construire son *bagage minimum* tout en ne perdant pas de vue que c'est avant tout à partir de l'erreur que la pratique doit être « *améliorée* ». L'enjeu strictement formatif d'une démarche d'analyse n'apparaît pas explicitement.

Fabien apporte un élément nouveau en ce qui concerne l'évaluation d'une action en situation. Il propose une analyse « *sur le moment* » ou si cela n'est pas possible, un décryptage immédiat qui pourra servir de fondement à une analyse rétrospective :

« *Oui, enfin, il y a une analyse en tous cas sur le moment quoi. Bein sinon elle se fait plus tard oui l'analyse mais, euh... elle ne peut se faire plus tard qu'à partir du moment où il y a des choses constatées sur le moment.* » (Fabien 1, L. 648-650)

Précisons que Fabien n'a pas évolué dans son rapport à l'*analyse des pratiques*. Son point de vue est resté stable d'une année à l'autre. L'analyse n'a pas nécessairement d'intérêt tant que l'on n'a pas acquis un *répertoire* de « *techniques* », une « *base* ». L'enjeu formatif de l'analyse est également absent ici :

¹ « *Il ne faut jamais* » ne renvoie pas ici à une *interdiction*, mais plutôt à une *facultativité*

« On nous donne pas forcément, pas assez les... oui, nous donner des choses à appliquer et après nous faire analyser, pourquoi pas ? Parce qu'on nous donne pas de choses à analyser, à pratiquer vraiment, mais après, on nous demande de l'analyse de pratiques quand même. Mais concrètement, on aimerait bien avoir une base, après on serait d'accord pour analyser. » (Fabien 1, L. 547-551) ;

« Je crois qu'il faut avoir le souci de s'analyser, oui.[...] Il faut déjà avoir des techniques et puis après on s'interroge, quand même au fur et à mesure. Si on s'interroge de trop, ça nous empêche de nous lancer. » (Fabien 2, l. 474 ; 478-479).

Une nuance non négligeable, dans la continuité de ce que nous avons abordé précédemment, doit cependant être relevée dans ces deux extraits de discours de Fabien. Lors du premier entretien, il s'agit d'« *appliquer* » et dans le second, il s'agit de « *se lancer* ». Selon notre interlocuteur, le questionnement sur sa pratique peut devenir inhibant et faire obstacle à une démarche de *tâtonnement expérimental*. Dans ce cas, l'*analyse des pratiques* ne sera peut-être jugée pertinente que lorsque l'*agir* deviendra saturant.

Nous n'avons pas les éléments nous permettant d'identifier dans lequel des trois temps, Fabien considère que le questionnement devient inhibant.

III.1.2 – Pour une analyse plus fine : l'introduction de critères

Lors du premier entretien, Célia souligne la nécessité d'une analyse a posteriori en l'intégrant comme *troisième temps* après la préparation et l'*agir* en situation.

« *Bein si, forcément si. L'analyse, elle est nécessaire. Je pense qu'un travail en classe sans analyse, ça n'a aucun sens quoi. Il y a un travail a priori qui est tout le travail de préparation, il y a la séquence qui va se passer en classe et s'il n'y a pas l'analyse après ?* » (Célia 1, L. 651-653)

L'articulation de cet extrait du discours de Célia semble à l'image du rapport des PE2 à l'*analyse des pratiques*. Elle se positionne tout d'abord en *sujet épistémique* pour émettre un jugement. Mais lorsqu'il s'agit d'argumenter ce jugement, elle se réfère à un discours qui n'est plus le sien, dans lequel elle n'apparaît plus. Le rapport subjectif à l'analyse des pratiques ne s'est pas encore émancipé – peut-être en l'absence d'*expériences significatives* – d'une *référenciation*.

Le discours sur cette analyse restant assez vague, nous avons invité Célia à préciser, l'année suivante, cette posture d'analyse a posteriori. Pour analyser pourquoi la séquence n'a

pas fonctionné, elle affine la démarche d'analyse de son action propre en s'appuyant sur certains critères comme les supports utilisés, la consigne donnée :

« *l'analyse, déjà, des fois il y a des séances où ça ne va pas du tout donc je suis obligée de les reprendre, mais les reprendre telles quelles, ça sert à rien. Donc j'essaie de me dire, qu'est-ce qu'il y a eu qui a fait qu'ils n'ont pas compris, bon le texte était trop compliqué ou mes consignes étaient mal posées et puis là en ce moment, ce que je fais, c'est que par période, j'essaie de me fixer des objectifs.* » (Célia 2, L. 615-619)

Notons que cette fois Célia se positionne en tant qu'*actant-sujet* qui – comme cela est le cas pour Caroline – se parle à lui-même. S'agit-il d'une posture indispensable en analyse des pratiques ?

Katia a également conservé la même approche de l'analyse d'une année à l'autre. Elle est assez proche de ses collègues puisqu'elle s'interroge sur ce qui n'a pas fonctionné :

« *C'est sûr que si on ne se remet jamais en cause, on fera notre programme, on aura fini quand il faudra avoir fini. Mais alors les gamins, eux, je ne suis pas sûre qu'ils aient tout compris... Ah oui, la capacité de se remettre en cause pour refaire les choses, c'est une des grandes capacités qu'il nous faut.[...] Des fois c'est pas facile de trouver ce qui n'a pas marché.* » (Katia 1, L. 416-423).

Elle introduit à la fois une dimension déontologique et une dimension *identitaire* à l'analyse de ses pratiques. Marina donne le même sens au retour sur sa pratique :

« *Euh... justement il faut avoir du recul, enfin je pense qu'il faut tout le temps se remettre en question, sinon on progressera pas quoi ! Je veux dire... notre enseignement il n'évoluera pas non plus.* » (Marina 1, L. 562-564)

Marina emploie l'expression « *avoir du recul* » et non « *prendre du recul* ». Elle considère qu'il s'agit d'une constante (« *tout le temps* ») dans l'*agir professionnel*.

Katia introduit l'*actant* élève comme ayant un rôle à jouer dans une démarche d'analyse. La question « comment savoir si une séance a fonctionné ou non ? » dans une posture rétrospective, peut se voir éclairée par le niveau de compréhension des élèves. Cette centration sur l'élève induit une éventuelle « *remise en cause* » de l'enseignant.

Cela signifie-t-il que l'analyse de son action passe par une *évaluation* du niveau de compréhension des élèves ? Nous n'avons pas eu d'éléments de réponse à cette question lors du premier entretien. Katia a replacé l'apprenant au centre d'une problématique de l'analyse l'année suivante :

« *Bein oui. Et puis de toutes façons là, euh... quand ça n'a pas marché, c'est clair, je veux dire, c'est évident, les gamins n'ont pas compris, c'est pas possible, on peut pas en*

rester là. Donc on est obligé, on peut pas dire : « voilà, c'est fait, super, je vais passer à autre chose. » Oh non, ça serait comme ça, les pauvres enfants ! » (Katia 2, L. 523-526).

Nous lui avons donc demandé de préciser la première étape, la pré-analyse consistant à diagnostiquer la compréhension par les élèves ou le niveau de pertinence de son action :

« Oui bein la plupart du temps c'est parce que soit ce que j'avais prévu était un peu long, parce qu'on est gourmand en fait, soit c'était un peu trop, j'avais mis la barre un peu haut. Au début de l'année c'était souvent ça, la barre un peu haute. C'est pas évident à gérer au niveau des enfants. En CMI, c'est ça en fait, ce qui m'arrivait au début de l'année, c'est que je mettais la barre un peu haute par rapport à des notions de français à acquérir et bein, ça n'allait pas. Des fois, on pensait que ça allait leur... par exemple on fait une notion, on pensait qu'ils allaient être motivés par rapport à ça et puis ça n'a pas marché quoi. Aussi le manque de matériel, parce que ça nous aide à comprendre. Le matériel pour des notions de mathématiques, c'est intéressant. Euh, quoi d'autre. [...] J'essaie de voir le soir. Et puis sur le cahier journal, je note par exemple : « trop long ou trop... » (...). Oui, ce que je viens de vous citer là, c'est généralement ce que je marque sur le cahier pour voir où ça n'a pas marché. » (Katia 2, L. 530-538 ; 547-548)

« Un peu » – en même temps qu'il tranche avec le discours sur les difficultés rencontrées qui paraissaient insurmontables, un an plus tôt – vient relativiser l'incertitude que pourrait susciter un *agir tâtonnant*, ou tout simplement présenter l'image d'un professionnel titulaire et autonome capable de pratiquer l'auto-régulation. L'alternance entre les *actants* « je » et « on », l'utilisation de marqueurs tels que « généralement », « par exemple » confortent cette image.

Un certain nombre de critères apparaissent. L'enseignante les articule cette fois, non plus par rapport à la compréhension des élèves – ce qui semble cohérent puisqu'il n'est toujours pas question d'évaluation – mais par rapport à la *motivation*. S'agissant ici d'un engagement ou d'un non-engagement de l'élève, la notion de *mobilisation* pourrait se substituer à celle de *motivation*. Katia décrit l'outil qui lui permet d'opérer le recueil de données à diagnostiquer :

« En fait oui. Comme je prépare... j'ai un cahier séparé en deux, j'ai mes deux niveaux. Je prépare par tranches de vingt minutes donc je mets la matière, les objectifs et puis un petit peu le déroulement. Euh... et je vois, je fais un petit peu le bilan de la journée pour voir si j'ai tout fait parce des fois il me reste des choses pour le lendemain ou pour la semaine d'après. Et c'est là que je vois si ça a été ou pas quoi... » (Katia 2, L. 553-557)

III.1.3 – « *L'analyse elle est difficile* »

La mise en interaction, durant l'analyse, des différents critères est une démarche mobilisant un *savoir-analyser* que les jeunes enseignants ne peuvent improviser s'ils ne le construisent pas dès la formation initiale. En deuxième année de formation ou après la prise de fonction, nos interlocuteurs précisent qu'il leur est difficile de s'engager dans cette démarche d'analyse :

« *Pour moi déjà l'analyse elle est difficile, du fait qu'on nous a pas vraiment dit comment analyser. En fait moi quand je faisais mes analyses de pratique, j'avais l'impression que ça me servait à rien [...] Avec du recul quand j'en ai parlé aux formateurs, dans les matières où j'étais évaluée, là d'accord, je me suis dit : « ça sert à quelque chose. Non en fait j'en avais pas envie de faire l'analyse parce que je voyais pas le retour, mais je pense que c'est avec le recul qu'on voit, c'est pas sur le moment. »* (Sabine 1, L. 622-624 ; 625-628) ;

Les questions « comment analyser ? » et « pourquoi analyser ? » semblent étroitement liées.

« *J'ai du mal à analyser la façon dont je travaille alors, euh... [...] bein en fait je les analyse en voyant si ça fonctionne ou pas* » (Lindsay 2, L. 551 ; 555) ;

« *trouver les moyens... les démarches... les démarches à suivre, les... savoir comment... comment amener les élèves à comprendre ce que l'on veut leur enseigner, c'est pas toujours évident de savoir comment on va s'y prendre* » (Lindsay 2, L. 491-493)

« *En fin de journée, on peut reprendre une fiche de presse, quand la classe s'est mal déroulée et se dire : « ça je l'enlève parce que ça va pas », mais c'est difficile.* » (Marina 2, L. 548-549)

Les jeunes enseignants, après leur sortie de l'IUFM, évoquent un manque d'outils, l'absence d'un *savoir-analyser*, rendant « *difficile* » « *les démarches* » d'analyse et finalement, ayant une incidence sur le sens donné à ces *postures réflexives*. La formation à l'analyse des pratiques est peut-être une des dimensions de la formation professionnelle nécessitant un accompagnement particulier, continu et contigu, du sujet *se formant*. Nous aborderons dans un prochain paragraphe, le statut accordé au mémoire professionnel par rapport à une formation à l'analyse des pratiques.

III.2 – Commentaire : Le sens de l'analyse

La lecture de démarches que ces enseignants débutants décrivent comme une analyse de leurs pratiques soulève certaines interrogations :

- La perspective de « *résolution de problèmes* » est-elle suffisante pour s'engager dans une démarche d'*analyse des pratiques* ?
- Est-il possible d'envisager une analyse de ses pratiques intégrant réellement un *parcours singulier de formation*, alors que les stagiaires évoquent une absence de *savoir-analyser*, de *métacompétence réflexive*, et qu'ils émettent un jugement négatif sur certains référents théoriques et outils conceptuels ?
- Est-il suffisant de réfléchir sur ses pratiques pour adopter une posture réflexive ?
- Ces jeunes enseignants sont-ils prêts et surtout sont-ils suffisamment « formés » pour s'engager seuls dans une démarche d'analyse de leurs pratiques ?

La perspective de « *résolution de problèmes* » demeure une quête personnelle de *solutions pragmatiques* à des obstacles rencontrés. Il ne s'agit pas ici de lire autrement sa pratique, ni même de la formaliser. Une grille de lecture succincte apparaît pour favoriser une *donation de sens à l'expérience*, sans réellement dégager une compréhension de la situation globale, identifier la mise en œuvre de compétences. Dans une logique de survie professionnelle, l'enseignant débutant réfléchit sur sa pratique mais *l'habitus professionnel réflexif* ne dispose pas encore de *systèmes d'actions*, de *savoirs-outils* permettant un choix varié de postures et une articulation *pratique-théorie-pratique*.

Nous n'avons pas identifié l'existence de démarches groupales d'analyse lors de la première année d'exercice. Les PE3 effectuent trois regroupements dans l'année autour des conseillers pédagogiques, mais ces stages ne semblent pas constituer des groupes d'analyse des pratiques :

« *c'était deux fois deux jours, donc à chaque fois, c'est jeudi et vendredi. Bein, euh, ouais, ça fait du bien quoi. On discute de nos problèmes, ouais, on revoit deux, trois trucs, euh, ouais, c'est bien. Bon, il y a aussi des moments où c'est moins intéressant* » (Célia 2, L. 964-966).

Nous l'avons déjà constaté précédemment, les démarches groupales de *rétrodiction*, en formation initiale, n'ont pas suffi à l'élaboration de *postures réflexives*. D'autres dimensions du parcours de formation doivent favoriser la construction d'un *habitus professionnel réflexif*.

Nous aborderons, dans le prochain chapitre, le thème de l'« *accompagnement* ». L'absence d'une quelconque allusion à l'utilisation de référents théoriques dans la démarche d'analyse nous incite à nous arrêter sur le rapport des PE3 aux savoirs « théoriques » acquis en formation initiale.

III.3 – « Les savoirs théoriques doivent permettre d'élaborer et d'analyser des pratiques »¹

En deuxième année de formation, certains stagiaires ont établi une hiérarchie entre les différents savoirs en fonction de critères pragmatiques. Pour les PE3, certains savoirs acquis en formation ne sont toujours pas reconnus « d'utilité », ce qui ne favorise pas leur *mobilisation* dans une *démarche réflexive* :

« *je savais très bien que je ne les [des solutions, de trucs] retrouverais pas dans mes cours puisque je ne m'en suis pas servie, j'ai pas ouvert un cours de l'année. J'ai repris quelques trucs que j'avais fait en stage l'année dernière, mais c'est vrai que les cours théoriques que j'avais eu ici, je m'en suis jamais servie* » (Marina 2, L. 524-527) ;

Marina nous dit ne s'être « *jamais servie* » de ses « *cours* » étiquetés « *théoriques* » mais cela signifie-t-il pour autant qu'elle ne mobilise jamais d'éléments de « *théories* » dans l'*agir professionnel* ?

Formulons une hypothèse d'interprétation : L'appropriation et la contre-formalisation par les stagiaires, de composantes de la *pré-forme* institutionnellement définie, extraient les objets appropriés du statut de « *théorie* ». La *disjonction* apparaissant dans cet extrait de discours de Marina, se situe entre un sujet et un objet empirique, « *les cours* » et non entre un sujet et un objet virtuel, le *savoir théorique*.

« *Non, à l'IUFM, ils nous disent pas, ils nous parlent que de élève modèle. Il y a plein de choses qu'ils nous disent pas. [...] A l'IUFM, ils nous disent tout ce qu'il faut pas faire, pas ce qu'il faut faire, ça c'est frustrant. Combien de fois on est sorti énervé de cours.* » (Catherine 2, extrait issu de notes résumées L. 236-239)

Catherine revient sur ses réactions émotionnelles. Pour comprendre la description par Catherine, du discours institutionnel, il pourrait être intéressant de situer son propos à travers une projection sur le *carré sémiotique*. Ce carré se trouverait amputé d'une *présupposition*

¹ Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Lorraine, *Guide des formations premier degré*, Année universitaire 2000-2001.

réci-proque et d'une *relation de complémentarité* entre « *ce qu'il faut pas faire* » et « *ce qu'il faut faire* », entraînant une frustration du sujet destinataire du discours. Nous précisons cette approche du rapport à la formation dans le dernier chapitre : elle se précisera dans le rapport à autrui. Lorsque Catherine revient sur sa deuxième année de formation, elle s'inscrit à nouveau dans une logique de *prescription*.

« *Il y a certaines choses qui m'ont... qui m'ont aidé, déjà durant les stages parce que je suis pas arrivée ici en tombant des nues, je savais un petit peu ce qui m'attendait et puis il y a certains outils que je réutilise aussi, bein ce qu'on a pu faire en... comme projet lecture. [...] je reprends des choses qu'on a pu faire l'année dernière, mais c'est surtout tout ce qui est concret qu'on réutilise, maintenant tout ce qu'on a pu dire dans certains cours, on se pose des questions et on a toujours pas de réponse, ça, ça m'aide absolument pas, mais tout ce qui a pu être concret, tous les outils qu'on a pu nous conseiller et puis les stages [...] en fait on se souvient pas forcément et on retourne pas dans les cours de l'année dernière.* » (Lindsay 2, L. 579-581 ; 583-587 ; 595-596) ;

Là encore, les « *cours* » sont directement mis en cause pour l'absence de lien avec la pratique et le clivage perdue avec le « *concret* » (« *les outils* », « *les stages* »). Même si les enseignants se sont construits professionnellement depuis la sortie de l'IUFM, notamment en diversifiant leurs *postures* (*expérimentation, réflexion en action, posture réflexive*), ils n'établissent toujours pas de lien entre les « *cours* » et ces différentes *postures*.

« *Mais des fois, on passe quatre heures dans une salle de français à faire des trucs, euh... donc nous on faisait autre chose. Alors en PE1, tellement c'est théorique, on faisait des annales de maths et puis en PE2, certains cours, c'était trop théorique alors on rédigeait notre mémoire sous la table quand elle ne nous voyait pas, voilà quoi. Mais bon d'un autre côté* » (Célia 2, L. 799-803).

Les jeunes enseignants confirment ici qu'ils privilégient les informations directement utilisables et ne tentent pas de construire une articulation logique entre la théorie et la pratique. Leur *rapport aux savoirs* entretient la dichotomie entre des *savoirs scientifiques* et des *savoirs empiriquement validés*. Pourtant les PE3 sont très peu explicites sur le contenu de ces savoirs reconnus d'inutilité, ils les identifient essentiellement sous le terme « *cours* ». Lorsque Lindsay précise : « *on se souvient pas forcément et on retourne pas dans les cours* », elle semble rejeter, au moins autant voire davantage, le cadre, le contexte, l'objet empirique « *cours* », la situation vécue dans laquelle elle a reçu l'information, que la nature même de

l'information reçue. Il est difficile de conclure, pour autant, que le rapport à certains savoirs subirait l'influence du cadre, de la forme du discours, par lesquels ces savoirs sont « transmis ».

Cette interprétation, même si elle demeure impossible à valider dans le cadre de notre recherche, nous apporte des éléments de compréhension à cette perpétuation d'un rapport dichotomique aux savoirs après la sortie de l'IUFM. Pour certains, le regard critique vis-à-vis de la formation a perduré ; pour Lindsay qui n'avait pas suivi de première année de formation, il s'est accentué et pour Catherine, le décalage est encore plus marqué. Ces enseignants débutants ont écarté un modèle transmissif, non viable, de leurs pratiques professionnelles, ce qui les éloigne encore un peu de certaines composantes de la formation initiale. Il ne suffit pas de nommer ces composantes « *modules* » pour qu'elles reçoivent l'estampille « pédagogie progressiste » et pour qu'elles favorisent la construction de son *parcours singulier* par le *sujet, acteur* de sa formation.

Après cette tentative de compréhension, notre constat reste le même : ces composantes de la formation initiale ne sont pas mobilisées lorsque l'enseignant, sorti depuis quelques mois de l'IUFM, s'engage dans une démarche de réflexion sur sa pratique professionnelle. Pourtant l'offre institutionnelle de formation ne se limite pas aux cours. En effet, à travers le mémoire professionnel, elle se positionne de manière « concrète » sur la logique inductive permettant le glissement de l'*expérience* vers l'*analyse*. La théorie ne s'y trouve-t-elle pas revalorisée pour son utilité dans ce glissement ? Le mémoire professionnel n'est-il pas l'outil, par excellence, de construction d'un *habitus professionnel réflexif* ?

III.4 – Le mémoire professionnel et l'analyse des pratiques

Ce « *mémoire* » que Célia dit faire « *sous la table* », est-il bien le mémoire professionnel qui « *développe l'analyse des pratiques professionnelles et permet de construire les capacités du professeur stagiaire* à :

- *Identifier un problème ou une question concernant sa pratique professionnelle.*
- *Analyser ce problème et proposer des pistes de réflexion ou d'action en se reportant aux travaux existant dans ce domaine* »¹.

¹ Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Lorraine, *Guide des formation premier degré*, 2000-2001.

Dans leur démarche d'*analyse des pratiques*, quel statut accorde ces enseignants débutants au travail d'initiation à une *posture réflexive* réalisé dans le cadre du mémoire professionnel ?

Le mémoire professionnel semble être un sujet « sensible ». Qu'ils soient stagiaires ou devenus enseignants titulaires, certains manifestent leurs difficultés à percevoir le *sens* et l'utilité du mémoire professionnel dans une démarche d'*analyse des pratiques*. Leur discours cristallise parfois toutes les contestations vis-à-vis du *curriculum formel*. Pour les autres, même s'il y a *donation de sens* et attribution d'une *valeur* globalement positive, le mémoire a été l'objet d'une nouvelle désillusion.

III.4.1 – « *c'est quelque chose de complètement artificiel* »

Là encore le discours, d'une année à l'autre, n'a pas beaucoup évolué. Lindsay utilise la même *rhétorique*¹, ponctuée d'adverbes, d'adjectifs évaluatifs axiologiques :

« *Non, là c'est quelque chose de complètement artificiel [le mémoire professionnel] [...] C'est vrai que ça pourrait être intéressant mais là je sais que maintenant on est tous, euh... on est pressé parce qu'on a plein de choses à rendre, c'est la période où on a... du travail et euh... le mémoire la dessus, c'est assez rébarbatif [...] Oui ça m'intéressait, maintenant ça commence à m'énerver un peu, euh... c'est vrai que ça pourrait être bien parce qu'on voit des choses. On a des demi-journées de libérées pour faire nos... nos recueils donc c'est intéressant mais... je sais pas, soit il faudrait avoir plus de temps ou je sais pas... mais là c'est vraiment... un mémoire à rendre.* » (Lindsay 1, L. 767-780).

L'intérêt pour le mémoire professionnel s'estompe même s'il demeure conditionnel (« *ça pourrait être intéressant* », « *il faudrait plus de temps* »). L'embrayage temporel « *maintenant* »² exprime le rapport au mémoire professionnel, à un moment donné du parcours de formation (« *ça commence à m'énerver* »). Qu'en est-il de ce rapport l'année suivante ?

« *Alors là, moi ça me sert absolument pas, j'avais déjà trouvé que c'était complètement artificiel l'année dernière et que c'était quelque chose qu'on nous imposait comme ça, mais euh... ça se confirme parce que j'en ai aucune utilité, bein peut-être en plus*

¹ Si notre présence et notre statut, ont eu quelque influence sur le discours de nos interlocuteurs, nous la situons en premier dans leurs tentatives, parfois, de nous convaincre de la valeur et de la véracité de leurs jugements.

² L'entretien a eu lieu à environ trois mois de la fin de la deuxième année de formation.

j'avais fait un mémoire en maternelle et que je travaille pas du tout avec des maternelles, mais bon... [...] j'ai testé différentes choses et puis ensuite bein, j'ai regroupé tout ça pour essayer de... de construire mon mémoire autour de... quand même autour de ma problématique, mais, moi, j'ai trouvé ça superficiel parce que j'ai pas testé quelque chose sur une durée précise, donc ça ne m'a pas apporté grand-chose, je pense. Mais je pense que le mémoire c'est bien de le faire quand on a la pratique, une pratique plus... plus longue du métier, on a un peu plus d'expérience et du recul parce que bon, je sais que par exemple, le mémoire pour l'école d'infirmière, ça se passe... elles ont... c'est au bout de... d'un stage qui est relativement long, il me semble, je sais plus exactement comment ça se passe mais elles sont déjà dans leur métier. [...] Moi je pense qu'il est peut-être mal placé dans la formation... et je dis pas non plus une fois qu'on travaille, qu'on aura forcément le temps de faire un mémoire, donc on sait pas où le placer en fait » (Lindsay 2, L. 638 ; 646-658; 666-668)

« Complètement artificiel », « assez rébarbatif », « complètement artificiel », etc., structurent cette rhétorique. Sur le fond, après la sortie de l'IUFM, Lindsay n'établit pas le lien entre la démarche initiée par le travail du mémoire professionnel et le *retour réflexif* qu'elle effectue sur ses pratiques professionnelles. Elle considère que le mémoire ne lui est d'aucune utilité.

Durant chaque entretien, elle apporte une justification à l'utilisation de l'adjectif « artificiel ». En deuxième année de formation, il est à nouveau question du rapport conflictuel au temps. Le mémoire s'insère difficilement dans le « flux » des évaluations, ce qui le rend moins intéressant. En revanche, le rapport au temps est orienté différemment lors du second entretien et il précise la pensée de Lindsay. Le comparatif avec le mémoire rédigé par les infirmières en formation met en cause la « pauvreté » du recueil de données. Nous l'avons constaté précédemment par l'émergence d'une tendance *personnaliste*, les enseignants débutants accordent une importance particulière à l'*expérimentation* constitutive d'une *expérience* professionnelle. Ainsi le mémoire professionnel ne peut être pertinent que s'il s'articule avec une pratique continue d'une certaine durée et non sur une courte période fractionnée en six demi-journées.

III.4.2 « Je suis désolée, c'est pas un travail de recherche »

C'est également cette « *pauvreté* » du recueil de données qui a suscité la désillusion chez Célia :

« Ouais, le mémoire, le mémoire travail de recherche ? Je suis désolée, c'est pas un travail de recherche hein, le mémoire, euh... Ils nous font rigoler quoi. Enfin moi j'ai fait un mémoire en maîtrise, c'était un autre travail de recherche que le mémoire là. On a six demi journées pour le recueil de données, autrement dit, six fois quarante-cinq minutes puisque la séance ne dure jamais plus de trois quarts d'heure. » (Célia 1, L. 383-386) ;

« Ouais moi je trouve que mon mémoire, enfin je m'y suis vachement impliquée et c'est un sujet qui m'intéressait. Et ce que je trouve dommage, c'est qu'à côté, on a un tas d'évaluations qui nous prennent du temps et qui font qu'on ne peut pas se consacrer au mémoire et des évaluations, bein, ouais, sans grand intérêt quoi ou alors qui devraient prendre beaucoup moins de temps, enfin il y a une surcharge d'évaluations alors que le mémoire finalement, ça allie la pratique. Enfin moi je sais que le mémoire, je suis contente de l'avoir fait. J'ai essayé de démontrer quelque chose, je suis allée dans les classes, je me suis plantée, j'ai revu. [...] Ouais, moi je sais que... je... enfin ouais, il y a une analyse à faire et on est obligé de la faire dans le cadre du mémoire, moi je l'ai faite et il y a des trucs, enfin moi je suis contente de l'avoir fait. Moi, le seul truc que je regrette, c'est de pas avoir eu assez de temps pour rédiger mon mémoire, parce que justement, à la fin d'année, il y avait le dossier de français à rendre, le dossier de maths et donc la rédaction, à la fin, j'ai un peu bâclé quoi. Puis j'ai fait dix séances de recueil de données alors qu'on en a que six autorisées. » (Célia 2, L. 835-842 ; 846-860).

Contrairement à Lindsay, Célia apparaît dans son discours comme un actant sujet s'étant approprié le « *mémoire professionnel* » (« *je me suis vachement impliquée* »). Plusieurs fois, elle précise qu'elle est « *contente de l'avoir fait* ». Là encore, l'argumentation s'appuie sur une comparaison, cette fois avec un mémoire de Maîtrise. Célia nous « avoue » avoir dépassé le nombre de séances « *autorisées* » pour le recueil de données. L'emploi du terme « *autorisées* » renvoie au rapport à la formation en tension permanente entre une logique de survie professionnelle et des injonctions inhérentes à une logique de certification.

Notons que nos deux interlocutrices rattachent le mémoire professionnel à ce qui constitue, dès la deuxième année de formation, le *centre de gravité de leurs préoccupations* : le terrain et, plus précisément, la classe.

Aucune des deux n'a suggéré la possibilité d'un recueil de données basé sur les stages en responsabilité. Il est vrai que ces stages donnent déjà lieu à d'autres évaluations.

Catherine annonce clairement ne pas avoir mobilisé la démarche acquise par le travail du mémoire professionnel, pour s'engager dans une posture de retour sur ses pratiques :

« *Même si je l'avais pas fait, on se remet en question, on se pose des questions, on n'a pas besoin du mémoire. [...] Dans mon mémoire, ma dernière séance, je l'ai inventée. J'aurais pu ne faire aucun recueil de données. [...] Le mémoire m'a fait lire des livres intéressants mais depuis la rentrée, je n'ai lu aucun livre. Pour l'instant j'essaie déjà de gérer ma classe.* » (Catherine 2, extrait issu de notes résumées L. 250)

Elle se désapproprie cet objet dont elle « *n'a pas besoin* » même si elle ne se présente pas comme sujet de ce détachement. Elle nous confie¹ avoir inventé une séance de son recueil de données. N'ayant pas les éléments nécessaires, il nous est impossible de distinguer si, comme Lindsay et Célia, Catherine remet en question le recueil de données, ou bien si, tout simplement, elle n'accorde aucune valeur formative au mémoire professionnel.

III.4.3 – Le mémoire : « lieu » « d'individualisation » ou « d'évaluation » ?

L'évaluation a peut-être également biaisé la portée et l'intérêt du mémoire professionnel durant la deuxième année de formation.

Alors que Lindsay et Célia regrettaient le flux d'évaluations portant préjudice au mémoire professionnel, Caroline aborde la question de la forme du travail et son incidence sur le contenu : « *Il y a beaucoup de gens qui ont fait le dossier de première année, pour le concours et qui ne voient pas de différence entre les deux.* » (Caroline 2, L. 697-698)

Fabien va préciser cette tension entre forme et fond du mémoire professionnel. Il le considère avant tout, comme un outil d'évaluation au service de la logique institutionnelle de certification. Sa tactique, s'inscrivant dans la *stratégie* de gestion des contraintes, consiste alors à produire un texte le plus conforme possible à ce qui a été compris de la commande institutionnelle :

« *Ah bein oui, le mémoire par exemple est le lieu justement de l'individualisation. Mais le mémoire en fait ça sert d'évaluation. [...] Voilà, ça devrait être une question personnelle qu'on se pose qui doit nous permettre de nous former et tout ça se résume à quoi à la fin, c'est produire un écrit le meilleur possible dans la lignée du plus proche possible de ce qu'on attend. C'est produire un écrit, hein. Et vraiment dans la lignée théorique des*

¹ Il est intéressant de constater que plusieurs de nos interlocuteurs nous font certaines confidences sur leurs manœuvres, une fois qu'ils sont sortis de l'institution et qu'ils sont titularisés.

courants qu'on... et euh... le terrain n'est pas... parce que c'est trop théorique, on passe un temps fou pour... euh... on aurait vraiment aimé passer tout ce temps sur le terrain et avoir des retours de quelqu'un plutôt qu'à... parce que c'est vraiment la construction d'un texte quoi. Ou il y a des gens, pareil, qui inventent des choses pour que ça colle au texte » (Fabien 1, L. 417-418 ; 422-429).

Notons l'association entre « *mémoire* » et « *lieu* », difficilement analysable. Malgré son qualificatif « *professionnel* », le mémoire rejoint le pôle de la « *théorie* ». Fabien oppose « *se former* » et « *produire un écrit* ». La commande institutionnelle concernant la forme du « *texte* » à construire aurait-elle une incidence sur le fond, « *la question personnelle* », et sur l'implication formative dans l'écriture ?

C'est paradoxalement en manipulant et en contournant la commande sur le fond (« *inventent des choses* »), qu'un *actant-sujet* anonyme (« *des gens* ») tenterait de répondre à une commande sur la forme (« *ça colle au texte* »).

« Une commande institutionnelle, c'est vraiment pas pour moi un moment de réflexion... c'est un truc qu'il faut construire selon... c'est une envie de répondre à une attente pour avoir une note pour être sûr d'être... [...] C'est vrai que souvent l'attitude des formateurs, c'est une attitude d'évaluation et de critique. Je verrais plus une relation de collègues que d'évaluateurs quoi, des collègues qui ont une pratique, avec qui on peut échanger.... Pour certains, peut-être que le mémoire... ça dépend avec qui on le fait » (Fabien 2, L. 443-446 ; 456-460).

Même après la titularisation – alors que la « *pression* » inhérente aux commandes de l'institution a disparu – Fabien a conservé les mêmes *représentations* sur ce travail. Il ne le considère pas comme un outil à mobiliser dans une *démarche réflexive*. Il met en cause, dans son jugement, la position et le rôle de certains *actants*, « *les formateurs* » qui auraient contribué, par leur « *attitude* » à la construction de ses *représentations* sur le mémoire professionnel. Lors du second entretien, il précise également l'opposition entre « *se former* » et « *produire un écrit* » pour être évalué : « *je verrais plus une relation de collègues que d'évaluateurs quoi, des collègues qui ont une pratique, avec qui on peut échanger* ». Outre la question du *rapport à autrui* toujours récurrente, le mémoire professionnel souffrirait-il de ne pas être identifié par l'institution comme « *lieu* » potentiel d'expression d'une quête de reconnaissance de l'*identité professionnelle* ?

III.4.4 – « *Le tuteur qui s'est occupé de moi ne m'a pas du tout aidé* »

Fabien conclut son propos (« *ça dépend avec qui ont le fait* ») en nous éclairant partiellement sur un autre élément à considérer pour comprendre le rapport des enseignants en formation au mémoire professionnel.

« C'est que la première année, c'est normal on passe le concours [...] Mais même le mémoire, il est mal perçu par les PE3 et c'est pareil on n'a plus de retour. A l'entretien on m'a posé des questions [...] j'ai répondu, donc pour moi c'est pas formateur. On s'attend quand même à ce que le formateur nous donne, lors des entretiens, des réponses. C'est pareil, le tuteur qui s'est occupé de moi ne m'a pas du tout aidé. J'ai fait un mémoire toute seule, j'ai essayé d'analyser ce que j'ai fait, mais comme on m'a rien dit... voilà j'ai fait le mémoire parce qu'il fallait le faire, c'est tout... C'est vrai qu'il y en a d'autres qui avaient des tuteurs qui s'occupaient vraiment bien d'eux et c'est vrai qu'il y en a, c'est de trop. Mais il vaut mieux de trop que pas assez. On fait ce qu'on peut mais quand on a rien, on fait rien quoi ! J'ai posé le problème parce que ça me faisait enrager, il y en a, ils voyaient leur tuteur toutes les semaines et moi je l'ai vu trois fois pour mon mémoire et il ne m'a pas du tout aidé. » (Sabine 1, L. 739 ; 740-741 ; 742-750).

Sabine ne perçoit pas non plus les *effets de formation*. Elle regrette l'absence de « *réponses* ». Son propos nous montre à quel point il y a absence de consensus entre les enjeux formatifs du mémoire, les attentes de l'institution, et les *représentations* que peut en avoir un stagiaire en formation. Comme Fabien, elle introduit la problématique du tutorat à partir de son expérience personnelle. Elle regrette de ne pas avoir été suffisamment accompagnée dans ce travail et de s'être retrouvée une nouvelle fois en situation de manque. Les enjeux de la réalisation du mémoire professionnel se sont réduits à rendre un écrit « *parce qu'il fallait le faire* ». L'absence de consensus se situe peut-être également au niveau du rôle du tuteur.

Si nous retenons notre interprétation, une absence de consensus, notons que pour Katia, elle est due à un déficit d'information :

« ce qu'on nous demande ici à travers le mémoire. Ils nous demandent donc de choisir un sujet en début d'année, ce qui nous plaît, ce qu'on veut, de le raccrocher quand même à une matière, d'aller dans une classe, de faire des séquences, six. Et donc, comme ils disent : « interroger la pratique par rapport à la théorie et revenir sur ce qu'on a fait, réfléchir ». pourquoi on a fait ça ? Comment on a fait ça ? Est-ce qu'on aurait pas pu faire

autrement ? ». Et c'est vrai qu'ils aimeraient que... enfin on essaie de le faire même si ce n'est pas toujours évident. » (Katia 1, L. 390-397)

La stagiaire introduit l'*actant* institution pour nous réciter la consigne inhérente à la réalisation du mémoire. Elle ne donne visiblement pas beaucoup de sens à cette consigne puisqu'elle l'a fait suivre de multiples interrogations. Il est peu probable que Katia n'ait reçu que cette consigne pour la réalisation de son mémoire, pourtant ses inquiétudes se sont avérées justifiées puisque sa production s'est trouvée en décalage par rapport à la commande institutionnelle. Durant le second entretien, lorsqu'elle revient sur son mémoire professionnel, elle met en cause, comme Sabine, la responsabilité de son tuteur :

« j'ai été en prolongation de scolarité à cause de mon mémoire. Ce qui fait que je ne suis pas passée au deuxième mouvement mi-juin. Euh, mes vœux ont été annulés, euh, j'ai eu « insuffisant » à mon mémoire, euh, mon tuteur dira le contraire mais c'est en grande partie à cause de sa faute, à cause de lui de toute façon. Mais enfin bref c'est fini on en parle plus. J'étais toute seule pour le faire. Ça qu'il était mauvais, je le savais mais bon on m'a pas aidé, tans pis un. Donc je suis retournée en stage euh, à cause de mon mémoire. Le stage s'est très bien passé, mon année a été validée. Donc je n'ai pas participé au second mouvement comme les autres » (Katia 2, L. 7-14).

Le mémoire professionnel n'est plus seulement objet d'évaluation, il devient ici objet de sanction (« à cause de mon mémoire »). « A cause de » exprime également une recherche de responsabilité, de faute. Le rapport au mémoire professionnel a peu de chances d'évoluer pour Katia. Cela n'exclue pas pour autant, comme nous l'avons vu précédemment, la découverte par d'autres voies, des enjeux de *postures réflexives*, de *démarches d'analyse*.

III.4.5 – Synthèse : Du mémoire à l'analyse des pratiques, un cheminement pas si évident

Tout comme on ne s'improvise pas *praticien réflexif*, la production d'un mémoire professionnel nécessite la construction de démarches, d'outils de lecture puis *d'analyse de l'expérience*. L'enjeu formatif est-il d'amener le stagiaire à construire, par lui-même, ces démarches et ces outils ?

Les PE2 se situent-ils encore trop dans une *logique d'application* ?

Il semble que pour Sabine, sans aiguillage préalable, le travail n'a plus de *sens*. La connaissance de la consigne n'empêche pas Katia de s'interroger, aussi bien sur le *sens* de ce travail que sur la méthodologie. Alors que précédemment nous relevions un excès

d'informations déroutant les stagiaires, l'effet inverse se produit ici. C'est en raison d'un manque d'informations et d'une absence de consensus que Sabine et Katia se sentent démunies. Les stagiaires attendent du tuteur une relation d' « aide ». Nous ne pouvons préciser davantage ici, la nature précise de cette « aide » que revendiquent nos interlocutrices. Fabien parle de « *relation de collègues [...] des collègues qui ont une pratique, avec qui on peut échanger* ». La question de l'*identité* commence à apparaître, nous la développerons dans le prochain chapitre.

Lorsque les PE3 abordent une éventuelle utilité du mémoire professionnel, ils évoquent essentiellement les séquences testées durant le recueil de données et non la démarche d'analyse elle-même :

« *Dans la matière où, euh... où j'ai fait mon mémoire, c'est clair que maintenant je sais comment aborder les choses, euh, aujourd'hui, hein, pas au moment où j'ai passé ma soutenance de mémoire parce que, euh, bien ça a travaillé tout seul [...] ça m'a servi dans la matière où, euh... sinon au niveau des questions qu'on se pose sur l'évolution d'un ... enfin le mémoire professionnel, on se demande toujours entre collègues (rire) à quoi ça sert si ce n'est à nous couvrir de boulot.* » (Caroline 2, L. 645-647 ; 651-653) ;

« *j'ai pas refait ce que j'avais fait dans mon mémoire l'année dernière, mais si éventuellement je dois retravailler sur le même thème que j'avais fait dans mon mémoire, je pourrais m'en resservir, ne serait-ce que pour reprendre les séances que j'avais menées en classe.* » (Marina 2, L. 536-540)

Nous avons vu apparaître, chez les jeunes enseignants, les prémisses d'une analyse des pratiques. Pourtant le « *savoir-analyser* » fait encore défaut. L'interaction entre les deux *mouvements (appropriation et actualisation)* d'une *professionnalité en construction* s'est précisée dans ce chapitre. Il nous faut maintenant aborder ce que nous avons laissé en suspens depuis le début de cette analyse : le *rapport à autrui* durant le *parcours de formation*.

Que comprenons-nous de cette professionnalité en mouvement ?

La réconciliation entre les deux dimensions d'une professionnalité en mouvement, l'appropriation et l'actualisation, semble s'opérer, après la sortie de l'institution de formation, notamment grâce au dépassement d'une inhibition concernant le droit à l'erreur du praticien. L'évolution dans la lecture de la complexité et par conséquent dans l'agir professionnel, d'une année à l'autre, est éclairée ici par l'entrecroisement des deux mouvements de la professionnalité.

Cette réconciliation coïncide avec l'émergence d'une autonomie professionnelle et plus précisément d'un habitus professionnel réfléchi, même si la mobilisation de démarches réflexives balbutie encore, faute d'outils, d'un savoir-analyser suffisamment aguerri. En effet, contrairement à certaines composantes de l'agir professionnel, l'utilisation de l'analyse des pratiques évolue lentement parce qu'elle subit encore l'influence, entre autre, d'un rapport difficile à certains savoirs et au mémoire professionnel, durant la seconde année de formation, et de ce qui est ressenti par les stagiaires, comme un manque d'accompagnement dans ces démarches de retour sur sa pratique. C'est peut-être là une ambivalence commune à plusieurs sujets se formant : une revendication d'autonomie et un besoin d'être guidé.

L'autonomie professionnelle s'exprime à la fois, à travers un agir professionnel basé sur l'expérimentation en situation, permettant d'ajuster progressivement ses actions au travers de postures rétrospectives, et ainsi de construire un répertoire de ressources, et à travers une adaptation et un ajustement de l'action, en situation, en s'appuyant sur un répertoire sécurisant de ressources permettant de lire et d'agir immédiatement.

CHAPITRE XIII

LE SUJET ET L'ALTERITE

L'objet de ce chapitre est une analyse de l'impact du *rapport à autrui* sur le *parcours de formation*.

Qui est l'autrui significatif? Un interlocuteur privilégié capable de se mettre en position d'écoute et de comprendre. Le clivage apparu dans le rapport aux savoirs va se répercuter dans un premier temps sur le rapport au discours institutionnel ou plus précisément sur les discours institutionnels.

Le présent chapitre, va tenter de préciser certains éléments d'analyse abordés jusqu'ici, en introduisant un élément nouveau : un clivage entre les *autrui significatif* en formation, et ceux qui ne le sont pas.

Entre Logique de survie, quête identitaire et besoin d'être accompagné, le rapport à autrui revêt le sens que chacun des stagiaires lui accorde durant leur parcours de formation.

I – Le sens d'une dissonance¹

Quel que soit leur statut, responsables de formation, formateurs-chercheurs, IMF, les différents intervenants dans le *cadre* de la formation initiale des enseignants sont porteurs d'un discours influençant le vécu des *sujets* en formation. Les stagiaires, déstabilisés après les premières rencontres avec la « *réalité* » de l'exercice du métier, sont en quête d'une cohérence dans le discours institutionnel.

I.1 – Un monobloc fantasmé qui rend anxiogène la diversité

« *Mais ce qui est paradoxal, c'est qu'en fonction des personnes qui viennent nous voir [en stage], il y en a un qui nous dit blanc et un autre qui nous dit noir* » (Katia 1, L. 400-402) ;

¹ Nous retenons préalablement cette notion de « dissonance » pour exprimer simplement la rencontre, au travers du sens construit par le sujet, de deux discours qui ne s'accordent pas.

Et ce qui est pas mal aussi, ce sont les avis différents par rapport à un point précis. Là on se dit stop ! C'est bon, ils ne savent pas se mettre d'accord. » (Katia 1, L. 536-537).

Katia considère comme « *paradoxale* », la diversité des discours. Elle interprète des « *avis différents* » comme un désaccord et non une richesse possible, pour son parcours de formation, de cette diversité des discours.

Il peut difficilement être accordé une valeur enrichissante à cette diversité, si elle a pour effet de déstabiliser, comme cela semble être le cas pour Marina :

« Parce que bon, si on demande conseil au prof de l'IUFM, il va nous dire quelque chose, si on demande conseil à un I.M.F., il va nous dire autre chose, enfin il y a plusieurs sons de cloche... pour la même séance donc on ne sais plus trop... » (Marina 1, L. 403-406).

Sabine opère un glissement du désaccord vers la contradiction :

« Et surtout, le problème c'est que d'un formateur à l'autre, ils sont pas d'accord sur certains points. Donc s'il faut se mettre, euh, dans une matière, par rapport à la façon dont on nous le dit et qu'après c'est contradictoire, c'est pas » (Sabine 1, L. 480-482)

Lorsque les stagiaires¹ abordent ce thème durant l'entretien, nous constatons que l'actant sujet « *je* » disparaît à nouveau pour céder la place à « *on* », comme pour exprimer une cohésion au sein du groupe des PE2, contrastant avec ce qui est vécu comme désaccord, paradoxe, contradiction entre les discours des représentants de l'institution.

Notre propos n'est pas de trancher entre diversité, désaccord, absence d'harmonie, etc. Notre constat est que certains stagiaires jugent que les discours ne s'accordent pas, ce qui les rend incohérents. Les PE2 sont encore dans une phase de leur *parcours de formation* où ils ont besoin, pour se rassurer, pour surmonter les anxiétés et les remises en questions suscitées par l'épreuve du réel, d'un discours univoque, d'un monobloc prenant la forme de prescriptions.

En l'absence de ce monobloc fantasmé, il est si difficile d'affronter et de subir ces anxiétés qu'elles peuvent « *conduire à une mise en cause de l'institution comme mécanisme de défense au service de la conservation de soi* »².

¹ Rappelons qu'il s'agit d'entretiens individuels.

² ABRAHAM A., *Le monde intérieur des enseignants*, Issy-Les-Moulineaux, EAP, 1982, p. 24.

N'atteignons-nous pas ici certaines limites dans les possibilités de prendre en compte les besoins de chacun, provoqués parfois par l'anxiété, dans le cadre d'une formation professionnelle ?

I.2 – L'IMF comme médiateur ?

Pour nos interlocuteurs, leur jugement sur le désaccord n'est pas seulement une impression.

Comme pour donner une valeur objective à leur jugement, et peut-être aussi pour marquer une projection identitaire, Célia et Fabien introduisent dans leur discours, à travers un débrayage actantiel, l'*actant* « *gens de terrain* » c'est-à-dire l'IMF, sous la forme d'un dialogue :

« *Quand on a fait nos projets de lecture et tout ça, il y a des fois, on se dit, mais, même les IMF nous le disent puisqu'on va se plaindre, enfin on va se plaindre, quand on a des questions ou quand ça va pas, on va voir les IMF. Même les IMF nous disent : « faites ce qu'ils vous demandent et l'année prochaine vous aviserez. »* (Célia 1, L. 437-440).

Entre plainte et question, l'IMF est l'interlocuteur vers lequel « *on* » s'oriente « *quand ça va pas* ». En proposant une projection (« *l'année prochaine* »), cet interlocuteur relativise l'injonction institutionnelle par rapport à une réalité professionnelle, celle de l'autonomie du praticien titulaire (« *vous aviserez* »).

« *Quand on leur dit ce qu'on nous a demandé de faire, les IMF rigolent mais ils nous disent : « faites le quand même parce que vous allez être évalués là-dessus. Si vous ne le faites pas... ».* Enfin, bien sûr qu'on est obligé de suivre le mouvement sinon euh... » (Célia 1, L. 453-456).

Le rapport aux évaluations, la problématique du temps consacré aux préparations, le report à l'année suivante de certaines postures jugées, par les stagiaires, incompatibles avec une logique de certification, les représentations sur l'IUFM en tant qu'univers « *fictif* » et plus précisément, sur le clivage entre théorie et pratique, seraient-ils influencés par le discours des IMF ?

Débutons par un constat : le discours de l'*actant* IMF est sollicité et cité pourtant les stagiaires ne se positionnent pas comme *actant* destinataire singulier (« *on va se plaindre* », « *les IMF nous disent* », « *vous allez être évalués* ») à l'exception de Fabien, une seule fois :

« *D'ailleurs tous les gens de terrain disent : « tu les fais à l'IUFM mais tu ne les feras plus après » quoi ! [...] Alors il y a un formateur qui est du terrain, un maître formateur qui*

nous a dit : « vos fiches de préparation, à la limite, vous pouvez les limiter à quelques lignes », c'est pas ce qu'on nous a dit en général ici. Parce que lui, il ne se fait pas d'illusions, il sait que... oui donc il y aura un décalage, j'appliquerai pas » (Fabien 1, L. 179 ; 182-186).

Plusieurs pistes peuvent être explorées pour interpréter le rapport au discours des IMF :

- Une relation *empathique*. Nous développerons cette approche dans un prochain paragraphe, à travers la *problématique identitaire*.
- Une relation *d'influence*. Elle suppose une influence significative sur le parcours singulier de formation. Tels qu'ils sont rapportés par les stagiaires, nous sommes tentés de considérer les discours des IMF comme « *métaformatifs* ». Ils relativisent, ils projettent, ils rassurent peut-être davantage qu'ils n'influencent et orientent un *parcours* de formation.
- Une interprétation et une *manipulation* par les stagiaires, destinée à alimenter une mise en cause de l'institution. Nous ne concluons pas pour autant à un esprit chimérique de nos interlocuteurs, ils n'ont certainement pas imaginé ces dialogues pour surmonter une anxiété. Ils donnent du sens à un discours par rapport à des difficultés rencontrées en stage, à l'instabilité manifeste d'une *professionnalité en construction*.
- Une *revendication identitaire* par les IMF. La dissonance serait le résultat, sous la forme d'un *agir dramaturgique*, de la manifestation par les IMF de leur identité de « *gens de terrain* » en entretenant un décalage entre leur discours et celui des autres représentants de l'institution. Dans ce cas se poserait alors la question de la formation de ces intervenants, ne serait-ce par rapport à l'accueil à réserver aux doléances des stagiaires.
- La quête d'un médiateur. Les stagiaires sont peut-être simplement à la recherche de *médiateurs* pouvant assurer la cohérence et la continuité entre les deux univers, le monde perçu comme « *fictif* » et le monde « *réel* » appelé « *terrain* » ? Sans cette médiation, le *cadre* s'effiloche ; de *potentiel* il devient nébuleux.

Ces IMF sont particulièrement exposés du fait de leur présence sur le site de formation, dans cet espace où la tension entre les différentes logiques est sans cesse (ré)accordée. Il est difficile de conclure que les IMF entretiennent le malentendu ; ils

subissent peut-être autant qu'ils influencent les *manœuvres tactiques* et plus généralement, les *stratégies* des stagiaires en formation qui finissent parfois par les considérer comme des affidés plutôt que comme des formateurs.

I.3 – Des conseillers appréciés

Les PE2 insistent également sur un autre décalage, cette fois entre le discours institutionnel est celui des conseillers pédagogiques rencontrés lors des stages :

« On a l'impression qu'on parle pas de la même chose aussi du fait que les formateurs... bein, en fait j'ai eu un problème avec un formateur qui m'a dit des choses en stage, que moi je pensais fausses, j'en ai parlé en dernier stage avec le conseiller pédagogique pour voir, parce que lui, je pensais était plus apte à répondre, et lui il m'a dit que ce que la personne m'avait dit c'était faux. Le conseiller n'était pas d'accord, cette personne était spécialisée dans une matière pour lui, n'avait pas à me dire des choses sur quelque chose qu'il ne connaissait pas et c'est ce qu'ils se permettent de faire et par contre ils nous embrouillent parce qu'on a des discours différents selon les personnes » (Sabine 1, L. 431-438).

Sabine se positionne comme locuteur évaluant (« *je pensais fausses* ») les remarques (« *des choses* ») reçues d'un formateur en stage. Elle sollicite le point de vue d'un autre actant (« *le conseiller* »). Pourtant la diversité des discours est ensuite vécue comme une dissonance qui perturbe, ou plus exactement, qui « *embrouille* ». Là encore, ce qui est vécu comme une dissonance, destabilise.

« *Apte* » est utilisé ici comme adjectif subjectif évaluatif axiologique, pour exprimer la reconnaissance, sans justification nécessaire, à la fois d'un statut symbolique et des compétences du conseiller pédagogique.

Pour Célia, les compétences du conseiller pédagogique sont reconnues à travers les dialogues entretenus avec cet actant :

« Moi je sais que j'ai été visitée par des conseillers pédagogiques, j'ai vraiment eu l'impression que c'était des visites conseil. J'ai été visitée sur une séance d'arts « pla », j'ai vraiment eu l'impression que c'était une visite conseil, il m'a posé des questions : « Est-ce que vous pensez que vos objectifs sont atteints ? » ; « Est-ce que vous pensez ceci, cela ? » ; « Moi je vous conseillerais de faire comme ça ». Et j'ai eu une seule visite d'un prof d'IUFM, c'était : « J'ai pas de réponses ». Mais par contre, je sais que mon manuel est à « foutre » à

la poubelle... Je crois que sur cette visite, j'ai envie de lui dire, euh... quand elle m'a dit que j'utilisais un manuel qui était (inaudible), vu le temps que j'ai passé sur mes préps, je peux pas aussi passer tout mon temps pour le moment, hein... et puis j'ai pas le recul suffisant pour refaire le manuel. Donc c'est vrai que j'ai repris les exercices, j'ai changé deux, trois trucs mais la base de ma séquence, je l'ai prise sur un manuel quoi. Et ça, les IMF le comprennent bien quoi. » (Célia 1, L. 608-620)

Célia ne nous dit pas que le conseiller pédagogique lui a fourni des réponses. Elle relate les questions qu'il lui a posées, auxquelles elle donne un sens. Par contre elle souligne l'absence de réponse de la part du « *prof d'IUFM* ». D'un côté, le discours est reçu comme une « *visite conseil* » et de l'autre, comme une évaluation remettant en question le travail réalisé. Les discours de ces deux *actants* sont sans doute différents. Les attentes ne peuvent pas être les mêmes vis-à-vis de ces interlocuteurs au statut et aux orientations épistémologiques différents. Encore faut-il pas l'annoncer clairement aux stagiaires.

Il est accordé une *valeur formative* aux quelques échanges avec des conseillers pédagogiques. Lorsqu'ils se *projetent* l'année suivante, Les PE2 ont des *représentations* précises sur le rôle qu'ils espèrent voir jouer par ces conseillers : ils entendent voir s'installer une relation d'aide et attendent d'être guidés par ces praticiens véhiculant l'image positive de professionnels reconnus pour leurs compétences :

« On a quand même les visites en PE3. Normalement on peut... on doit les appeler si on a des problèmes. Bein les conseillers péda que j'ai eus viennent vraiment pour nous aider. C'est pas... on n'arrive pas à faire ça avec vingt-cinq gamins de CM, je pense qu'ils peuvent nous donner des petits trucs » (Catherine 1, L. 923-926)

Catherine évoque encore ces « *petits trucs* ». La récurrence d'une croyance en l'existence de ces « *trucs* » présente dans le discours de plusieurs stagiaires, semble avoir eu une incidence considérable, tout au long de la seconde année à l'IUFM, sur les *représentations* de l'exercice du métier d'enseignant, sur le *rapport à la formation*, et ici, à *autrui*.

Les dissonances vécues ont une incidence sur le *parcours* de formation et sur le *rapport à autrui*. Elles ne sont pas vides de *sens* pour les stagiaires en formation. La logique de survie – qu'elle se situe durant la formation ou qu'elle soit projetée dans un futur incertain – passe par le rapport à un interlocuteur privilégié à qui est accordé le statut d'*autrui significatif*. En effet, le clivage n'est plus seulement relatif à la nature des informations reçues,

il s'adresse également au porteur du discours. Les stagiaires, unanimement, distinguent différents *actants fonctionnels*. Nous allons préciser les représentations de nos interlocuteurs sur celui qui peut être reconnu comme *autrui significatif* durant le parcours de formation.

II – De l'*autrui significatif*

Nous avons distingué certains critères permettant d'identifier l'*autrui significatif*. Ces critères auront une incidence sur le rapport du stagiaire à cet *autrui*, en termes d'attentes, de rôles attribués. Nous allons nous arrêter sur trois critères pour aborder l'*autrui significatif* du *sujet* en formation : la nature et la forme de l'information dont cet *autrui* est porteur ; la nature de la relation entretenue avec cet *autrui* ; l'*identité* que représente cet *autrui*.

II.1 – Le choix de l'*autrui significatif* durant le parcours de formation

Les dissonances perçues ont conduit les stagiaires à opérer des *choix stratégiques* hors de l'*offre institutionnelle formalisée*. Il ne s'agit plus de choisir entre tel ou tel module mais de s'orienter vers l'*autrui* dont le discours fait *sens* parce que se trouvant en consonance avec l'*expérience* vécue en stage. Les stagiaires accordent alors une importance particulière aux relations avec les IMF. Leur discours rassure parce qu'il est construit sous forme de réponses « *concrètes* » aux demandes formulées par les PE2.

II.1.1 – « *Heureusement qu'il y a les IMF* » : le visage du praticien

L'*autrui significatif* doit donc apparaître avec le *visage* du praticien possédant une part d'*invisible* construite avec le temps et l'*expérience*. Il est ce que le stagiaire n'est pas encore tout en souhaitant le devenir. Les débutants veulent croire en l'existence d'un *actant* capable de partager, en mobilisant son *habitus professionnel*, pour donner du *sens* à une *expérience* vécue par un débutant.

Quelles sont donc les qualités attribuées à ces experts par les stagiaires ? Ces qualités leurs permettent-elles de répondre aux attentes : mobiliser son expérience pour donner du sens à l'expérience d'un débutant ?

« *Les seuls qui ont eu la décence et l'honnêteté de nous le dire, c'est les IMF. Je rencontre les IMF et je sais qu'ils nous ont dit une fois que, bon en maths, c'était pas la peine de vouloir tout révolutionner parce qu'il y avait des bonnes choses, qu'on pouvait pas se permettre de tout refaire.* » (Katia 1, L. 320-323).

Les IMF apparaissent comme des *actants* « super héros » vertueux. Ils sont « *honnêtes* » : vertu admirable mais peut-on l'assimiler à une *compétence professionnelle* de formateur d'enseignant ?

« *Quand je suis arrivée en deuxième année en septembre, je me suis dit : « ça va me faire du bien, je ne sais plus ce que c'est que la maternelle et donc voilà ». Les profs, euh... si j'étais allée en cours avec les profs, ça m'aurait rien apporté, par contre j'ai fait mon stage de pratique accompagnée et je suis allée dans les ateliers maternels avec les IMF, et franchement ça m'a fait du bien. Maintenant, euh... oui heureusement qu'il y a les IMF parce que sinon... Ils sont bien ancrés, ça c'est bien, on peut leur poser des questions, en plus ils fonctionnent pas du tout pareil.* » (Célia 1, L. 510-516).

Même une non expérience exprimée au conditionnel passé (« *m'aurait rien apporté* ») est évaluée par la stagiaire, comme pour cristalliser le clivage entre d'un côté, l'univers fictif et d'autre l'autre, l'univers professionnel des praticiens de l'enseignement (« bien ancrés »). Le marqueur d'embrayage « *maintenant* » délimite une frontière, qui semble hermétique, entre les deux univers.

Leur contact avec le terrain, ce réel éprouvant pour les stagiaires – en supposant que « *ils sont bien ancrés* » ne signifie pas qu'ils soient immobiles – fait des IMF des *actants* pertinents pour fournir les informations attendues, des « *réponses* » aux questions des stagiaires.

« *Bein IMF, oui, oui, là on peut déjà plus poser des questions et ils vont nous donner des choses plus concrètes. C'est plutôt dans ce sens là qu'il faudrait aller quoi. Mais personne ne veut être IMF.* » (Fabien 1, L. 582-584).

L'adjectif « *concret* » est récurrent pour qualifier le discours des IMF.

« *Les gens de terrain, je pense quand même... déjà ils ont de l'expérience, ils ont débuté comme nous donc... au moins, ils savent... ils peuvent nous situer des cas concrets. [...] Je sais pas comment dire, ils sont plus... ouais, plus en phase avec la réalité* » (Marina 1, L. 486-495)

Ils sont également plus « *réalistes* » parce qu'ils ont « *de l'expérience* » et qu'« *on* » peut poser des questions, par rapport à ce que les stagiaires considèrent comme le réel c'est-à-dire « *le terrain* », par opposition au « *fictif* » :

« *On a l'expérience des formateurs qui sont profs et qui n'ont jamais été sur le terrain en primaire, sinon on a quand même des maîtres formateurs, des conseillers pédagogique qui sont plus réalistes.* » (Sabine 1, L. 445-447)

Voici donc les *représentations* de quelques stagiaires, sur ces *actants* présents dans l'espace-temps du parcours de formation.

Le malentendu avec un certain discours institutionnel conduit les stagiaires à la reconnaissance accrue d'une légitimité des IMF et à l'attribution de certains *rôles actantiels*. Il s'établit alors un comparatif entre les différents actants, les praticiens incarnés par les IMF, et les enseignants de l'IUFM considérés comme théoriciens puisque n'étant pas confrontés à la réalité du terrain des professeurs des écoles.

II.1.2 – Théorie/pratique : un clivage actantiel ?

« *Et puis ce qui revient aussi souvent dans les discussions des PE2, bein c'est justement qu'on a des profs du secondaire quoi. Et que bon, des fois on a envie de leur dire : « allez voir ce qui se passe dans une classe »* ». (Célia 1, L. 463-465)

L'interprétation que nous avons partiellement annoncée précédemment, concernant la récurrence d'un « *on* » dans le discours, se substituant parfois à un « *je* » pour exprimer un jugement, se confirme ici : les « *discussions* » entre les PE2 participent à la construction de leurs représentations.

« *Bein, il y a le côté IMF, alors vraiment eux, heureusement qu'ils sont là* » (Célia 1, L. 504)

Les deux « *côtés* » du clivage prennent vie à travers des *actants* à qui les stagiaires attribuent une position, un rôle :

« *Bein, quand ça vient de profs d'IUFM moi je trouve que c'est trop théorique, parce qu'on imagine, on prend pas en compte qu'on a une classe de vingt enfants avec des enfants qui n'écoutent pas forcément, qui n'ont pas tous le même niveau* » (Lindsay 1, L.384-386)

Les « *profs d'IUFM* » rejoignent le « *côté* » de la « *théorie* » en fonction de certains critères pouvant sembler très subjectifs, comme par exemple, la présumée méconnaissance de la vie d'une classe ou l'absence d'expérience éducative avec des « *gamins* », en supposant que l'expression « *n'ont jamais eu de gamins* » renvoie à cette idée.

« *Enfin je vais être méchante, mais bon il y a certains professeurs qui nous disent qu'il faut faire comme cela mais ce sont des professeurs d'IUFM qui n'ont jamais eu de gamins de leur vie quoi. Alors des fois, la critique est dure à avaler même si on est plein de bonne volonté et que c'est normal qu'on nous dise que c'est pas très bien ce qu'on fait. Mais en fonction de la personne qui nous le dit, on a plus ou moins de mal à accepter la critique. Je suis désolée mais voilà, c'est dur* » (**Katia 1**, L. 530-536)

L'anxiété face à la perspective des débuts professionnels, le besoin d'avoir un retour par *autrui*, sur les avancées dans le *parcours* difficile de *construction d'une professionnalité*, alimentent un discours « *méchant* » aux vertus *cathartiques*, focalisé sur l'*anti-sujet* porteur de la « *critique* ». Mais les enjeux de critique sont-ils clairement définis ?

Sous la forme d'un dialogue, Sabine sollicite le discours d'un « *professeur* » pour appuyer son évaluation de rôles différents remplis par les *actants* venant « *visiter* » en stage. Elle revendique peut-être également une certaine objectivité de son jugement :

« *En fait on voit la différence entre les gens qui nous visitent : entre les gens qui viennent de l'IUFM, les professeurs qui vont nous dire : « ta fiche de préparation est pas assez... tes objectifs sont pas assez notés, tu as pas noté tout le matériel sont tu as besoin, tout ça... », et la différence avec un conseiller pédagogique, j'ai eu deux visites et eux... ils sont plus pratiques et si vraiment il y a un gros problème sur une fiche ils le disent mais ils savent très bien que l'année prochaine, on va pas passer notre temps à faire des fiches de préparation, on n'a pas le temps pour chaque cours de faire une fiche qu'on mettra une heure à préparer. Ici, c'est là-dessus qu'on joue et pas autre chose.* » (**Sabine 1**, L. 361-371)

Quels sont ses critères pour situer certains *actants* du « *côté* » de la pratique et d'autres non ?

Un élément de réponse nous est fourni par Célia : « *Maintenant les commandes IUFM, bein c'est le côté des profs quoi.* » (**Célia 1**, L. 550).

La forme que donne Sabine au discours de cet *actant*, le « *professeur* » nous indique qu'elle lui attribue exclusivement un rôle d'évaluateur et peut-être pas de formateur.

Le discours contestataire vis-à-vis de l'institution se focalise sur les enseignants, considérés comme « *trop théoriques* », pas seulement en raison de leur discours « *décalé* » ou parce qu' « *ils n'ont jamais eu de gamins* ». En outre, ils semblent représenter, pour certains

stagiaires, les contraintes institutionnelles, l'autorité qui juge, qui évalue ; ils incarnent la logique de certification alors que les IMF incarnent les futurs collègues.

II.1.3 – Des IMF initiatiques ?

Nous avons souligné précédemment le désinvestissement momentané des stagiaires au retour de stage, surtout vis-à-vis de certains *cadres* et de certains discours dans ce qu'ils ont de plus magistraux. L'absence d'isomorphisme entre certaines situations vécues en formation et la réalité du *cadre* de la pratique enseignante en école primaire, influence le *rapport à autrui* et l'*engagement en formation*. Les IMF sont *significatifs* également parce qu'ils proposent aux stagiaires des situations pédagogiques et didactiques différentes. Cette fois le clivage se précise entre les cours dispensés par les enseignants et les interventions des IMF :

« *Quand on a un atelier avec des IMF, déjà, c'est très rarement magistral, on fait des petits ateliers, ils nous font travailler différemment. Par contre quand on a un cours avec un prof d'IUFM, c'est un cours de fac quoi, donc trop théorique. Il y a les deux côtés.* » (Célia 1, L. 516-519)

« *Le cours de fac* » ou « *magistral* » est assimilé à la théorie alors que les ateliers se rapprochent de la pratique professionnelle de l'enseignant du premier degré.

« *Et on a eu un cours avec deux IMF mais à la fin on a dit, franchement si on va en maternelle, on a des outils quoi, avec une première partie sur la personnalité de l'enfant de deux ans, euh... des progressions, des emplois du temps, des séquences vidéos. [...] Et il n'y a que ces cours là qui sont bien quoi, quand on est avec des gens du terrain.* » (Célia 1, L. 340-343 ; 346-347)

Les IMF fournissent enfin les outils tant espérés. Par contre, un cours « *sur la personnalité de l'enfant* » ne rejoint pas ici le pôle de la théorie. Il ne nous est pas possible de fournir une interprétation puisque nous ne connaissons par le contenu de ce cours.

« *Par contre, moi je sais que la semaine dernière on a eu un cours sur la petite section en maternelle, c'était des IMF et là j'ai trouvé ça très intéressant, et on a vu du travail concret. On nous a apporté des productions d'enfants, on nous a donné des activités qu'elle faisait avec ses enfants et là on se rend compte forcément que ça a été... ça a marché.* » (Lindsay 1, L. 439-442)

Plusieurs stagiaires évoquent ces cours suivis avec des IMF. L'isomorphisme, cette fois, avec la réalité du métier ne tient pas seulement aux situations pédagogiques vécues. Les supports proposés, les outils didactiques mobilisés lors de ces séances sont précisément ceux qui serviront aux futurs enseignants dans leur classe. L'*engagement* dans ces espaces a un *sens* pour les stagiaires. Ce *sens* est lié, à un discours des formateurs en consonance avec l'expérience vécue en stage, à la certitude d'avoir été compris, à des situations isomorphes avec les *représentations* des stagiaires sur la conduite de classe, à la découverte d'outils directement utilisables pour faire entrer les élèves dans les apprentissages.

II.1.4 – Pourquoi pas une complémentarité des actants ?

Caroline, inscrite très tôt durant son *parcours* dans une logique de recherche personnelle, d'*expérimentation*, a une nouvelle fois proposé un discours nuancé, par rapport à ses collègues, sur le *clivage*. Là où les autres stagiaires évoquent leur rapprochement des « *gens de terrain* », Caroline met en avant la complémentarité entre les différents actants :

« Alors, euh... au niveau des savoirs à enseigner, euh... au niveau de certaines matières, ça paraît vraiment très bien. On nous donne... ouais, des idées de démarches et c'est ça que j'ai appris au cours de cette année et qui m'a beaucoup enrichi en fait, c'est qu'il n'y a pas une démarche type quoi. Nous ce qu'on aurait voulu en début d'année, c'était d'avoir un truc type qui marche avec tous les élèves dans toutes les classes. Et j'ai appris que non, ça marche pas. Donc on nous a donné des exemples et ça déjà ça nous permet un petit peu de nous situer, de faire des recherches sur ce qu'on peut faire d'autre. C'est un point de départ quoi on va dire. Au niveau de certaines matières ça c'est très bien fait. Euh... au niveau des savoirs dans la classe, bein, c'est pas les profs d'IUFM qui nous enseignent le plus ça, c'est les IMF qui viennent au cours des pré-stages et des post-stages. Donc c'est bien, c'est assez complet finalement. Quand un conseiller pédagogique vient nous voir, enfin vient nous visiter en stage, il nous donne toujours des conseils plus pratiques que théoriques. Quand un prof d'IUFM vient, c'est plus théorique que pratique. Donc finalement ça se complète quoi. [...] Au début de l'année, j'étais de ceux qui pensaient que les formateurs et les profs d'IUFM étaient complètement décalés par rapport à la réalité [...] il y en a peut-être qui ont réalisé plus vite qu'on avait besoin quand même aussi quelque part de voir de la théorie pour, euh... parce que la théorie, ce sont ces choses, ces recherches qui sont faites et les profs IUFM se tiennent au courant de ça. Donc, euh... ça fait avancer... bon bien sûr, je dis pas que ce qu'on nous apprend en théorie ici ça marche toujours dans les classes. Mais,

euh... tout ça c'est un système à mettre en place et comme ils disent, c'est à nous de le mettre en place. En gros c'est ça. » (Caroline 1, L. 222-234 ; 239-240 ; 241-247)

Caroline rappelle ici les rôles différents et même l'entrecroisement des apports de chacun des *actants* présents durant le *parcours* de formation, ce que ne font pas de la même manière les autres stagiaires même s'ils évoquent les *relations de contrariété* avec certains *anti-sujets*.

La distinction entre « *démarche type* » et « *idées de démarches* » a contribué à une évolution des représentations concernant ces *actants*. « *Idées* » semble prendre ici le sens d'une inspiration, un « *point de départ* » soutenant la créativité du praticien. La présence, dans le discours, de la notion de « *recherche* » est à noter. « *Les profs d'IUFM* » ne représentent plus le pôle d'une « *théorie* » « *complètement décalée* » mais ils apparaissent comme un médiateur entre le praticien et l'univers de la « *recherche* » reconnu par Caroline. Dans cet extrait, la stagiaire nous propose de suivre le mouvement singulier d'une professionnalité se construisant (« *mettre en place* ») en bénéficiant d'une pluralité d'éclairages eux-mêmes en mouvement (« *se tiennent au courant* » des « *recherches qui sont faites* »). Pour Caroline, Le *cadre potentiel* est « *assez complet finalement* ». Les modalisateurs d'énoncé expriment peut-être les marques d'une autre temporalité, celle du doute, de l'incertitude, de la remise en question, relatée à un autre moment durant l'entretien.

Nous avons considéré le discours de Lindsay comme globalement moins sévère que ses collègues vis-à-vis de l'offre de formation, elle se rapproche de Caroline sur le rôle des différents *actants*, même si sa position n'est pas constante durant l'entretien :

« *Il y a des formateurs avec qui on apprend beaucoup, je pense que c'est surtout avec les gens du terrain, euh... en matière de savoirs, les profs d'IUFM m'ont apporté beaucoup parce que je partais pratiquement de zéro mais, euh... non c'est vrai que, heureusement qu'on a des intervenants un peu de tous horizons, enfin des gens du terrain, des gens de l'IUFM. C'est vrai que si on se cantonnait aux cours théoriques avec les profs d'IUFM, ce serait insuffisant* ». (Lindsay 1, L. 244-248)

La diversité des « *intervenants* » apparaît ici comme une issue (« *heureusement* ») ou des issues possibles (« *tous horizons* »), pour poursuivre un cheminement personnel. Même si les éclairages des différents *actants* sont reconnus, la stagiaire précise néanmoins un rapport subjectif nuancé (« *je pense que c'est surtout avec les gens de terrain* ») – peut-être influencé par une projection identitaire – à ces *autrui* balisant le *parcours* de formation.

N'ayant pas suivi de première année, Lindsay nous rappelle qu'elle partait « *pratiquement de zéro* ». Notre recueil de données ne nous a pas permis d'explorer une autre piste du rapport à la formation : la *signification* accordée par les stagiaires, durant la première année, à ces enseignants au discours jugé trop théorique, en cours de seconde année.

Alors que pour Caroline et Lindsay, les *actants fonctionnels* se distinguent davantage par leurs apports que par leur fonction, pour d'autres stagiaires, la distinction s'opère entre deux catégories d'*actants fonctionnels* : ceux qui participent activement au procès de construction d'un *habitus professionnel* et ceux qui évaluent cette construction selon certains critères institutionnellement définis ?

II.2 – Commentaire : la quête identitaire, une piste d'interprétation à explorer

Le clivage qui s'installe entre les différents formateurs, le rapprochement avec les « *gens de terrain* », nous amènent à réintroduire la notion d'*identité* comme piste d'interprétation.

Les stagiaires disent ne pas pouvoir s'identifier aux professeurs d'IUFM parce qu'ils n'ont jamais enseigné en primaire. Leur « *terrain* » de pratique professionnelle est différent.

En raison notamment des évaluations, de l'organisation de certaines composantes de l'*offre de formation*, les PE2 regrettent que l'institution les considère trop souvent comme des étudiants et non comme des enseignants en devenir. Ils ont réussi le concours de fin de première année et, se trouvant dans un statut intermédiaire, hybride, une sorte d'entre-deux inconfortable accentué par les difficultés rencontrées lors des stages en responsabilité, ils recherchent la stabilisation d'une *identité en mouvement*. Ils perçoivent un décalage entre l'*identité subjective projetée* et, aussi bien, l'*identité attribuée provisoirement* que l'*identité virtuelle* pré-dessinée pour eux par l'institution. Ce décalage accentue le malentendu et le désengagement vis-à-vis de certaines composantes de la formation initiale.

Même si l'*identité* est toujours à *(re)construire*, en général il est des périodes de changement, notamment lors de la construction d'un *habitus professionnel*, où l'incertitude devient plus intense. Dans cette période d'entre-deux inconfortable, la *quête d'une image de soi revalorisée* semble intégrer la logique de survie de ces PE2.

Le dépassement de l'entre-deux, de l'*identité attribuée provisoirement*, passe par l'*identification* à des *modèles* puis, par des manœuvres permettant de s'émanciper des rôles et

des comportements attendus par l'institution, favorisant trop peu, du point de vue de certains stagiaires, l'autonomisation :

« moi je trouve qu'ils essaient de nous modéliser un peu. » (Célia 1, L. 347) ;

Les « professeurs d'IUFM sont-ils de « *super actants* » possédant cette capacité à modéliser des sujets en formation ? La capacité, sans doute pas, mais pour certains stagiaires, ils se sont attribués un moyen de coercition : L'évaluation, comme le précise Fabien.

« On pourrait croire qu'on a le concours et que le plus gros est fait mais tout le monde a un peu peur, il y a une pression qui fait que, euh... pression certainement donnée par les profs à travers les évaluations, même s'ils nous disent le contraire, que c'est nous qui nous mettons la pression, alors c'est très vicieux. » (Fabien 1 L. 400-404)

Fabien estime qu'il est impossible de revendiquer ouvertement un *je* professionnel du fait de cette pression, ce qui rend légitime les *stratégies* de contournement. La conquête par le *sujet* de sa *subjectivité* est empreinte de l'incertitude exacerbée par des difficultés rencontrées, par des *représentations* différentes de ce que propose l'*offre institutionnelle*, même si ces *représentations* tendent à évoluer. Les stagiaires considèrent alors qu'il apparaît plusieurs modèles auxquels il est possible de s'identifier tout en exprimant le besoin de se voir confirmer une *identité* d'enseignant provisoirement acquise en stage, face à un public. A la question « *qui suis-je ?* », les stagiaires répondent par un rapprochement avec les « *gens de terrain* », ces *adjuvants* participant au procès de construction de soi. *Identité pour soi* et *identité pour autrui* s'entremêlent dans une quête d'émancipation et de reconnaissance.

La démarche stratégique consiste donc à privilégier les *rappports de contiguïté* avec les IMF. La *socialisation professionnelle* se construit par *identification* à un *autrui significatif*, représentant lui-même un groupe de référence ; le sentiment d'appartenance se développe dans l'*intersubjectivité*. L'émancipation du statut d'étudiant et la reconnaissance comme pair, par un professionnel expérimenté ou par le groupe de référence, ne peut s'acquérir que dans l'interaction, l'échange.

La quête de reconnaissance de soi-même au travers du *sujet-autre* est également une quête de *présupposition réciproque* indispensable dans une « *dynamique de confirmation identitaire* ». C'est la voie que certains stagiaires ont choisi de suivre pour atteindre une certaine stabilité de l'*identité en mouvement*.

L'introduction de la question identitaire nous permet d'orienter différemment notre analyse du rapport des stagiaires à la formation et notre interprétation de la contestation de l'offre institutionnelle de formation.

II.3 – L'*autrui* significatif après la titularisation

Après la titularisation, nous avons retrouvé certaines similitudes dans le *rapport à autrui*.

II.3.1 – Venir et dire : le conseiller pédagogique

Nos interlocuteurs ont tous évoqué leur(s) rencontre(s) avec le conseiller pédagogique. Les attentes vis-à-vis de cet interlocuteur se sont confirmées. Celui-ci, en tant qu'*autrui significatif* se substitue aux IMF, même si les jeunes enseignants regrettent qu'il soit si peu disponible et qu'une relation de contiguïté ne puisse s'instaurer.

« j'ai vraiment l'impression d'avoir beaucoup appris grâce au terrain et aux conseillers « péda » qui m'entouraient » (Célia 2, L. 152-154) ;

« le conseiller « péda » général, je le trouve hyper compétent et à chaque question, il m'a apporté une aide et, euh... ouais, ils viennent pas souvent mais quand ils viennent, je trouve que c'est hyper efficace parce qu'ils ont des réponses, mais concrètes quoi. Et puis bon, on peut tout aborder avec eux » (Célia 2, L. 728-730) ;

La succession de modalisateurs d'énoncé (« vraiment », « beaucoup ») expriment une adhésion forte de Célia, justifiée à un autre moment du discours à travers l'évaluation qualitative – se substituant à une « impression » – de l'actant-héros « conseiller péda » par le sujet épistémique : « je le trouve hyper compétent » ; « c'est hyper efficace ».

« Et en fait, quand le conseiller pédagogique est venu, je lui ai demandé et puis il m'a dit de prévoir dans mon emploi du temps des moments d'autonomie imposés [...] Et bon maintenant c'est ce que je fais quoi. Donc c'est une solution qu'il m'a proposée, bon c'est vrai que... » (Célia 2, L. 497-498 ; 500-501) ;

Cette évaluation qualitative sur l'« hyper » compétence du conseiller pédagogique, repose sur certains critères identifiés au travers d'une relation qui n'est pourtant pas continue (« ils viennent pas souvent ») : Les conseillers pédagogiques participent à un processus d'apprentissage ; ils entourent ; ils apportent « une aide » ; ils proposent des « réponses » « concrètes », des « solutions ».

« c'est vrai que ça me manque mais quand le conseiller « péda » est venu me voir, euh... enfin j'avais plein de questions à lui poser. Donc voilà, ça m'a fait du bien qu'il passe parce qu'au moins ça fait quelqu'un avec qui on peut discuter. Mais seulement il ne passe pas

souvent quoi. [...] Bein j'attendais qu'il vienne ouais. Il y a eu un moment donné ou bon, ça allait, après il y a des moments où on se dit : « tiens, ça je sais pas comment faire ». Je me demandais si ma démarche au niveau de la dictée était bien et donc je me suis dit que je n'allais pas le faire venir juste pour ça quoi. Donc j'attendais qu'il me dise quand il viendrait me voir et quand il est venu, c'est vrai que j'étais contente de lui expliquer ma démarche et de lui demander si ça allait quoi. Parce que, euh... parce que c'était un souci, ouais voilà. Mais bon d'un autre côté, je voulais pas lui dire de venir exprès pour la dictée. » (Célia 2, L. 538-541 ; 549-555)

La redondance du verbe venir, exprime l'étendue des attentes (« ça me manque », « j'ai plein de questions à lui poser ») vis-à-vis de cet *actant-héros*. Le parcours de construction d'une professionnalité n'est pas achevé après la sortie de l'IUFM. La jeune enseignante en a conscience et l'exprime à travers son discours. Les attentes, les besoins, la dimension affective, révélés dans le rapport à autrui sont assez proches de ceux apparus dans le discours, l'année précédente.

Pour Caroline, la venue du conseiller pédagogique semble également représenter un moment important notamment lorsqu'elle se trouve en situation de souffrance. La dimension affective liée au besoin de voir « venir » le conseiller pédagogique émerge encore plus distinctement dans le discours de Caroline :

« enfin il y a une conseillère pédagogique qui est venue au début de l'année et puis quand j'ai tiré la sonnette d'alarme, elle m'a rassurée, elle m'a dit : « écoutez, ce que vous avez fait dans votre classe, c'était super le jour où je suis venue ». (Caroline 2, L. 478-480)

« Enfin la première fois, c'est elle qui a pris rendez-vous avec moi, elle m'a dit : « je viendrai voir ». Elle a trouvé que ça s'était super bien passé. La deuxième fois, je l'ai appelée, je lui ai dit que je commençais à me poser des questions, à me remettre en question et, euh... bein, donc c'est là qu'elle a décidé de commander du matériel. Mais je vais reprendre contact avec elle à la rentrée parce que, enfin, je l'aime bien quoi. Et puis une autre interlocutrice aussi, c'est la dame qui avait les enfants du voyage (rire) malgré tout ce qu'on a pu me dire de mal sur elle. L'année dernière, c'est elle qui m'a dit de relativiser et qui m'a dit que si je le sentais vraiment pas, que je demande un changement de poste. » (Caroline 2, L. 750-761)

Le conseiller pédagogique « vient » et « dit », mais que dit-il de si attendu ?

Il donne des « réponses », il « rassure », il « dit de prévoir ». Le conseiller pédagogique incarne peut-être un discours à la fois *de référence* et *humanisé*, que les jeunes enseignants

ont cherché lorsqu'ils étaient en formation initiale alors qu'ils se sentaient en décalage avec un certain discours institutionnel et qu'ils percevaient comme dissonants les discours différents d'*actants* différents. Doit-on en conclure à travers ce besoin d'une référence, que l'autonomie professionnelle n'est pas encore acquise ?

Le parcours de formation se poursuit, il est encore *tâtonnant*. La quête, d'une stabilité, de points de repère, d'une certaine *image de soi*, dans ce mouvement d'une professionnalité en construction, n'est-elle pas légitime ?

Le conseiller pédagogique occupe une place non négligeable dans le *parcours de formation* de ces nouveaux titulaires, particulièrement pour nos deux interlocutrices, Célia et Caroline ayant éprouvé certaines difficultés d'intégration au sein de l'école où elles ont été nommées.

Il est celui auprès de qui les débutants peuvent *mettre en mots* leur vécu professionnel. Ces compétences relationnelles accentuent la reconnaissance dont il bénéficie. Il est à l'écoute et rassure lorsque cela s'avère nécessaire. Les débutants *donnent du sens* à la relation qui s'instaure.

Cet interlocuteur privilégié ne semble pas non plus étranger au développement de cette pédagogie de l'autonomie que nous remarquons précédemment.

II.3.2 – Les collègues

A côté de cette relation avec le conseiller pédagogique, certains PE3 évoquent les rapports de contiguïté avec des collègues. Cette fois, la dimension affective de la relation sert de base à une *présupposition réciproque*. La quête de *reconnaissance identitaire* n'apparaît plus comme un ressort du *rapport à autrui*. La forme de la relation s'inscrit également dans la continuité de ce qui était vécu ou recherché à l'IUFM. Elle comble un besoin de mettre en mots, d'échanger, de se voir rassuré dans sa pratique :

« *bein disons que... je n'ai pas rencontré de grosses difficultés, mais c'est vrai qu'on discute beaucoup... entre nous aux récréations, en dehors de l'école le soir, ou on fait des repas aussi régulièrement, donc il y a beaucoup de contacts en dehors de la classe, on échange beaucoup* » (Lindsay 2, L. 129-132).

Se voir « *en dehors de l'école* », « *discuter* », « *échanger* », constituent des critères essentiels, d'une relation de contiguïté des collègues. Cette relation permet également une

confirmation identitaire, à la fois par la proximité avec les collègues et par leur discours qui « rassure », qui permet de relativiser les difficultés, ce qui manquait peut-être à l'IUFM :

« mais c'est vrai que quand on est avec d'autres collègues, bein c'est eux aussi qui nous rassurent aussi, qui nous disent bein que c'est pas gagné toujours du premier coup, loin de là » (Lindsay 2, L. 406-408) ;

Pour Lindsay, le « besoin » de « demander » perdure après la sortie de l'IUFM. La proximité avec les collègues permet d'assouvir ce « besoin » récurrent.

« j'ai des collègues à qui je peux demander des choses si j'en ai besoin, parce que bon, il y a un autre « maître E » qui travaille sur les deux écoles donc je lui demande aussi parfois quand j'ai besoin de quelque chose, je demande des conseils. » (Lindsay 2, L. 314-316) ;

« Non parce qu'il y a des gens vraiment sympa, il y a un bon accueil » (Fabien 2, L. 48) ;

« moi je demande souvent ce que pensent de moi les collègues et des fois on parle, s'il y a quelque chose... ouais je sollicite l'avis des autres. » (Fabien 2, L. 379-381) ;

Le marquage de la présence (« il y a ») vient accentuer, la proximité dans l'espace, la relation d'identité et la *jonction*¹, affective pour Fabien, qui unit le sujet aux « autres ». La relation d'identité se traduit par une quête de reconnaissance de soi à travers le discours d'autrui (« je demande souvent ce que pensent de moi les collègues »)

La proximité dans l'espace et la relation qui unit aux autres, favorisent la disponibilité nécessaire pour combler un « besoin » de « demander », de « solliciter l'avis » pour se rassurer.

Pour Katia, la reconnaissance n'est plus seulement liée à une proximité dans l'espace, mais également dans le rapport au temps. La *jonction* avec cet « il y a » semble se faire naturellement en raison d'un itinéraire de formation professionnelle proche dans le temps :

« A l'école il y a deux sortantes oui, donc deux PE3. La collègue de CE1 est PE4 en fait donc elle a juste un an en plus et la directrice L., elle est... elle est jeune aussi. Elle devait être en 89-90, la dernière promotion de normaliens. Non entre nous, ça se passe très bien, il y a une bonne ambiance. Moi je sais que je travaille beaucoup avec ma collègue de CE1 » (Katia 2, L. 62-66) ;

¹ Nous entendons par *jonction* : la relation qui unit aux autres.

Le statut de PE3, de PE4 (« *elle a juste un an en plus* »), et plus largement, la jeunesse (« *elle est jeune aussi* ») facilitent la reconnaissance.

La *jonction* entre Caroline et un autre *actant*, se situe, comme pour Lindsay, dans une proximité dans et hors du temps de travail. La proximité du *parcours professionnel* est également soulignée. La jeune enseignante exprime l'importance dans sa vie professionnelle, de ces relations de contiguïté avec d'autres actants (« *c'est clair que, heureusement* »), d'autant que sa relation avec des apprenants particuliers demeure très complexe.

« *Ouais, bein là, c'est clair que, heureusement qu'il y a C., la collègue donc avec qui je m'entends bien et puis bein qu'il y a P. qui vient le lundi, elle fait le remplacement de la Directrice. Donc le lundi, je suis avec une fille qui sort de l'I.U.F.M. aussi donc on mange ensemble et tout mais, euh... Donc je discute avec C., on s'est téléphoné, je suis déjà allée manger chez elle. Elle, elle est sur l'école tout le temps mais les autres, non pas de contact quoi. Bein c'est-à-dire qu'à quatre heures et demie, moi je prends mes affaires et je m'en vais quoi.* » (Caroline 2, L. 393-399).

Nous avons introduit dans les précédents paragraphes, les notions d'*échange*, de *présupposition réciproque*, de *relation intersubjective* ou encore de *relation affective*. Complétons maintenant notre lecture de ces relations entre l'enseignant *se formant* et le ou les *autrui significatifs*.

III – Analyse complémentaire de ces relations qui ont un sens

Les relations de contiguïté qui s'installent entre les jeunes enseignants en formation et les praticiens expérimentés dépassent le *cadre de l'offre institutionnelle formalisée*. Elles reposent sur une *appropriation* de l'espace par les *acteurs* en présence. Comme nous l'avons constaté, la recherche de ce que nous avons provisoirement défini comme *relations de contiguïté* ne se limite pas à la formation initiale ; elles se construisent également, même si une dimension affective prend progressivement le relais sur la *dimension identitaire*, après la prise de fonctions au sein d'un établissement scolaire.

Nous avons identifié suffisamment de caractères communs entre les relations s'installant dans deux espace-temps différents, pour les délimiter en quelques termes similaires. Il s'agit bien sûr de liens humains et plus précisément de relations

anthropopédagogiques et intersubjectives entre un *actant-sujet* et un *actant-anti-sujet*. Nous focalisant sur nos interlocuteurs, l'*actant-anti-sujet* se doit de répondre à certains critères qui le rendent *significatif* auprès de l'*actant-sujet*.

Nous allons maintenant réinterroger ces relations en faisant émerger deux concepts qui sont apparus de manière plus ou moins explicite dans le discours de nos interlocuteurs lors du premier ou du second entretien.

III.1 – Des autrui significatifs à l'esprit d'équipe

La *présupposition réciproque* n'est pas clairement établie en formation initiale ; la proximité entre l'*actant-sujet* et l'*actant-anti-sujet*, après la sortie de l'IUFM, peut être un élément favorisant la *réciprocité*. Nous avons relevé un thème récurrent dans les entretiens recueillis auprès des enseignants, nous incitant à conforter l'interprétation d'une *présupposition réciproque* ou de ce que nous avons encore appelé *influences réciproques* : l'esprit d'équipe.

III.1.1 – Un actant collectif : l'équipe

Pour certains de nos interlocuteurs, l'intégration au sein de l'école s'est trouvée facilitée, par la présence de collègues proches de par leur âge et leur itinéraire de formation professionnelle, par la qualité des rapports humains et l'existence d'espaces d'échanges collectifs et d'entraide symbolisant une « *équipe très soudée* » :

« *c'est une équipe très soudée[...] moi je trouve que c'est très important de... qu'il y ait un dialogue comme ça...* » (Lindsay 2, L. 136 ; 137-138) ;

« *Moi je pense que dans les quartiers un peu plus difficiles, dans... où... pas forcément le public... mais où il y a le plus de difficultés... l'équipe est généralement assez soudée quoi ! J'ai déjà rencontré ça justement quand j'étais en ZEP à R., je trouvais que l'équipe était très soudée, et je sais pas si ça vient du fait que... que c'est plus... peut-être plus difficile mais en tout cas, il y a beaucoup d'échanges et euh... beaucoup d'entraide. [...] j'ai rencontré des collègues qui étaient étonnés du fait que... qu'ici par exemple, il y ait une très bonne ambiance, qu'on se parle beaucoup et qu'on fasse des choses entre nous.* » (Lindsay 2, L. 413-418 ; 422-423) ;

L'esprit d'équipe se traduit dans le discours de Lindsay, par la *redondance* du terme « soudée » associée à une redondance de « beaucoup », exprimant cette *jonction* entre les *actants*. L'équipe prend vie à travers « beaucoup d'échanges », « beaucoup d'entraide », une « très bonne ambiance », peut-être une « ambiance » chaleureuse pour reprendre cette idée de soudure. Lindsay formule l'hypothèse d'une forme de solidarité accentuée par un contexte professionnel « plus difficile ».

« Ici c'est super, tout de suite ils te disent que tu peux leur poser plein de questions, on te propose des aides. Le moindre tracas, le moindre... la moindre question que j'ai, je leur pose que ce soit sur... par rapport aux parents d'élèves, par rapport à des feuilles administratives, n'importe quoi... ils sont... de tous les âges quoi, il y a des PE4 donc un an de plus que moi, il y en a qui sont là depuis trois ans, et puis il y en a qui vont être en retraite dans trois ans, donc c'est vraiment... ça balaye bien tous les âges. » (Catherine 2, L. 62-67) ;

La forme du discours semble révéler une certaine exaltation lorsque Catherine évoque la relation avec ses collègues.

Un marqueur d'embrayage spatial suivi d'une évaluation (« ici c'est super ») nous précise immédiatement la *jonction* avec un espace mais également avec des *actants* (« ils ») s'inscrivant spontanément et largement (« le moindre tracas, le moindre... la moindre question ») dans un *rôle* permettant au sujet, héros de son *parcours*, de poursuivre la construction de sa *professionnalité*. L'équipe se structure « ici » à travers la diversité des « âges ».

« C'est intéressant de pouvoir échanger avec les autres collègues et puis de pouvoir aller dans la classe de l'autre faire de petites interventions » (Katia 2, L. 93-94) ;

« donc au niveau encadrement, enfin au niveau entourage, les collègues tout ça, très bien. Même avec les deux collègues de maternelle et l'aide-maternelle. A midi on mange ensemble au collège, donc en plus, ça nous permet de discuter, de se connaître mieux, c'est sympa. » (Katia 2, L. 75-78) ;

Là encore, la relation de contiguïté dépasse le cadre professionnel, favorisant ainsi l'émergence d'une dimension affective. Le glissement opéré de l'« encadrement » vers « l'entourage » est particulièrement intéressant : une équipe pour l'enseignant débutant est peut-être aussi cet environnement attentionné, prévenant, nécessaire pour se rassurer et pour tenter de stabiliser une *professionnalité en mouvement*.

Fabien le confirme : pour le débutant, être « *intégré* » au sein d'une équipe, « *ça apporte un soutien* ».

« *on travaille quand même en équipe ici et, euh... ouais les collègues ont essayé de bien m'intégrer. [...] on a eu un petit pot de rentrée déjà, donc ça apporte un soutien (rires). Oui, même au niveau du travail, certains donnent des conseils. Bon, c'est peut-être pas vrai pour tout le monde dans l'établissement parce qu'apparemment la sortante qui est instiit se sent un peu moins soutenue.* » (Fabien 2, L. 49-50 ; 79-85).

Marina, exerçant dans deux écoles, nous décrit des relations très différentes d'un établissement à l'autre. Dans l'établissement où elle s'est sentie intégrée dans une équipe, dans un « *projet commun* », elle a un regard positif sur son début de carrière :

« *Moi j'ai la chance de participer, il y a un stage d'école, donc bon bein, et en plus c'était un stage d'école, c'est bien dans la mesure où toute l'équipe enseignante se retrouve pour travailler autour d'un projet commun et il en ressort des outils, des outils concrets, des choses qu'on va mettre en place* » (Marina 2, 1.).

Le travail en commun au sein d'une équipe, sorte d'*agir communicationnel*, favoriserait l'émergence d' « *outils* ».

III.1.2 – « Manque de relation avec les collègues »

En revanche, à partir d'un regard comparatif, la jeune enseignante présente certains critères ayant rendu plus difficile son intégration dans la seconde école :

« *Manque de relation avec les collègues et puis, euh... En fait c'est toujours dans la même école qu'il y a des problèmes, c'est C., comme les deux autres collègues sont mariés. Lui est directeur et elle a la classe de maternelle, ils habitent là, bon, depuis vingt-cinq ans. [...] je pense qu'au début de l'année, ils voyaient pas très bien le fait qu'il y ait quelqu'un qui sorte de l'IUFM et qui arrive... qui arrive comme ça. Donc c'est vrai qu'au début c'était un petit peu tendu au niveau des rapports rien que pendant la récréation, c'était pas... pas terrible. Et puis bon, jamais il m'a demandé comment ça se passait, ni rien, jusqu'au moment où je leur ai dit : « ça va pas, j'ai des problèmes. » [...] je pense que c'est lié au fait que C., c'est un petit village. Tout le monde se connaît, euh... tout le monde se connaît dans le village, alors que l'autre c'est plus prêt d'E., donc les parents travaillent sur E., je pense*

qu'ils sont peut-être plus ouverts dans l'autre école. » (Marina 2, L. 279-285 ; 297-305 ; 317-319).

L'absence d'équipe, d'*autrui significatifs* prévenants, est vécue comme manque. Marina dénonce certaines spécificités liées au milieu rural, des difficultés à échanger avec des collègues distants de par leur âge, leur ancienneté. Elle met en avant le critère de la formation sans néanmoins développer son propos sur un éventuel décalage entre les normaliens et les enseignants formés en IUFM.

Comme pour les autres PE3, la proximité avec les collègues lui semble essentielle au bon fonctionnement d'une équipe :

« plus proche de mes collègues et puis il y avait plus de choses qui étaient... [...] des petites manifestations ponctuelles qui fait que... qu'il y a déjà plus d'échanges entre nous et puis même au point de vue des enfants, ça se... ça change, c'est pas toujours la même chose » (Marina 2, L. 332 ; 334-336).

Célia et Caroline regrettent d'avoir débuté dans des écoles où les échanges restent difficiles et où l'esprit d'équipe n'est pas visible :

« je le regrette. C'est qu'il n'y a pas tellement d'esprit d'équipe. Donc l'accueil, bon, bein j'étais là, si j'avais besoin de quelque chose, je demandais, euh... une information, euh... mais bon il n'y a pas... enfin c'est plus moi qui ai fait la démarche d'aller demander que... » (Célia 2, L.55-58) ;

« Mais ça c'est un problème, euh... de personnes à l'intérieur de l'école, il n'y a pas de communication et, euh...ce qu'on a dit au dernier conseil des maîtres, c'est que ouais, il n'y a pas de communication quoi. » (Célia 2, L. 78-80)

L'absence de « *communication* » porte à la fois sur la transmission d' « *informations* » vers l'enseignante débutante et sur des rapports professionnels « *intéressants* » entre collègues dont le fer de lance est le « *travail d'équipe* » :

« il n'y a pas de travail d'équipe donc, euh... j'avais proposé par exemple une rencontre basket, mais bon ça n'intéresse personne, euh... enfin, euh... des trucs comme ça ou des échanges. Par exemple là, bon bein il y a les CM2 qui sont en classe de mer, euh... avec mes gamins je travaille en production d'écrits sur l'interview parce qu'on veut les interviewer au retour de la classe de mer, c'est vrai que ça aurait été intéressant de travailler avec eux mais bon elle est d'accord pour qu'on vienne les interviewer mais bon, elle s'imprègne pas du projet. C'est un peu chacun dans son coin quoi. [...] Et puis il y a peut-

être aussi des... euh... enfin, le problème de... enfin moi je suis la seule jeune dans l'école quoi, donc euh... il y a peut-être des méthodes qui dérangent ou qui sont pas toujours comprises, euh... [...] j'ai l'impression d'être dans ma bulle quoi... parce que j'ai l'impression aussi que les démarches que j'ai pu faire en début d'année, euh... elles aboutissent pas quoi. Je crois qu'il y a une habitude, euh... dans... enfin, il n'y a pas cette habitude de travail en équipe. » (Célia 2, L. 87-93 ; 98-100 ; 115-118)

Pour Célia, L'absence de travail en équipe perturbe l'intégration au sein d'une école. La jeune enseignante se présente en *héros* méconnu de ses collègues. L'absence d'« *entourage* » engendre un sentiment de solitude (« *dans ma bulle* »), accentué selon Célia par un décalage générationnel (« *je suis la seule jeune* ») qu'elle perçoit notamment au travers des « méthodes » de travail. Notons que pour Catherine, le « *balayage des âges* » était associé à la richesse de l'équipe.

Caroline se dit abusée par des collègues :

« Et puis au début de l'année, on m'a un petit peu délégué des choses, enfin on m'a dit : « échange de services , machin », et en fait il n'y avait pas d'échange de service, c'est-à-dire que moi je prenais des élèves aux autres mais moi on m'en prenait pas. Et quand on m'en prenait, c'était pas parce que je le désirais. » (Caroline 2, L. 114-117)

La sensation de ne pas être intégré au sein d'une équipe, influence à la fois l'*agir professionnel* et la poursuite du *parcours singulier de formation* depuis la sortie de l'IUFM.

L'ensemble des jeunes enseignants que nous avons rencontré, ont en commun d'insister sur les bienfaits d'un travail en équipe aussi bien au niveau de l'*agir professionnel* que dans la construction de leur *habitus professionnel*. Serait-ce là une caractéristique émergente de cette nouvelle génération d'enseignants ayant bénéficié d'une formation renouvelée ?

Sans étude comparative, il nous est impossible de répondre cette question.

III.1.3 – Une génération d'enseignants à l'esprit d'équipe ?

Nous avons identifié certains éléments du *parcours de formation* initiale – que nous avons déjà en grande partie énoncés dans l'articulation entre le *rapport au langage* et le *rapport à autrui* – ayant peut-être favorisé l'émergence d'un esprit d'équipe. L'importance accordée à la *mise en mots* de son *expérience* alors qu'il n'est jamais simple de dire sa

pratique, à l'activité communicationnelle et aux échanges avec des *autrui significatifs*, aux relations avec les autres stagiaires sont des composantes du *parcours de formation* à prendre en compte. Lorsqu'ils étaient encore PE2, plusieurs de nos interlocuteurs soulignaient l'importance de s'engager dans un *agir communicationnel* informel et formatif destiné à dépasser ce qu'ils percevaient comme limites de l'*offre institutionnelle* décalée. Cette démarche s'est retrouvée d'une année à l'autre, pour devenir composante de l'*agir professionnel*.

Les échanges avec les formateurs peuvent favoriser l'émergence de ressources professionnelles :

« J'ai discuté avec des formateurs que je trouvais intéressants et on est arrivé à la conclusion qu'il y avait des parties de séances pas adaptées, d'autres qui s'étaient bien passées parce que j'avais fait ressortir plein de choses et non pas celles qui étaient prévues, j'avais adapté au fur et à mesure. [...] Oui mais toute seule j'arriverais pas à le faire, je n'aurais pas ressorti tout ça. Lui m'a montré des difficultés, où je m'étais pas rendue compte. Quand on est dans le feu de l'action, des fois on dit des choses... on arrive pas à prendre du recul » (Sabine 1, L. 637-640 ; 644-646) ;

La capacité à dire *« je ne sais pas »*, comme cela a été souvent le cas dans le discours de Sabine ou *« toute seule j'arriverais pas à la faire »* – outre la remise en question d'un soi professionnel, le constat d'impuissance du *sujet* face à une situation complexe, le besoin d'être guidé, accompagné – peut être interprété comme marqueur d'une adhésion à une dimension intersubjective du parcours de formation puis de la professionnalité, concrétisée par un agir communicationnel, une relation anthropopédagogique, la manifestation du besoin d'exprimer un vécu problématique et peut-être finalement *« un esprit d'équipe »*. Notre recherche ne nous permet pas de conclure que le *cadre potentiel* proposé par l'institution, favorise l'émergence de *« cet esprit d'équipe »*. Nous relevons que tous les enseignants débutants que nous avons rencontrés s'inscrivent dans cette dimension de la professionnalité.

Les échanges de représentations, les discussions, la bonne ambiance entre pairs en formation initiale est peut-être à nouveau recherchée l'année suivante :

« Moi je trouve que c'est... une des choses que j'apprécie le plus à l'IUFM. en fait c'est d'être avec d'autres PE2 et de discuter... en plus je trouve qu'il y a une bonne ambiance entre nous, euh... moi je trouve ça très appréciable. » (Lindsay 1, L.621-623) ;

« les discussions avec les autres PE2, « moi j'ai tenté ça, ça marche bien » ; « Ah ouais, tu as fait comment ? ». Déjà quand on fait les mêmes séances que nous mais différemment, on voit des façons de le faire » (Catherine 1, L. 639-641) ;

Cette idée d'échanges formatifs entre pairs se poursuit l'année suivante :

« *Bein avec N, ma collègue de CE1, je vous dis, qui est devenue une bonne amie. C'est vrai qu'il y a des fois quand j'ai des soucis ou que je ne vois pas vraiment comment faire, on en discute quoi. On discute beaucoup de ce qu'on fait dans nos classes. Puis comme on a beaucoup de projets, alors des fois quand une a des idées, on propose à l'autre et puis à deux on a toujours plus.* » (Katia 2, L. 370-375)

Notons que les échanges entre pairs, qu'elles aient lieu en formation initiale ou après la sortie de l'IUFM, ne remplissent pas du tout les mêmes fonctions que les discussions orientées vers une quête de réponses, avec les formateurs puis avec les conseillers pédagogiques.

Même si les échanges informels entre pairs participent activement au procès de construction du sujet professionnel, faut-il pour autant tenter de les formaliser et de les encadrer ?

III.2 – Etre accompagné durant le parcours de formation

Nous l'avions déjà suggéré à plusieurs reprises dans les chapitres précédents : la thématique de l'« *accompagnement* » nous est apparue incontournable dans l'étude de *parcours singuliers de formation*. Après la prise de fonction, la demande d'accompagnement se manifeste au travers des attentes vis-à-vis du conseiller pédagogique et de ce que nous avons appelé « *esprit d'équipe* ». Outre la volonté de travailler en coordination avec des collègues, cet « esprit d'équipe » assouvit un besoin de mettre en mots, d'être guidé et soutenu de manière constante et continue. Notre lecture complémentaire va porter ici sur les attentes exprimées par les stagiaires, lors du premier entretien, concernant l'accompagnement en formation initiale et plus précisément l'accompagnement en stage.

III.2.1 – « *On a plein de tuteurs* »

Des postures d'accompagnement sont proposées par l'institution, tel que le tutorat de mémoire professionnel, mais les pratiques sont décrites comme insuffisantes par les stagiaires. Ce n'est pas nécessairement une absence de tuteur qui amène les PE2 à contester les pratiques tutorales vivifiant le *cadre potentiel* ; la multiplication des interlocuteurs peut également avoir

les mêmes effets si elle ne favorise pas une relation de contiguïté avec un interlocuteur privilégié identifié comme *autrui significatif* :

« *On a plein de tuteurs ; on a un tuteur de « PAC », on a un tuteur de je ne sais plus quoi, enfin on a plein de gens et, euh... oui, enfin je sais pas comment c'est possible d'organiser un truc comme ça* » (Célia 1, L. 275-276)

Célia revendique ici, avant tout un suivi individualisé supposant qu'elle soit accompagnée lorsqu'elle vit les *expériences* les plus *significatives* du *parcours de formation*, sur le terrain lors des stages : « *Et c'est pour ça que je pense qu'on devrait être sur le terrain et suivi puisqu'on a un tuteur de suivi.* » (Célia 1, L. 274-275)

Les stagiaires ayant abordé la notion de « suivi », l'assimilent à un accompagnement inscrit dans la durée. Les « visites » ponctuelles en stage ne suffisent pas à combler le besoin d'être guidé, d'autant qu'elles sont parfois biaisées en raison de la pression, ressentie par les PE2, d'une logique de certification. Fabien nous livre spontanément le fruit de ses réflexions sur ce thème de l'accompagnement :

« *Mais c'est là qu'est tout le talent de celui qui forme, parce qu'il va essayer de faire émerger les choses sans nous mettre crûment devant la réalité parce que sinon on va se bloquer, mais les faire garder à l'esprit. Mais je crois que quand ils étaient à l'école normale ils avaient beaucoup plus de pratique accompagnée, ils étaient avec un maître plus longtemps et donc sur la durée je pense qu'on peut dire des choses, qu'on peut voir une évolution.* » (Fabien 1, L. 621-626) ;

« *Toujours l'idée d'être accompagné, moi c'est mon gros truc. Mais comme dans, c'est ce qu'on disait, les métiers artisanaux, ou d'autres métiers, souvent dans l'idée d'apprentissage, on est avec quelqu'un. Sinon, ouais, c'est presque de l'autodidacte. [...] On a besoin d'être guidé au départ, mais pas dans un esprit modélisant.* » (Fabien 1, L. 653-655 ; 667).

Ces réflexions ont conforté Fabien dans l'idée que le *modèle artisanal* est le plus approprié pour apprendre le métier. La référence aux Ecoles Normales renvoie à une *professionnalité plus ancienne*¹, assez proche des *représentations* du métier qu'ont la plupart de nos interlocuteurs lorsqu'ils entrent en deuxième année de formation. Pourtant le discours des stagiaires sur cette thématique de l'accompagnement est loin d'être homogène. L'idée d'accompagnement sous la forme de supervision sur le terrain est récurrente mais les attentes

¹ Nous renvoyons le lecteur aux travaux de Vincent Lang sur le sujet : LANG V., *La professionnalisation des enseignants*, PUF, Paris, 1999, pp. 59-106.

vis-à-vis de l'accompagnateur-superviseur ne sont pas figées. Il est difficile de conclure qu'elles ont évolué en concomitance avec les *représentations* sur le métier, avec les différentes postures adoptées pour se former, avec un *agir professionnel* de plus en plus centré sur la *singularité* de l'apprenant.

Les attentes de nos interlocuteurs, exprimées ou non auprès de l'institution, oscillent entre une conception artisanale et une conception réflexive de l'apprentissage du métier et se déploient en un large éventail allant de l'imitation à la « *co-construction* » d'une *professionnalité réfléchie*.

III.2.2 – Des représentations diverses sur l'accompagnateur

Sabine revient sur les visites en stage : « *on a des visites sur le stage mais ça dure une heure sur quinze jours, quoi. Si on a quelqu'un avec qui... euh... déjà le regarder c'est très formateur et après si il vous regarde lui et qu'il vous dit ses remarques aussitôt, je trouve que c'est plus formateur que d'être quinze jours tout seul à se dépatouiller comme on peut avec une classe, et on y arrive pas quoi.* » (Sabine 1, L. 404-407).

Elle introduit un *actant* (le maître) et décrit deux postures différentes se succédant : le disciple observant le maître puis le maître observant le disciple. Ces deux postures sont formalisées et existent dans le *cadre potentiel* puisque les enseignants en formation effectuent des stages d'observation puis des stages en responsabilité. Les remarques de Sabine portent également sur la durée et la fréquence des visites. Elle nous offre ici une clé possible de compréhension du rapport à l'évaluation des stagiaires. Lorsque sur une période de quinze jours, n'a lieu qu'une visite en fin de stage, les PE2 n'en saisissent pas l'enjeu formatif et l'assimilent à une forme d'évaluation sommative, au travers de laquelle, de fait, il ne peut être accordé de droit à l'erreur. Caroline consolide notre interprétation en proposant, à partir de l'expérience qu'elle a vécue, sa représentation d'un tuteur faisant « *bien ou mal son travail* » :

« *il y a un tutorat de suivi la deuxième année, un tutorat de PAC, ils appellent ça comme ça. Enfin en gros c'est notre tuteur de suivi. [...] et euh... là où on voit si elle fait bien ou mal son travail, on se sent épaulé ou complètement mis de côté quoi. Elle, elle fait très bien son travail et elle m'a épaulée dans les moments où ça allait le plus mal puis elle m'a bien fait comprendre aussi que je suivais une formation et qu'on ne me demandait pas d'être*

parfaite la première année, je crois que, en ça c'est bien le tuteur. Ce serait bien aussi qu'il y en ait un... ouais après quoi. » (Caroline 1, L. 321-322 ; 330-336)

Le tuteur qui « *fait bien son travail* », accompagnant dans les moments de doute et d'incertitude en « épaulant », est aussi celui qui relativise la pression de l'évaluation et qui réhabilite le statut de l'erreur durant le *parcours de formation*. Marc Durand parle de « *précautions oratoires* »¹ pour définir l'habileté que possède l'accompagnateur, au cours d'une relation d'aide, pour atténuer le caractère prescriptif ou évaluatif.

Dans les extraits précédents, Célia, Fabien et Sabine ont ébauché un élément essentiel d'un *parcours singulier de formation* « *accompagné* » : le regard et la lecture critiques d'un *actant* « expert », observateur de la pratique de l'*actant-sujet se Formant*. D'autres stagiaires l'évoquent :

« Ce qui est constructif c'est les observations, c'est les gens qui viennent nous visiter, enfin quand c'est bien fait, quand c'est fait objectivement bien sûr, quand ils viennent nous voir dans les classes, parce qu'on a un observateur au fond de la classe, qui participe à la séance et lui, il voit du dehors. [...] c'est vraiment constructif de voir après, enfin pour l'analyse à deux, ce qui s'est pas fait, pourquoi ça s'est passé comme ça, comment on aurait pu faire autrement quoi ? [...] avec mon tuteur de suivi c'est qu'elle propose une réflexion sur quelque chose, elle propose pas des réponses. Elle propose une réflexion donc du coup on est obligé de prendre du recul par rapport à ce qu'on a fait » (Caroline 1, L. 584-587 ; 590-592 ; 594-599) ;

« Donc pour en revenir au tuteur de suivi, oui elle me fait réfléchir sur des sujets, sur... : « Qu'est-ce que tu pourrais faire en travail d'écoute ? Qu'est-ce que tu as envie de leur amener ? Qu'est-ce que tu as envie de... ? Et je crois que ouais, ça fait réfléchir, même si des fois on trouve ça un peu rébarbatif. Enfin c'est la meilleure manière de construire quoi ! » (Caroline 1, L. 610-613)

Caroline propose une *démarche d'analyse des pratiques*, accompagnée, à partir de l'observation de l'*actant* « *tuteur de suivi* ». Cet *actant* « *fait réfléchir* ». Pour Caroline cet accompagnement dans la réflexion passe par un questionnement, une forme de maïeutique socratique. Par contre, nous avons pas suffisamment d'informations nous permettant d'interpréter la notion de « *visite* » « *objective* ».

¹ DURAND M., « Développement personnel et accès à une culture professionnelle en formation initiale des professeurs », in GOTHIER C., ALIN C., *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle. Recherche et formation*, L'Harmattan, 2000.

Fabien, globalement réticent durant l'entretien, face à la perspective de se positionner dans une *posture d'analyse des pratiques* en formation initiale, l'évoque spontanément lorsqu'il aborde le thème de l'observation par un actant « expert », en stage :

« J'ai vraiment des souvenirs comme ça en première année chez le maître d'accueil. Mais c'est vraiment l'idée que je donnais quoi, aller sur le terrain avec quelqu'un qui nous observe, on fait la séance et puis après il nous demande de faire l'analyse nous-mêmes et pointer ce qui ne va pas. Et lui aussi nous donne des éléments qu'il trouve qui vont pas. » (Fabien 1, L. 602-606) ;

Notons que l'inscription dans une démarche d'analyse des pratiques devient naturelle même si elle est réponse à une « demande ». Cette « demande » n'est pas assimilée ici à une commande, peut-être parce qu'elle vient d'un *actant-autrui significatif*.

Katia préconise une relation continue et contiguë avec un actant accompagnateur, identifié, attitré, lors de la première année d'exercice du métier :

« C'est vrai que pour une formation comme ça, il faudrait presque, non pas qu'on soit « tutoré » mais... ils parlaient de faire une troisième année à une époque. On serait suivi par un IMF ou un prof, on aurait un problème, on irait le voir. Lui il sait notre classe, il nous connaît nous, là d'accord. Mais bon, les moyens à mettre en place ne sont pas les mêmes. » (Katia 1, L. 474-478) ;

La proposition d'une troisième année rappelle le report à l'année suivante, de certaines postures n'ayant pas pu être adoptées durant le parcours de formation initiale. L'idée d'être accompagné ou « *tutoré* » a-t-elle également été projetée dans une autre temporalité ? La recherche d'interlocuteurs privilégiés après la prise de fonctions pourrait conforter cette hypothèse d'interprétation.

Après la sortie de l'IUFM, lorsque Lindsay et Marina portant un regard critique sur leur deuxième année de formation, rappellent les enjeux d'une « *pratique accompagnée* » :

« Euh... oui enfin je pense quand même que, je reste... il me semble que je l'avais dit la dernière fois, que les stages il n'y en a pas assez. Je sais que cette année ils font par exemples des stages en pratique accompagnée dans chaque cycle, je pense que c'est une bonne idée parce que bon, c'est vrai que c'est pas toujours évident non plus d'être en stage tout seul devant une classe et ... mais de faire un stage de pratique accompagnée avec un IMF qui nous guide c'est bien. » (Lindsay 2, L. 620-625) ;

Les stages de « *pratique accompagnée* » représentent concrètement une forme d'accompagnement que peut proposer le *cadre potentiel*. Lindsay l'évalue positivement (« *je pense que c'est une bonne idée* »). Cette forme d'accompagnement est-elle suffisamment exploitée en formation initiale ?

« *et je pense aussi que... qu'il faudrait qu'il y ait un retour sur notre travail parce qu'en fait on est tout le temps tout seul dans notre classe, et parfois ça manque de ne pas avoir un retour sur mon travail, qu'on me dise si c'est bien ou pas bien, en fait toute l'année on se pose la question pour savoir si on enseigne bien ou pas, enfin moi c'était mon cas* » (Marina 2, L. 595-598).

Marina met en avant la continuité de l'accompagnement (« *toute l'année* »). « *Un retour sur mon travail* » et « *on se pose la question* » expriment peut-être un besoin chronique, à certains moments du *parcours* de formation, d'avoir un autre interlocuteur que soi-même. Lorsque Marina se positionne comme sujet dans cet extrait de son discours, c'est pour exprimer un « *manque* ».

III.2.3 – Commentaire : hypothèse d'interprétation

Nous associons – même si cette interprétation reste à conforter – cette revendication de la présence d'un observateur dans la classe, aux difficultés rencontrées par les stagiaires, pour *mettre en mots* leur *expérience* de rencontre avec le réel et, pour *s'approprier* les espaces prévus à cet effet. La désillusion suscitée par les ateliers post-stage a entretenu le malentendu dans le rapport à l'institution, alors le regard d'un praticien expert directement dans la classe, se trouvant en posture de formateur et non d'évaluateur, constitue un raccourci s'inscrivant dans la logique de survie.

Pourtant une distinction nous semble essentielle, entre la *quête praxéologique* que nous présentions précédemment et les *représentations* des stagiaires sur le rôle d'un accompagnateur présent sur le terrain. Lorsqu'ils abordent la thématique de l'accompagnement, ils lui associent des notions que l'on rapprocher d'une rhétorique propre au *paradigme réflexif* : les termes « *analyser* », « *faire émerger* », « *réfléchir* » apparaissent spontanément. Nous avons constaté dans le précédent chapitre que l'*habitus professionnel réflexif* ne dispose pas encore de *systèmes d'actions*, de *savoirs-outils* permettant de varier les postures d'analyse des pratiques. Lorsqu'ils expriment ce besoin d'être accompagné, ils pointent également les limites d'une *démarche réflexive*, seul, à la fois sans outils et sans présence continue d'un « *guidant* » orientant et éclairant la réflexion. Célia qui revendique

d'être suivie sur le terrain, précise également qu'elle éprouve certaines difficultés à revenir seule sur ces pratiques. En l'absence d'un accompagnateur, elle s'oriente vers les IMF au retour de stage :

« *Bein oui, il y a des séances qui ne marchent pas, l'analyse personnelle, euh... [...]C'est-à-dire que j'ai fait des séances qui ont bien marché, donc je me dis, bein ça je vais le garder, je mets quelques annotations. Et il y a des séances qui n'ont pas marché du tout, et donc à ce moment là, soit je vais voir les IMF, je leur dis voilà ce qui c'est passé si je n'y arrive pas toute seule, ou si je sais pourquoi ça n'a pas marché, bein...* » (Célia 1, L. 562 ; 566-570)

Ainsi l'accompagnateur-observateur ne serait plus seulement l'*autrui significatif* prescrivant des actions reproductibles mais il guiderait dans la construction d'un *habitus professionnel réfléchi et réflexif*. Une séance observée suivie d'un entretien-conseil est l'exemple que les stagiaires mettent le plus souvent en avant pour décrire une pratique accompagnée à laquelle ils donneraient le sens d'un acte de *co-formation*. Selon nos interlocuteurs, cette forme d'accompagnement fait encore largement défaut et les visites-conseils sont considérées comme insuffisantes. La posture d'accompagnateur se trouve ici au centre de la problématique concernant l'articulation *pratique-théorie-pratique*.

Cette analyse nous incite à terminer notre propos par une série d'interrogations.

Le praticien expérimenté peut-il remplir seul une fonction de co-formateur ?

La notion d'« équipe pédagogique » a-t-elle lieu d'être pour caractériser les formateurs aux statuts différents à l'IUFM ?

Là où peut se dessiner spontanément les prémisses d'une adhésion aux enjeux d'une démarche réflexive, l'institution doit-elle s'engager dans un remodelage du *cadre potentiel* ?

Une augmentation de la durée des stages est attendue mais se suffit-elle à elle-même pour donner un sens cette articulation pratique-théorie-pratique ?

Plus généralement, en formation initiale le rapport à un *autrui significatif* se développe le plus souvent dans un espace flou, non délimité ; faut-il systématiquement tenter de rationaliser les relations anthropopédagogiques qui se nouent dans cet espace de formation professionnelle ou plutôt les laisser se structurer au travers de « *la poétique des rapports humains* »¹ ?

¹ CIFALI M., « Accompagner : quelles limites ? », *Les Cahiers Pédagogiques*, « Dossier : Accompagner, une idée neuve en éducation », n° 393, avril 2001.

Que comprenons-nous de cette professionnalité en mouvement ?

Les démarches de l'acteur en formation se dessinent clairement dans le rapport à autrui durant le parcours de formation initiale. Le clivage identifié par les stagiaires entre différents savoirs, selon leur statut épistémologique, va se répercuter sur le rapport aux différents formateurs rencontrés durant le parcours de formation. Ce clivage se trouve accentué par des dissonances constatées entre les différents discours proposés par les représentants de l'institution de formation. Ces dissonances sont vécues comme une incohérence de l'offre de formation et alimentent le rapport parfois conflictuel à l'institution.

La persistance d'une logique de survie, associée au constat de dissonances, conduit les stagiaires à orienter leur parcours de formation vers la recherche d'un autrui significatif. Une relation de contiguïté et de proximité avec un interlocuteur privilégié, a un sens durant le parcours de formation lorsqu'elle se trouve en consonance avec l'expérience vécue en stage.

L'autrui significatif est également un interlocuteur représentant à la fois un modèle identitaire et un pair auprès de qui il est possible d'être reconnu dans son identité de praticien. En formation initiale, l'autrui significatif est incarné par les IMF. Après la sortie de l'IUFM, le conseiller pédagogique représente l'interlocuteur pouvant guider le débutant durant son parcours de construction d'une professionnalité.

La titularisation marque également le début de l'intégration au sein d'une équipe de praticiens. La nature des relations qui se nouent, la proximité avec les collègues, la fréquence des échanges, ont également un impact sur cette période durant laquelle l'habitus professionnel continue à se structurer.

Le rapport à autrui est révélateur d'un besoin, pas toujours revendiqué auprès de l'institution, d'être accompagné tout au long du parcours de formation. L'accompagnement semble incontournable dans une perspective d'accession à une autonomie professionnelle.

CONCLUSION

Au terme de ce parcours, récapitulons et mettons en perspective. Dans la première partie de ce travail, partant de l'hypothèse d'une grande singularité des remaniements, dus à la formation, j'ai tenté de construire un univers interprétatif pour suivre et tenter de comprendre le mouvement d'une professionnalité habitée par de jeunes enseignants, faisant leurs premiers pas dans un métier complexe, un métier de l'humain. L'entrelacement, parfois inextricable, de divers processus d'appropriation et d'actualisation rend impossible toute tentative de schématisation d'un parcours de formation sous la forme d'un cheminement linéaire. C'est donc en suivant un mouvement circulaire, spiralé, marqué par l'enchevêtrement de couches d'expériences formatives, que j'ai approché le parcours de ces sujets se formant, à travers leur discours.

Ces discours relatifs à l'appropriation de l'offre institutionnelle de formation et à l'actualisation d'une professionnalité incarnée en situation d'agir professionnel, expriment une réelle diversité de postures, de positionnements dans un rapport à la formation, à la complexité, et à soi. S'il existe un fil conducteur durant le parcours singulier et subjectif, il se trouve peut-être moins dans un curriculum formel que dans un projet de formation, projet de soi évoluant par le truchement de tâtonnements, de ruptures parfois, de donations de sens, de positionnements et repositionnements identitaires. Le mouvement de cette professionnalité incarnée, a émergé durant l'analyse d'un corpus d'entretiens, à travers la transition discursive entre la deuxième année de formation à l'IUFM et la première année de prise de fonction.

L'inquiétude, les doutes, exacerbés lors des premières rencontres avec l'exercice du métier par le constat d'une indétermination indépassable, d'une impossibilité de se référer exclusivement à une professionnalité fonctionnelle préalablement formalisée, sont apparus au travers d'un discours véhément pour certains de nos interlocuteurs. Ce discours devient peut-être l'instrument, pour certains sujets en quête d'unité, d'une forme de catharsis nécessaire, à l'émergence – même si cela se traduit dans un premier temps sous forme d'émotions – de représentations enrichies et d'une prise de conscience « *que les pratiques ne sont pas*

d'emblée disponibles, constituées comme des entités qu'il suffirait d'inventorier. »¹. En effet, les reproches envers l'institution de formation, concernant notamment l'absence de solutions types pour faire face aux problèmes rencontrés en stage, semblent avoir contribué finalement à l'adoption de postures d'expérimentation et de recherche, en situation d'agir professionnel, l'année suivante.

En cela l'habitus professionnel s'épaissit dans le temps, permettant notamment, d'une année à l'autre, de varier les niveaux de compréhension de la complexité, de s'aventurer dans des tentatives de création d'un agir intelligent. L'émergence, au cours de l'analyse des données, d'une problématique du rapport au temps en formation, m'incite à poursuivre, au-delà de ce travail, une démarche compréhensive en sollicitant l'éclairage d'une « *anthropologie temporelle des parcours singuliers en éducation et en formation* »². Durant la formation initiale, la tension avec l'offre institutionnelle, les difficultés rencontrées pour habiter le cadre potentiel, sont parfois exprimées à travers un rapport conflictuel au temps, comme si les contraintes inhérentes au « *temps social* » ne pouvaient pas être articulées aux logiques immanentes d'un « *temps intime* ». La « *synchronisation* » n'est pas donnée, elle est à construire dans une formation professionnelle par alternance. Gaston Pineau, introduit la notion de « *synchroniseur humain* » et rappelle que les compétences pour « *conjuguer à la première personne du singulier* », des temps pluriels, ne sont pas innées³. Les temps ne sont pas accordés et « *La qualité de l'attention au présent* »⁴ varie durant le parcours de formation. Un désinvestissement par rapport au présent révèle peut-être une absence de lien provisoire entre, un temps prédéterminé dont l'appropriation s'avère laborieuse, et un avenir imaginé, celui de l'entrée dans le métier, un avenir pensé dans lequel l'essentiel sera de survivre professionnellement⁵.

Mon propos n'est pas un plaidoyer en faveur d'un objectif ambitieux, en formation professionnelle, de « *synchronisation* » des temps pluriels de l'alternance. La notion même d'« objectif » se trouve ici inappropriée. Il s'agit plutôt de soutenir l'idée que le mouvement d'une professionnalité habitée ne peut pas faire l'économie d'« *entre-temps* », de

¹ DUPUIS P.-A., « Anthropologie temporelle des parcours singuliers en éducation et en formation », *Note de synthèse sur les travaux de recherche*, Université de Nancy 2, octobre 2002, p. 200 ; Cf. FATH G., « Dire, authentiquement, avant d'analyser », *Cahiers Pédagogiques*, n° 346, septembre 1996, p. 57.

² Titre de la note de synthèse de Pierre-André Dupuis, pour la soutenance de l'Habilitation à Diriger des Recherches.

³ Cf. PINEAU G., *Temporalités en Formation*, *Anthropos*, 2000, p. 122-123.

⁴ Cf. DUPUIS P.-A., *Op. Cit.*, p. 78.

⁵ Cf. notamment DUPUIS P.-A., *Op. Cit.*, p. 78 : « *Du point de vue subjectif, le temps vient de l'avenir, sans lequel le présent s'effondre* ».

« *contretemps* »¹. La notion de « posture réflexive » a intégré l'univers interprétatif de cette recherche. Le discours de ces jeunes enseignants a rappelé – si cela était encore nécessaire – qu'une posture réflexive ne va jamais de soi, et qu'il serait sans doute présomptueux d'en faire la panacée d'une professionnalisation des enseignants. Pourtant la réflexivité du sujet se formant est au cœur d'une vivification de ces « *entre-temps* » ou « *contretemps* ». Selon Marguerite Altet, elle suppose une « *métacompétence* », un « *savoir-analyser* », faisant parfois défaut chez les jeunes enseignants que j'ai rencontrés. L'expression d'un besoin d'être accompagné, guidé, dans ces temps précieux d'un parcours de formation, m'incite à retenir ici deux pistes possibles de travail, parmi d'autres, pour approcher une dialectique entre « *autoformation* » et « *hétéroformation* » : les pratiques d'écriture ; l'aide à l'explicitation.

L'usage de l'écriture en formation professionnelle des enseignants, mérite de faire l'objet d'une étude approfondie. Lorsque l'écriture est assimilée par certains stagiaires, à une évaluation institutionnelle, elle peut difficilement devenir un outil d'appropriation de ces « *entre-temps* » et « *contretemps* », notamment dans une perspective d'intelligibilité de certaines dimensions du mouvement de la professionnalité subjective, échappant à l'intentionnalité du sujet². Avant même de parler d'analyse des pratiques, le temps d'une mise en mots est peut-être nécessaire pour temporiser, pour sortir de l'urgence, de la pression vécue, de la tension entre différentes logiques. Selon Pierre-André Dupuis, « *la vertu principale de l'écriture en formation est qu'elle prend d'abord le temps de « poser », de disposer, d'établir* »³, mais pour cela il faut accorder du temps au temps.

Après l'avoir pratiqué avec des publics d'enseignants et de formateurs, Gérard Fath atteste que l'analyse des pratiques par l'écriture est « *une voie praticable* »⁴. L'étude du discours des jeunes enseignants sur leur rapport, à l'analyse des pratiques, et à l'écriture, confirme la nécessité de modalités très particulières pour qu'une écriture devienne formative et pour éviter ce que l'auteur nomme « *une des grandes dérives de l'analyse des pratiques* » :

¹ Cf. PINEAU G., *Op. Cit.*, p. 188-193.

² Cf. notamment CIFALI M., « Démarche clinique, formation et écriture », in PAQUAY L., ALTET M., CHARLER E., PERRENOUD P., (Eds), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Paris-Bruxelles, De Boeck, 1996, p. 120 : « *Entre la tentation positiviste et prescriptive, et celle de l'intransmissible et de l'ineffable, y a-t-il place pour une intelligibilité de l'activité enseignante ?* ».

³ DUPUIS P.-A., *Op. Cit.*, p. 200.

⁴ FATH G., « Ecrire sur les pratiques enseignantes », in CLERC F., DUPUIS P.-A., *Pratiques et Formations. Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants*, Editions CRDP de Lorraine, 1994, p. 141.

« *l'esthétisme* »¹. Lorsqu'il est reconnu, par les stagiaires en formation, comme un outil au service de l'institution qui certifie, le mémoire professionnel semble souffrir de cette dérive, peut-être parce que les modalités particulières ne sont pas suffisamment précisées et mises en œuvres. Mon analyse du rapport des stagiaires au mémoire professionnel, me conduit à prendre une position qui n'est finalement qu'un point de départ : l'authenticité et l'implication dans l'écriture du mémoire professionnel sont d'urgence à repenser, parce qu'il est essentiel pour l'enjeu formatif de ce travail demandé à des enseignants en formation, qu'elles rencontrent des référents « théoriques ».

Dans les derniers mois de mon parcours de doctorant, j'ai suivi une formation aux techniques d'aide à l'explicitation, qui a suscité de nouveaux questionnements sur le temps de la mise en mots de l'expérience vécue en formation professionnelle et sur la relation avec un interlocuteur privilégié que certains enseignants construisant leur professionnalité, recherchent durant leur parcours. Un des intérêts possibles d'une utilisation de l'entretien d'explicitation en formation initiale réside sans doute dans la nature et le rôle du contrat de communication entre les deux interlocuteurs. La définition puis la redéfinition de ce contrat lorsque cela s'avère nécessaire en cours d'entretien, peuvent permettre de dépasser les limites de visites en stages vécues comme des évaluations. L'accompagnateur dans l'évocation d'une situation singulière – s'il a été formé à de telles pratiques – peut se dégager de l'étiquette de celui qui juge. Proposer à un stagiaire d'entrer dans l'évocation peut également détourner la discussion d'une quête de solutions typiques, de réponses immédiates à des difficultés rencontrées.

Nadine Faingold présente l'entretien duel entre un formateur et un stagiaire, basé sur des techniques de guidage et d'accompagnement dans l'explicitation, comme un « *temps d'analyse de pratique* ». Selon l'auteur, le stagiaire « *est amené à redécouvrir et à verbaliser des éléments de son vécu qui s'étaient inscrits en mémoire sans passer par l'étape nécessairement seconde du réfléchissement, de la re-présentation* »². Le rapport possible entre explicitation et analyse des pratiques, dans le cadre potentiel de la formation initiale des enseignants, constitue une piste intéressante à explorer dans une perspective de poursuite de mon cheminement.

¹ FATH G., « Dire, authentiquement, avant d'analyser », *Cahiers pédagogiques*, n° 346, septembre 1996, p. 57.

² FAINGOLD N., « L'entretien de formation : accompagnement et explicitation des pratiques »,

L'approche du rapport au temps m'incite enfin à revenir sur des expériences significatives, évoquées par certains enseignants, vécues en amont du temps de l'urgence de la formation professionnalisante. Des modules de préprofessionnalisation suivis à l'Université semblent avoir participé à la construction, d'un projet professionnel, de représentations sur le métier, de convictions sur la mission de l'enseignant. L'introduction d'un parcours fléché « Professorat des écoles » dans le premier cycle universitaire au travers de la réforme LMD¹ ne peut faire l'économie d'une réflexion sur l'articulation entre le parcours universitaire et la formation professionnelle. Alors que les cours jugés « théoriques » sont désinvestis en fin de parcours de formation initiale, particulièrement au retour de stage, l'Université n'est-elle pas l'espace-temps privilégié d'une donation de sens à cette théorie tant décriée dans le temps de l'urgence ? Le rapport à la théorie, et plus particulièrement le rapport entre théorie et professionnalité se trouvent faussés, lorsqu'ils ne se posent que dans les derniers temps d'une formation professionnelle, notamment par une logique de survie orientant les stagiaires vers la quête d'un répertoire de « recettes », de « trucs pratiques ».

Le travail effectué en amont, à l'Université, ne peut-il pas également favoriser une réconciliation avec l'écriture dans le temps de la formation professionnelle ? J'ai animé pendant deux ans les travaux dirigés d'un module de préprofessionnalisation destiné à des étudiants de DEUG : « *Approche de l'échec scolaire* ». Ces étudiants s'engagent à effectuer pendant un semestre, de l'accompagnement scolaire au sein de structures associatives ou d'établissements scolaires. Le « journal de bord »² rédigé individuellement tout au long du semestre a constitué un outil intéressant, de travail en groupe, de retour sur des expériences vécues. L'écriture est investie par les étudiants, pour décrire des difficultés rencontrées lors des séances d'accompagnement, pour mettre en mots, parfois en se positionnant en « super héros » de l'énonciation, des pratiques « inventées » ayant favorisé l'engagement et la mobilisation de l'élève, ou encore pour exprimer une appropriation de certaines notions abordées en TD en les introduisant dans cet écrit portant sur l'expérience personnelle. Il est impossible de dire, à l'heure actuelle, si ces pratiques d'écriture auront une incidence sur le rapport à l'écriture en formation professionnelle, mais je perçois là une piste de travail et de réflexion intéressante, qui nécessiterait toutefois une articulation entre formation universitaire et IUFM, ce qui était prévu au départ.

¹ Licence-Master-Doctorat.

² Au début de chaque semestre, il m'a fallu répondre à la question rituelle : « le journal de bord est-il évalué ? ».

BIBLIOGRAPHIE

ABRAHAM A., *Le monde intérieur des enseignants*, Paris, Editions EAP, 1982.

ALBARELLO L. et DIGNEFFE F., *Pratique et méthodes de recherche en sciences sociales*, Paris, Armand COLIN, 1995.

ALIN C., « histoires de vie ou la question du tiers et de l'interprétant », *Spirale*, « L'approche biographique en formation d'enseignants, n°24, octobre 1999.

ALIN C., GOHIER C., *Enseignant-Formateur*, Paris, L'Harmattan, 2001.

ALIN C., « Langage et identité en analyse de pratique(s) ou la question du « deuil du sujet » », in ALIN C., GOHIER C., *Enseignant-Formateur*, Paris, L'Harmattan, 2001.

ALIN C., GOHIER C., « La construction de l'identité professionnelle de l'enseignant et du futur enseignant. La recherche et la formation : postures épistémologiques et méthodologiques », in ALIN C., GOHIER C., *Enseignant-Formateur*, Paris, L'Harmattan, 2001.

ALTET M., « Une formation à l'analyse de pratiques enseignantes individuelles et contextualisées : l'analyse des modes d'ajustement et décisions dans les interactions pédagogiques », in A.E.C.S.E., « Individualiser les parcours de formation », *Colloque de l'A.E.C.S.E*, Lyon, décembre 1991.

ALTET M., « Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants : une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique », in BLANCHARD-LAVILLE C., FABLET D., (coord), *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 1996.

ALTET M., « Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et d'adaptation, le savoir analyser », in PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E., PERRENOUD P. (Eds), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Edition DE BOECK et LARCIER, 2ème édition, 1996, p. 27-40.

ALTET M., *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris, PUF, 1997.

ALTET M., « Quelle formation professionnalisante pour développer les compétences de « l'enseignant-professionnel » et une culture professionnelle d'acteur ? », in TARDIF M., LESSARD C. et GAUTHIER C., *Formation des maîtres et contextes sociaux*, Paris, PUF, Education et Formation, 1998, p. 71-85.

ALTET M., "Un dispositif de formation initiale des enseignants, innovant et théorisé. Le groupe de référence de l'IUFM des Pays-de-la-Loire", *Recherche et Formation*, n° 31, 1999.

ALTET M., "L'analyse de pratiques. Une démarche de formation professionnalisante ?", *Recherche et Formation*, n°35, 2000.

ALTET M., « Entretien avec Daniel BANCEL. La professionnalisation des enseignants 10 ans après la création des IUFM », *Recherche et Formation*, n°35, 2000.

ALTET M., « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle », *Revue Française de Pédagogie*, n° 138, janvier-février-mars 2002.

A.E.C.S.E., « Individualiser les parcours de formation », *Colloque de l'A.E.C.S.E*, Lyon, décembre 1991.

A.E.C.S.E., *Les Sciences de l'Éducation, enjeux et finalités d'une discipline*, Paris, 1993.

A.E.C.S.E., « La recherche dans les Sciences de l'éducation « telle qu'elle se fait » », *Bulletin de l'Association*, N° 20-21, Avril 1998.

AGOSTINI M., *Analyse des besoins de formation lors de la prise de fonction, à travers le suivi de professeurs des écoles sortants. Etude effectuée dans le Pays-Haut (Meurthe et Moselle). Emergence et ré-élaboration des compétences professionnelles au fil des discours relatifs à la prise de fonction (s)*, Thèse de Doctorat sous la Direction de Gérard Fath, Université de Nancy II, Octobre 2001.

ARDOINO J., « Sur l'exemple de la prise en compte des acquis : « Heurs et malheurs de la formation continue en France. », *Pratiques de formation-analyses*, Editorial, avril 2001.

ASTOLFI J.-P., (Entretien), « La question du transfert », *Les cahiers pédagogiques*, n° 408, nov 2002, « Savoir, c'est pouvoir transférer ? »

AUREGAN P., *La figure du moi et la question du sujet depuis la Renaissance*, Paris, Ellipses, 1998.

AVANZINI G., « Pourquoi l'individualisation ? L'actualité d'un concept dans l'histoire de la pédagogie et de la formation », in A.E.C.S.E., « Individualiser les parcours de formation », *Colloque de l'A.E.C.S.E*, Lyon, décembre 1991.

AVANZINI G., "Innovation et formation", *recherche et formation* n° 31 1999.

BACHELARD P., *Apprentissage et pratiques d'alternance*, Paris, L'Harmattan, 1994.

BAILEUL M., BORDEGAT J.Y., « Le travail du mémoire professionnel en deuxième année d'IUFM : entre dispositif institutionnel et problématique relationnelle », *Les sciences de l'éducation*, 34,4, 2001.

BAILLAT G., ESPINOZA O., VINCENT J., « De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré », *Revue Française de pédagogie*, n°134, janvier-février-mars 2001, pp. 123-136.

- BAILLAUQUES S., *La formation psychologique des instituteurs*, Paris, PUF, 1990.
- BAILLAUQUES S. et BREUSE E., *La première classe*, Paris, ESF, 1993.
- BAILLAUQUES S., « Le travail des représentations dans la formation des enseignants », in PAQUAY L., ALTET M. et CHARLIER E., *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Edition DE BOECK et LARCIER, 2ème édition, 1996, p. 41-61.
- BAILLAUQUES S., « De la modulation à une personnalisation de la formation initiale », in BAILLAUQUES S., DUPUIS P.-A., FERRY G., KEMPF M., TOURNIER F., *La personnalisation de la formation : le cas des professeurs des écoles*, Paris, INRP, 2001, p. 19-41.
- BAILLAUQUES S., « Adultes et enseignants », in BAILLAUQUES S., DUPUIS P.-A., FERRY G., KEMPF M., TOURNIER F., *La personnalisation de la formation : le cas des professeurs des écoles*, Paris, INRP, 2001, p. 245-248.
- BAILLAUQUES S., DUPUIS P.-A., FERRY G., KEMPF M., TOURNIER F., *La personnalisation de la formation : le cas des professeurs des écoles*, Paris, INRP, 2001.
- BANCEL D., « Créer une nouvelle dynamique de la formation des Maîtres », *Rapport au Ministre d'Etat, Ministre de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports*, 10 octobre 1989.
- BARBEROUSSE A., *L'expérience. Textes choisis et présentés*, Paris, GF Flammarion, 1999.
- BARBIER J.-M., LESNE M., *L'analyse des besoins en formation*, Editions Robert Jauze, 1977.
- BARBIER J.-M., *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 1996.
- BARBIER J.-M., « L'analyse des pratiques, formation, recherche et action », in BLANCHARD-LAVILLE C., FABLET D., (coord), *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 1996.
- BARBIER J.-M., BERTON F., BORU J.-J., *Situations de travail et formation*, Paris, L'Harmattan, 1996.
- BARBIER J.-M., « La singularité des actions : quelques outils d'analyse », in CNAM, *L'analyse de la singularité de l'action*, Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du CNAM, PUF, Paris, 2000, p. 13-51.
- BARBIER J.-M., GALATANU O., (Dir), *Signification, sens, formation*, Paris, PUF, 2000.
- BARBIER J.-M. « Rapport établi, sens construit, signification donnée », in BARBIER J.-M., GALATANU O., (Dir), *Signification, sens, formation*, Paris, PUF, 2000, p. 61-86.

BARBOT M.-J., CAMATARRI G., *Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation*, Paris, PUF, 1999.

BARTH B.-M., « Construire son savoir », in BOURGEOIS E., (dir), *L'adulte en formation. Regards pluriels*, De Boeck et Larcier, Bruxelles, 1996, p. 19-36.

BAUTIER E., *Pratique langagière. Pratique sociale : de la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris, L'Harmattan, 1995.

BAUTIER E., *Travailler en banlieue*, Paris, L'Harmattan, 1995.

BEAUJOLIN F., « Former en transformant, transformer en formant », *Education permanente*, « La logique de la compétence. 1^{ère} partie », n° 140/1999-3.

BEAUTE J., *Les courants de la pédagogie contemporaine*, chronique sociale 1997.

BEILLEROT J., « Projet et légitimité », *Cahiers Pédagogiques*, « Les sciences de l'éducation : quel intérêt pour le praticien ? », n° 334, Mai 1995.

BEILLEROT J., « L'analyse des pratiques professionnelles, pourquoi cette expression ? », *Cahiers Pédagogiques*, n°346, septembre 1996.

BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE C., MOSCONI N., *Pour une clinique du rapport au savoir*, L'Harmattan, Paris, 1996.

BEILLEROT J., « Le savoir, une notion nécessaire », in MOSCONI N., BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE C., *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan, 2000, p. 15-37.

BEILLEROT J., « Le rapport au savoir », in MOSCONI N., BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE C., *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan, 2000, p. 39-57.

BEITONE A., DOLLO C., LE MASSON E., RODRIGUES C., *Sciences sociales*, Sirey Editions,

BELAIR L., « La formation à la complexité du métier d'enseignant », in PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E., PERRENOUD P. (Eds), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Edition DE BOECK et LARCIER, 2^{ème} édition, 1996, p. 62-75.

BELLIER-MICHEL S., « Temps de travail, temps de formation : temps hors sujet ? », in BOUCHARD P., *La question du sujet en éducation et en formation*, Paris, L'Harmattan, 1996, p. 45-66.

BERBAUM J., *Apprentissage et formation*, Paris, PUF, Que sais-je ?, 1984.

BERGER P., LUCKMANN T., *The social Construction of Reality. A Treatise of the Sociology of Knowledge*, trad., *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1986 ; 1^{ère} édition 1966.

BERGSON H., *L'évolution créatrice*, Paris, PUF, 2001, 1^{ère} édition 1907.

BERIOT A.M., « Des ruptures qui donnent sens au métier d'enseignant », *Recherche et Formation*, n° 31, 1999.

BERTRAND D., « Le mémoire dans l'individualisation et la personnalisation », in BAILLAUQUES S., DUPUIS P.-A., FERRY G., KEMPF M., TOURNIER F., *La personnalisation de la formation : le cas des professeurs des écoles*, Paris, INRP, 2001, p. 189-200.

BERTRAND D., « Paroles éclatées : quelle(s) demande(s) de formation chez les futurs professeurs des écoles ? », in BAILLAUQUES S., DUPUIS P.-A., FERRY G., KEMPF M., TOURNIER F., *La personnalisation de la formation : le cas des professeurs des écoles*, Paris, INRP, 2001, p. 163-174.

BILLETTE de VILLEMEUR M., « Analyse de pratique et résolution de situations problèmes », in BLANCHARD-LAVILLE C., FABLET D., (coord), *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 1996.

BLANCHARD-LAVILLE C., FABLET D., (coord), *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 1996.

BLANCHARD-LAVILLE C., « Aux sources de la capacité de penser et d'apprendre. A propos des conceptions théoriques de W. R. Bion », in BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE C., MOSCONI N., *Pour une clinique du rapport au savoir*, L'Harmattan, Paris, 1996, p. 17-37.

BLANCHARD-LAVILLE C., « De la co-disciplinarité en Sciences de l'Education, *Revue Française de Pédagogie*, n°132, juillet-août-septembre 2000, pp. 55-66.

BLANCHET A. et GOTMAN A., *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, éditions Nathan, 1992.

BLIETZ-SULLEROT N., « De l'utilisation des récits de vie en formation des enseignants. », *Spirale* N°24.

BONNEWITZ P., *Pierre Bourdieu. Vie. Œuvres. Concepts*, Paris, Ellipses, 2002.

BOUCHARD P., *Métier impossible. La situation morale des enseignants*, Paris, ESF éditeur, 1992.

BOUCHARD P., *La question du sujet en éducation et en formation*, Paris, L'Harmattan, 1996.

BOURDIEU P., PASSERON J.-C., *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Editions de Minuit, 1970.

BOURDIEU P., *La distinction*, Paris, Editions de Minuit, 1979.

- BOURDIEU P., *Le sens pratique*, Paris, Editions de Minuit, 1980.
- BOURDIEU P., *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris, Le Seuil, 1994.
- BOURDIEU P., *Questions de sociologie*, Paris, Editions de Minuit, 2004.
- BOURDIEU P., *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*, Paris, Le Seuil, 1992, p. 102.
- BOURDONCLE R., « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines », *Revue Française de Pédagogie*, n° 94, 1991, note de synthèse.
- BOURDONCLE R., « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *Revue Française de Pédagogie*, n° 105, oct/Nov/déc 93.
- BOURDONCLE R., « Savoir professionnel et formation des enseignants. Une typologie sociologique », *Spirale*, 1994, n° 13.
- BOURDONCLE R. et MATHEY-PIERRE C., « autour du mot : professionnalité », *Recherche et Formation*, n° 19, 1995.
- BOURDONCLE R. et DEMAILLY L., *Les métiers de l'éducation et de la formation*, Paris, Presse Universitaire du Septentrion, 1998.
- BOURDONCLE R., LESSARD C., « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Les caractéristiques spécifiques : programmes, modalités et méthodes de formation », *Revue Française de Pédagogie*, n° 142, janvier-février-mars 2003, p. 131-181.
- BOURGEAULT G., « Jalons pour une éthique de l'accompagnement de formation », *Education Permanente*, « L'accompagnement dans tous ses états », n° 153, 2003.
- BOURGEOIS E., (dir), *L'adulte en formation. Regards pluriels*, De Boeck et Larcier, Bruxelles, 1996.
- BOURGEOIS E., « Nature et conditions de l'apprentissage en formation d'adultes », in BOURGEOIS E., (dir), *L'adulte en formation. Regards pluriels*, De Boeck et Larcier, Bruxelles, 1996, p. 7-18.
- BOURGEOIS E., « Le sens de l'engagement en formation », in BARBIER J.-M., GALATANU O., (Dir), *Signification, sens, formation*, Paris, PUF, 2000, p. 87-106.
- BOUTINET J.-P., « Repères anthropologiques », *Cahiers Pédagogiques*, « Accompagner, une idée neuve en éducation », n° 393, Avril 2001.
- BOUTINET J.-P., CREVIER P., « De l'intention à la réalisation », *Les cahiers pédagogiques*, n° 408, nov 2002, dossier, « Savoir, c'est pouvoir transférer ? »
- BOUVIER A. et OBIN J.P., *La formation des enseignants sur le terrain*, Paris, Armand COLIN, 1997.
- BRAUN A., *Enseignant et/ou formateur*, Les éditions d'organisation, 1989.

BRIXHE A. et SPECOGNA A., « Actes de reformulation et progression du savoir », *Pratiques*, n° 103/104, novembre 1999.

BRONCKART J.-P., SCHURMANS M.-N., « Pierre Bourdieu – Jean Piaget : habitus, schèmes et construction du psychologique », in LAHIRE B., (Dir), *Le travail sociologique de Pierre BOURDIEU dettes et critiques*, Editions la découverte, Paris, 1999, p. 153-175.

BRU M., « Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer », *Revue Française de Pédagogie*, n° 138, janvier-février-mars 2002.

BUSSIENNE E., TOZZI M., « Pour une formation à l'analyse des pratiques », *Cahiers Pédagogiques*, n°346, septembre 1996.

BUTTIFANT D., HERMANT N., LERAY C., ROBERT J.-N., « Les professeurs des écoles débutants et leur formation », in BAILLAUQUES S., DUPUIS P.-A., FERRY G., KEMPF M., TOURNIER F., *La personnalisation de la formation : le cas des professeurs des écoles*, Paris, INRP, 2001, p. 213-222.

CAGLAR H., (dir) *Etre enseignant. Un métier impossible ? Hommage à Ada Abraham*, L'Harmattan Défi formation.

CALDERHEAD J., « Conceptualisation et évaluation de la formation professionnelle des enseignants », *Recherche et Formation*, n° 11, 1991.

CARBONNEAU M., HETU J.-C., « Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle », in PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E., PERRENOUD P. (Eds), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Edition DE BOECK et LARCIER, 2ème édition, 1996, p. 78-96.

CHAIX M.-L., "Alternance et rapport théorie/pratique : un itinéraire de réflexion", *Recherche et Formation*, n° 11, 1992.

CHAMPY-REMOUSSENARD P., « Limite de la formalisation des savoirs professionnels »
CHARLIER B., *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement*, Paris, Bruxelles, Edition DE BOECK, 1998.

CHAMPY-REMOUSSENARD P., ROTHAN B., « De la mise en mots du travail à l'analyse des pratiques professionnelles », *Recherche et Formation*, n°32, 1999.

CHAMPY-REMOUSSENARD P., « Construction d'une capacité d'analyse de leurs situations de travail par les professionnels de l'Éducation et de la formation : la mise en mots du travail réel dans un collectif d'écriture », *Colloque international de l'AFIRSE, « Former les enseignants et les éducateurs, une priorité pour l'enseignement supérieur »*, Paris, mai 2003.

CHARLIER E., « Former des enseignants-professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique », in PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E., PERRENOUD P. (Eds), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Edition DE BOECK et LARCIER, 2ème édition, 1996, p. 97-117.

CHARLOT B., ROCHEX J.-Y., « Donner du sens à l'école. Des collégiens font leur « bilan de savoir » », *Migrants-formation*, n° 81, juin 1990.

CHARLOT B., « Conclusion générale », in A.E.C.S.E., « Individualiser les parcours de formation », *Colloque de l'A.E.C.S.E*, Lyon, décembre 1991.

CHARLOT B., « Une discipline universitaire dans un champ de pratiques sociales », *Cahiers Pédagogiques*, « Les sciences de l'éducation : quel intérêt pour le praticien ? », n° 334, Mai 1995.

CHARLOT B., *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Paris, édition ECONOMIA, 1997.

CHARRON L., « La formation commune en IUFM ou la fin d'une ambition ? », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 3, 2000.

CHARTIER A.-M., « L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques », *Recherche et Formation*, n° 27, 1998, p. 67-82.

CHATEL E., ROCHEX J-Y et ROGER J-L., *Le métier d'enseignant du 2ème degré et ses évolutions*, Lastes, Nancy II, Juillet 1994.

CHEBAUX F., "La perspective sujet ", *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, « Le sujet en questions », 32, 1, 1999.

CHEVALLARD Y., "L'IUFM et la formation continue - un enjeu décisif", *recherche et formation* n° 32, 1999.

CIFALI M., « Démarche clinique, formation et écriture », in PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E., PERRENOUD P. (Eds), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Edition DE BOECK et LARCIER, 2ème édition, 1996.

CIFALI M., « Accompagner : quelles limites ? », *Cahiers Pédagogiques*, « Accompagner, une idée neuve en éducation », n° 393, Avril 2001.

CLERC F., *Débuter dans l'enseignement*, Paris, Hachette, 1995.

CLERC F., « Les savoirs professionnels des enseignants », in BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE C., MOSCONI N., *Pour une clinique du rapport au savoir*, L'Harmattan, Paris, 1996, p. 301-335.

CLERC F., « Profession et formation professionnelle. Représentations des professeurs. Stagiaires en formation à l'IUFM de Lorraine », *Recherche et Formation*, n° 23, 1996.

CLERC F., *L'échec scolaire*, Paris, PUF, Que sais-je ?, 1997.

CLERC F., « Pour les apprentissages des élèves », *Cahiers Pédagogiques*, « Accompagner, une idée neuve en éducation », n° 393, Avril 2001.

CLERC F., « Vagabondage théorique », *Les cahiers pédagogiques*, « Savoir, c'est pouvoir transférer ? ». n° 408, novembre 2002.

CNAM, *L'analyse de la singularité de l'action*, Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du CNAM, PUF, Paris, 2000.

CORCUFF P., *Les nouvelles sociologies*, Paris, Nathan Université, 1995.

CORCUFF P., « Le collectif au défi du singulier : en partant de l'habitus », in LAHIRE B., (Dir), *Le travail sociologique de Pierre BOURDIEU dettes et critiques*, Editions la découverte, Paris, 1999, p. 95-120.

CRAHAY M., *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, Bruxelles, De Boeck Université, 1996.

CROZIER M., FRIEDBERG E., *L'acteur et le système*, Editions du Seuil, 1977.

DEBARBIEUX E., *La violence en milieu scolaire -I- Etat des lieux*, Paris, 1996, ESF éditeur.

DEJEMEPPE X., DEZUTTER O., « Quels écrits réflexifs autour des stages professionnels ? », *Recherche et Formation*, n° 36, 2001, p. 89-109.

DE KETELE J.-M., CHASTRETTE M., CROS D., METTELIN P., THOMAS J., *Guide du formateur*, Bruxelles, De Boeck Université, 1989.

DEMOUGE N., OLIVIER G., « L'enquête orale, l'histoire de vie : une approche phénoménologique de la recherche », *Spirale* N°24.

DE QUEIROZ J.-M., *L'école et ses sociologies*, Paris, Nathan Université, 1995.

DEMAILLY L., ZAY D., « Politiques et organisations dans la recherche-développement : le cas des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres », *Revue Française de Pédagogie*, n°121, octobre-novembre-décembre 1997, pp. 79-97.

DENOYEL N., « La situation interlocutive de l'accompagnement et ses ruses dialogiques. Quelques réflexions autour du paradigme du dialogue », *Education Permanente*, « L'accompagnement dans tous ses états », n° 153, 2003.

DERVEAUX R., « De la polyvalence. Approche première », in BAILLAUQUES S., DUPUIS P.-A., FERRY G., KEMPF M., TOURNIER F., *La personnalisation de la formation : le cas des professeurs des écoles*, Paris, INRP, 2001, p. 119-130.

DEVELAY M., « Individualisation et formation des formateurs et des enseignants », in A.E.C.S.E., « Individualiser les parcours de formation », *Colloque de l'A.E.C.S.E*, Lyon, décembre 1991.

DEVELAY M., *Peut-on former les enseignants ?*, Nathan collection "Pédagogies", 1994.

DEVELAY M., « L'indispensable réflexion épistémologique », *Cahiers Pédagogiques*, « Les sciences de l'éducation : quel intérêt pour le praticien ? », n° 334, Mai 1995.

DEVELAY M., « Pédagogie et didactique : un maillage d'analyses dans le quotidien », *Cahiers Pédagogiques*, n°346, septembre 1996.

DEVELAY M., *Propos sur les Sciences de l'éducation. Réflexions épistémologiques*, Paris, ESF éditeur, 2001.

DEVITERNE D., « « vision » de la formation et conception du métier de professeur des écoles chez les formateurs », in BAILLAUQUES S., DUPUIS P.-A., FERRY G., KEMPF M., TOURNIER F., *La personnalisation de la formation : le cas des professeurs des écoles*, Paris, INRP, 2001, p. 175-188.

DEVITERNE D., PRAIRAT E., RETORNAZ A., SCHMITT N., « La polyvalence du maître à l'école primaire, archaïsme ou valeur d'actualité ? », *Perspectives Documentaires en Education*, N° 46/47, 1999.

DONNAY J., « Identité narrative du futur enseignant », in ALIN C., GOHIER C., *Enseignant-Formateur*, Paris, L'Harmattan, 2001.

DUBAR C., TRIPIER P., *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin, 2000.

DUBAR C., *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, Paris, 2002.

DUBET F., *Sociologie de l'expérience*, Seuil, Paris, 1994.

DUBET F., « Rôle et expérience », in CNAM, *L'analyse de la singularité de l'action*, Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du CNAM, PUF, Paris, 2000, p. 71-83.

DUFOUR D.-R., « L'apport de certaines sciences du langage aux sciences de l'éducation », *Revue Française de Pédagogie*, n° 84, juillet-août 1988.

DUFOUR D.-R., « Les sujets de l'éducation », in BOUCHARD P., *La question du sujet en éducation et en formation*, Paris, L'Harmattan, 1996, p. 29-

DUGUE E., « la logique de la compétence : retour au passé », *Education permanente*, « La logique de la compétence. 1^{ère} partie », n° 140/1999-3.

DUPUIS P.-A., « La singularité éducative », *Le portique. Revue de philosophie et de Sciences Humaines*, 4, 2^e sem. 1999, « Eduquer : un métier impossible ? », p.117-136.

DUPUIS P.-A., « Médiations, modulations, et personnalisation de la formation », in BAILLAUQUES S., DUPUIS P.-A., FERRY G., KEMPF M., TOURNIER F., *La personnalisation de la formation : le cas des professeurs des écoles*, Paris, INRP, 2001, p. 131-134.

DUPUIS P.-A., « La question des diversités », in BAILLAUQUES S., DUPUIS P.-A., FERRY G., KEMPF M., TOURNIER F., *La personnalisation de la formation : le cas des professeurs des écoles*, Paris, INRP, 2001, p. 79-82.

DUPUIS P.-A., « Demandes, désirs, besoins, projets, démarches », in BAILLAUQUES S., DUPUIS P.-A., FERRY G., KEMPF M., TOURNIER F., *La personnalisation de la formation : le cas des professeurs des écoles*, Paris, INRP, 2001, p. 237-244.

DUPUIS P.-A., *Anthropologie temporelle des parcours singuliers en éducation et en formation*, Dossier pour la soutenance de l'habilitation à diriger des recherches, sous la direction de Gérard FATH, Université de Nancy II, Département Sciences de l'Éducation, octobre 2002.

DURAND M., « Développement personnel et accès à une culture professionnelle en formation initiale des professeurs », in ALIN C., GOHIER C., *Enseignant-Formateur*, Paris, L'Harmattan, 2001.

DURAND-PRINBORGNE C., *L'Éducation Nationale : une culture, un service, un système*, Paris, Nathan Université, 1992.

DURU-BELLAT M., HENRIOT-VAN ZANTEN A., *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 1992.

DUSSEL I., « Normalisation et professionnalisation. Deux discours antagonistes dans les réformes concernant la formation des enseignants. », *Recherche et formation*, n° 38, 2001.

ESTEVE J. M., FRACCHIA A. F.B., "Le malaise des enseignants", *Revue Française de Pédagogie*, n° 84, juillet-août-septembre 1988.

FABRE M. et LANG V., "Le mémoire professionnel l'UFR est-il professionnalisant ?", *Recherche et Formation*, n° 35, 2000.

FABRE M., « La question du sens en formation », in BARBIER J.-M., GALATANU O., (Dir), *Signification, sens, formation*, Paris, PUF, 2000, p. 127-137.

FAINGOLD N., « Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles », in PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E., PERRENOUD P. (Eds), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Edition DE BOECK et LARCIER, 2ème édition, 1996, p. 137-152.

FATH G., "Laïcité et formation des maîtres", *revue française de pédagogie* n° 97, octobre-novembre-décembre 1991.

FATH G., « L'énonciation des pratiques, modalité d'appropriation personnelle de la formation (formation des maîtres et des formateurs) », in A.E.C.S.E., « *Individualiser les parcours de formation* », *Colloque de l'A.E.C.S.E*, Lyon, décembre 1991.

FATH G., « Ecrire sur les pratiques enseignantes », in CLERC F., DUPUIS P.-A. (coord), *Pratiques et Formations. Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants*, Journées d'automne, La Madine, Editions CRDP de Lorraine, 1993.

FATH G., « Dire authentiquement, avant d'analyser », *Cahiers Pédagogiques*, N° 346, Septembre 1996.

FATH G., « Les valeurs en éducation et en formation », *Spirale*, 1998, n° 21.

FATH G., « Formalisation des savoirs et formation des acteurs en contexte universitaire et en contexte professionnel », in BOURDONCLE R. et DEMAILLY L., *Les métiers de l'éducation et de la formation*, Paris, Presse Universitaire du Septentrion, 1998, p. 205-213.

FATH G., « Préface », in BAILLAUQUES S., DUPUIS P.-A., FERRY G., KEMPF M., TOURNIER F., *La personnalisation de la formation : le cas des professeurs des écoles*, Paris, INRP, 2001, p. 7-10.

FENDLER L., « Réflexion des enseignants dans un palais des miroirs. Reflets politiques et épistémologiques », *Recherche et formation*, n° 38, 2001.

FERRASSE J., « L'Identité des sciences de l'éducation (contrats et perspectives) », *Les Sciences de l'éducation* 31, 1-2, 1998.

FERRET S., *L'identité. Textes choisis et présentés*, Paris, Flammarion, 1988.

FERRY G., « Aventureuses histoires de vie », *Spirale*, « L'approche biographique en formation d'enseignants », n°24, octobre 1999.

FERRY G., « La personnalisation de la formation », in BAILLAUQUES S., DUPUIS P.-A., FERRY G., KEMPF M., TOURNIER F., *La personnalisation de la formation : le cas des professeurs des écoles*, Paris, INRP, 2001, p. 249-250.

FOURNET M., BEDIN V., « Le mémoire professionnel. Un « discours objet » médiateur entre pratiques et praxis professionnelles et scientifiques », *Recherche et formation*, n° 27, 1998.

FREYSSINET-DOMINJON J., *Méthodes de recherche en Sciences sociales*, Paris, Montchrestien, 1997.

GALATANU O., « Savoirs théoriques et savoirs d'action dans la communication didactique. Point de vue pragmalinguistique », in BARBIER J.-M., *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 1996, p.101-118.

GALATANU O., « Signification, sens et construction discursive de soi et du monde », in BARBIER J.-M., GALATANU O., (Dir), *Signification, sens, formation*, Paris, PUF, 2000, p. 25-43.

GALATANU O., « Apprentissage et argumentation : effets identitaires », in BOURGEOIS E., (dir), *L'adulte en formation. Regards pluriels*, De Boeck et Larcier, Bruxelles, 1996, p. 137-148.

GAUTHIER C., TARDIF M., LEGAULT F., « La formalisation des savoirs enseignants : évolution des conceptions et problèmes fondamentaux », in BOURDONCLE R. et DEMAILLY L., *Les métiers de l'éducation et de la formation*, Paris, Presse Universitaire du Septentrion, 1998, p. 247-255.

GEAY A., et collaborateurs, « Actualité de l'alternance », *Revue Française de Pédagogie*, n° 128, juillet-août-septembre 1999, p. 107-125.

GOMEZ F., « Le mémoire professionnel : professionnel ? Un qualificatif à interroger. », *Recherche et formation*, n° 36, 2001.

GOULLAUD V., « Les attentes et les espérances de formation chez les futurs enseignants en formation à l'IUFM », in BAILLAUQUES S., DUPUIS P.-A., FERRY G., KEMPF M., TOURNIER F., *La personnalisation de la formation : le cas des professeurs des écoles*, Paris, INRP, 2001, p. 135-146.

GRAWITZ M., *Méthodes des sciences sociales*, Paris, éditions DALLOZ, Huitième édition, 1990.

GREHAIGNE J-F., « L'enseignant : une personne à rationalité limitée », *Recherche et Formation* n° 25, 1997.

GREIMAS A. J., COURTES J., *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, tome 1, Paris, Hachette, 1979.

GREIMAS A. J., COURTES J., *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, tome 2, Paris, Hachette, 1986.

GREIMAS A. J., *Analyse du discours en Sciences Sociales*, Paris, Hachette.

GRIZE J.-B., « Savoirs théoriques et savoirs d'action : point de vue logico-discursif », in BARBIER J.-M., *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 1996, p.119-129.

GUILLOT A., « La formation professionnelle en IUFM saisie par les professeurs des écoles stagiaires », in BAILLAUQUES S., DUPUIS P.-A., FERRY G., KEMPF M., TOURNIER F., *La personnalisation de la formation : le cas des professeurs des écoles*, Paris, INRP, 2001, p. 201-212.

GUILLOT A., *Un impact de la création des IUFM : la (re)composition identitaire des enseignants*, Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation sous la direction de Gérard Fath, Nancy2, 1997.

GUILLOT A., « L'espace de (re)composition identitaire chez les professeurs-stagiaires du premier degré (IUFM de Lorraine), in BOURDONCLE R. et DEMAILLY L., *Les métiers de l'éducation et de la formation*, Paris, Presse Universitaire du Septentrion, 1998, p. 237-245.

GUYLENE F., « Discussion philosophique », *Les cahiers pédagogiques*, n° 408, nov 2002, dossier, « Savoir, c'est pouvoir transférer ? »

HABERMAS J., *Theorie des Kommunikativen Handlung*, Suhrkamp Verlag, trad. J.-M Ferry., *Théorie de l'agir communicationnel*, 2 tomes, Fayard, 1987, 1^{ère} édition 1981.

HENSLER H., GARANT C. et DUMOULIN M.J., « La pratique réflexive, pour un cadre de référence partagé par les acteurs », *Recherche et Formation*, n° 36, 2001.

HERAN F., "La seconde nature de l'habitus", *Revue Française de Sociologie* XXVIII, 1987, 385-416.

- HESS R., « A propos de l'identité de la constitution des sciences de l'éducation : analyse institutionnelle et sciences de l'éducation », *Les Sciences de l'éducation* 31, 1-2, 1998.
- HIGELE P., « Le transfert en éducabilité », *Revue Française de Pédagogie*, n° 122, janvier-février-mars 1998.
- HOUSSAYE J., (sous la direction), *Education et philosophie. Approches contemporaines*, Paris, ESF éditeur, 1999.
- HOUSSET M., *Husserl et l'énigme du monde*, Paris, Seuil, 2000.
- HUBERMAN M., *La vie des enseignants*, Paris, Delachaux Niestlé, 1989.
- HUNEMAN P., KULICH E., *Introduction à la phénoménologie*, Paris, Armand Colin, 1997.
- HUBERT B., « A propos de m'évolution des sciences de l'éducation », *Les sciences de l'éducation* 31, 1-2, 1998.
- HUSSERL E., *Méditations cartésiennes*, Vrin, 1934.
- INRP-APRIEF, *Résumé des contributions*, 7^e Biennale de l'éducation et de la formation, INRP, 2004.
- ISAMBERT-JAMATI V., « Des sciences de l'Education : un pluriel important lorsqu'il s'agit de recherche », *Les Sciences de l'éducation* 31, 1-2, 1998.
- JONNAERT P., « Une notion tenace », *Les cahiers pédagogiques*, n° 408, nov 2002, « Savoir, c'est pouvoir transférer ? ».
- JOSSO C., « Se former en tant qu'adultes : défis, enjeux, ressources et difficultés », in BOURGEOIS E., (dir), *L'adulte en formation. Regards pluriels*, De Boeck et Larcier, Bruxelles, 1996, p. 83-94.
- JULIA D., *Dictionnaire de la philosophie*, Paris, Larousse, 1991.
- KADDOURI M., « Retour réflexif sur les dynamiques identitaires », in, ALIN C., GOHIER C., *Enseignant-Formateur*, Paris, L'Harmattan, 2001.
- KELCHTERMANS G., « Formation des enseignants. L'apprentissage réflexif à partir de la biographie et de contexte », *Recherche et Formation*, n° 36, 2001.
- KEMPF M., ROUSVOAL J., « La diversité des futurs professeurs des écoles », in BAILLAUQUES S., DUPUIS P.-A., FERRY G., KEMPF M., TOURNIER F., *La personnalisation de la formation : le cas des professeurs des écoles*, Paris, INRP, 2001, p. 83-118.
- KEMPF M., DUPUIS P.-A., « Pistes de réflexion pour la mise en œuvre de la personnalisation de la formation », in BAILLAUQUES S., DUPUIS P.-A., FERRY G., KEMPF M., TOURNIER F., *La personnalisation de la formation : le cas des professeurs des écoles*, Paris, INRP, 2001, p. 227-234.

KRISTEVA J., *Au commencement était l'amour. Psychanalyse et foi*, Hachette, 1985.

LA BORDERIE R., « Des présocratiques à quelques autres, balade autour d'une idée », *Spirale*, « Les représentations en formation », H S n° 2, janvier 1998.

LAHIRE B., « De la théorie de l'habitus à une sociologie psychologique », in LAHIRE B., (Dir), *Le travail sociologique de Pierre BOURDIEU dettes et critiques*, Editions la découverte, Paris, 1999, p. 121-152.

LAHIRE B., *Culture écrite et inégalités scolaires*, Presses universitaires de Lyon, 1993.

LAHIRE B., « Pour une sociologie à l'état vif », in LAHIRE B., (Dir), *Le travail sociologique de Pierre BOURDIEU dettes et critiques*, Editions la découverte, Paris, 1999, p. 5-20.

LAHIRE B., (Dir), *Le travail sociologique de Pierre BOURDIEU dettes et critiques*, Editions la découverte, Paris, 1999.

LAHIRE B., « Logiques pratiques. Le « faire » et le « dire sur le faire » », *Recherche et formation*, n° 27, 1998.

LANG V., *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*, Paris, PUF, 1999.

LANG V., "Professionnalisation des enseignants, conceptions du métier. Modèles de formation", *Recherche et formation* n° 23, 1999.

LANG V., « Les rhétoriques de la professionnalisation », *Recherche et formation*, n° 38, 2001.

LANGLOIS A., « La thèse, un moment d'histoire de vie », *Perspectives documentaires en éducation*, n° 43, 1998, p. 41-57.

LANI-BAYLE M., *Généalogies des savoirs enseignants. A l'insu de l'école ?*, Paris, L'Harmattan, 1996.

LAPASSADE G., *Les Microsociologies*, Paris, Anthropos, 1996.

LATOUR B., « Sur la pratique des théoriciens », in BARBIER J.-M., *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 1996, p.131-146.

LE BOTERF G., *De la compétence à la navigation professionnelle*, les Editions d'Organisation, 1999.

LE BOUËDEC G., « Quelques propositions opératoires sur l'accompagnement », *Cahiers Pédagogiques*, « Accompagner, une idée neuve en éducation », n° 393, Avril 2001.

LEGRAND M., « Événement et biographie », in CNAM, *L'analyse de la singularité de l'action*, Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du CNAM, PUF, Paris, 2000, p. 85-106.

LEHMANN J.-C., « De la gestion de la complexité à un corpus de « sciences de l'action », in BARBIER J.-M., *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 1996, p.147-159.

LELIEVRE C., *Histoire des institutions scolaires (1789-1989)*, Paris, Nathan, 1990.

LEROY-AUDOIN C. et MINGAT A., *L'Ecole primaire rurale en France*, février 1995, CNRS, Rapport.

LESOURD S., « L'éducation est une déformation subjective », in BOUCHARD P., *La question du sujet en éducation et en formation*, Paris, L'Harmattan, 1996, p. 85-96.

LEVINAS E., *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité*, Biblio Le Livre de Poche essais, 1^{ère} édition : La haye, Martinus Nijhoff, 1971.

LEVY B., « L'enseignant est-il un sujet ? », in BOUCHARD P., *La question du sujet en éducation et en formation*, Paris, L'Harmattan, 1996, p. 127-144.

LOSEGO P., "La construction de la compétence professionnelle et sa mesure : le cas des futurs enseignants formés dans les IUFM", *Revue Française de Sociologie*, janvier-mars 1999, XL-1.

LOZIER M.F., "La dimension temporelle dans la démarche compétence", *Education permanente* n° 143/2000-2.

MALET R., *L'identité en Formation. Phénoménologie du devenir enseignant*, Paris, L'Harmattan, 1998.

MALET R., « La formation de l'identité enseignante d'un point de vue anthropologique », *Spirale*, « L'approche biographique en formation d'enseignants », n°24, octobre 1999.

MALET R., « Savoir incarné, savoir narratif. Recherche phénoménologique et formation de l'enseignant-sujet », *Revue Française de Pédagogie*, n°132, juillet-août-septembre 2000, pp. 43-53.

MALGLAIVE G., *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF, 1990.

MARCEL J.-M., Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes, *Revue Française de Pédagogie*, n° 138, Jan-Fév-Mars 2002.

MARMOZ L., « Constitution et identité des sciences de l'éducation », *Les Sciences de l'éducation* 31, 1-2, 1998.

MARSOLLIER C., « Innovation Pédagogique et identité Professionnelle de l'enseignant. Le concept de rapport à l'innovation », *Recherche et Formation* n° 31, 1999.

MARTINEAU S., GAURHIER C., « La place des savoirs dans la construction de l'identité professionnelle collective des enseignants ou le paradoxe de la qualification contre la compétence », in ALIN C., GOHIER C., *Enseignant-Formateur*, Paris, L'Harmattan, 2001.

MAURICE J.-J., ALLEGRE E., « invariance temporelle des pratiques enseignantes : le temps donné aux élèves pour chercher », *Revue Française de Pédagogie*, n° 138, jan-fév-mars 2002.

MAYEN P., « Interactions tutorales au travail et négociations formatives », *Recherche et Formation*, n° 35, 2000.

MEAD G. H., *Mind, Self and Society*, trad., L'esprit, le soi et la société, présentation de J. Cazeneuve, Paris, PUF, 1963, 1^{ère} édition 1933.

MEIRIEU P., *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Paris, ESF, 1985.

MEIRIEU P., *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, Editions ESF, 1989.

MEIRIEU P., « Individualisation, différenciation, personnalisation, etc. : de l'exploration d'un champ sémantique aux paradoxes de la formation », in A.E.C.S.E., « Individualiser les parcours de formation », *Colloque de l'A.E.C.S.E*, Lyon, décembre 1991.

MEIRIEU P., *Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*, Paris, ESF éditeur, 1993.

MEIRIEU P., « La pédagogie est-elle soluble dans les Sciences de l'Éducation », *Cahiers Pédagogiques*, « Les sciences de l'éducation : quel intérêt pour le praticien ? », n° 334, Mai 1995.

MEIRIEU P., *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF éditeur, 1995.

MERLEAU-PONTY M., *Phénoménologie de la perception*, Gallimard, 1989, 1^{ère} édition, 1945.

MERLEAU-PONTY M., *La prose du monde*, Gallimard, 1969.

METOUDI M. et SINOTA R., « Petites histoires et enjeux sociaux. Approche sociologique d'un curriculum de formation des maîtres », *Recherche et Formation*, n°13, Avril 1993

MIALARET G., « Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation », in BARBIER J.-M., *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 1996, p.161-187.

MINISTERE DE LA JEUNESSE, DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE, *La formation initiale et continue des Maîtres*, Rapport, Février 2003.

MISRAHI R., *La problématique du sujet aujourd'hui*, Paris, Encre marine, 1994.

MOLIERE G., TOZZI M., ZAKHARTCHOUK J.-M., « Ecrire sur sa pratique pour faire écrire sur sa pratique », *Cahiers Pédagogiques*, n°346, septembre 1996.

MONDOT J.-M., *Journal d'un prof de banlieue*, Paris, Flammarion, 2000.

MORANDI F., *Modèles et méthodes en pédagogie*, Paris, Nathan université, 1997.

MORANDI F., "Alternance cognitive et alternance formative dans la formation professionnelle des professeurs des écoles : représentations et " actions connaissantes ", *Revue Française de Pédagogie* n° 128, juil-sept-oct 1999.

MORANDI F., « Dynamique de la formation des professeurs des maîtres », *Spirale*, H S n° 2, « Les représentations en formation ».

MORANDI F., *Philosophie de l'Éducation*, Paris, Nathan Université, 2000.

MORIN C., « De ruptures en ruptures, la quête désespérée d'un sens ou de l'action », *Perspectives documentaire en éducation*, n° 43, 1998, p. 21-27.

MORO C., *L'usage de l'objet comme experimentum crucis pour l'analyse de la construction des significations durant la période préverbale. Etude longitudinale chez le bébé entre 7 et 13 mois*, Thèse de Doctorat sous la Direction de Bernard Schneuwly et Michel Brossard, Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Juin 1999.

MOSCONI N., « Pour une clinique du rapport au savoir à fondation anthropologique », in MOSCONI N., BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE C., *Formes et formations du rapport au savoir*, L'Harmattan, Paris, 1996, p. 59-83.

MOSCONI N., BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE C., *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan, 2000.

MUCCHIELLI R., *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*, Paris, ESF éditeur, 1991.

NADOT S., « Le mémoire professionnel. Représentations des formateurs », *Les sciences de l'éducation*, 34, 4, 2001.

OBIN J-P., *La face cachée de la formation professionnelle*, Paris, Hachette éducation, 1995.

OLRY P., MARCEL J.-M., ROTHIER E., "Les pratiques comme objet d'analyse », *Revue Française de pédagogie*, n° 138, jan-fév-mars 2002, Note de synthèse.

ORSONI M.-A., « Les IUFM, entre enseignements et formation », in BOURDONCLE R. et DEMAILLY L., *Les métiers de l'éducation et de la formation*, Paris, Presse Universitaire du Septentrion, 1998, p. 267-276.

PAILLE P. et MUCCHIELLI A., *L'analyse qualitative en Sciences Humaines et Sociales*, Paris, Armand Colin, 2003.

PAQUAY L., "vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant", *Recherche et Formation*, n° 15, juin 1994.

PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E., PERRENOUD P. (Eds), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Edition DE BOECK et LARCIER, 2ème édition, 1996.

PAQUAY L., SIROTA R., FAINGOLD N., "Entretien", *Recherche et formation*, n° 36, 2001.

PAQUAY L., SIROTA R., « La construction d'un espace discursif en éducation des enseignants : le praticien réflexif », *Recherche et formation*, n° 36, 2001, éditorial.

PASTRE P., « L'analyse du travail en didactique professionnelle », *Revue Française de Pédagogie*, Jan-Fév-mars 2002.

PASTRE P., « Conceptualisation et herméneutique : à propos d'une sémantique de l'action », in BARBIER J.-M., GALATANU O., (Dir), *Signification, sens, formation*, Paris, PUF, 2000, p. 45-60.

PAUL M., « L'accompagnement : une nébuleuse », *Education Permanente*, « L'accompagnement dans tous ses états », n° 153, 2003.

PELPEL P., *Les stages en formation*, Paris, Bordas, 1989.

PELPEL P., *Apprendre et faire. Vers une épistémologie de la pratique ?*, Paris, L'Harmattan, 2001.

PELPEL P., *Se former pour enseigner*, Paris, Dunod, 2002.

PEROZ P., « Qu'est-ce qui se négocie dans les interactions didactiques quand le savoir n'est pas en cause », *Pratiques*, n° 103/104, novembre 1999.

PERRAUDEAU M., *Les méthodes cognitives. Apprendre autrement à l'école*, Paris, Armand COLIN, 1996.

PERRENOUD P., « Vers un retour du sujet en sociologie de l'éducation ? Limites et ambiguïtés du paradigme stratégique », in VAN HAECHE A. (dir), *Socialisations scolaires, socialisations professionnelles*, Bruxelles, Université Libre, 1987.

PERRENOUD P., « Organiser l'individualisation des parcours de formation : peurs à dépasser et maîtrises à construire », in A.E.C.S.E., « Individualiser les parcours de formation », *Colloque de l'A.E.C.S.E*, Lyon, décembre 1991.

PERRENOUD P., *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan, 1994.

PERRENOUD P., « Peut-on changer par l'analyse de ses pratiques ? », *Cahiers Pédagogiques*, n°346, septembre 1996.

PERRENOUD P., *Enseigner : agir dans l'urgence décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF éditeur, 1996.

PERRENOUD P., « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience », in PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E., PERRENOUD P. (Eds), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Edition DE BOECK et LARCIER, 2ème édition, 1996, p. 181-208.

PERRENOUD P., « Préparer au métier d'enseignant, une formation professionnelle comme les autres », in BOURDONCLE R. et DEMAILLY L., *Les métiers de l'éducation et de la formation*, Paris, Presse Universitaire du Septentrion, 1998, p. 175-192.

PERRENOUD P., « Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction des compétences », *Education permanente*, « La logique de la compétence. 1^{ère} partie », n° 140/1999-3.

PERRENOUD P., *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF, 1999.

PERRENOUD P., « Mobiliser ses acquis : où et quand cela s'apprend-il en formation initiale ? De qui est-ce l'affaire ? », *Recherche et Formation*, n° 35, 2000.

PERRENOUD P., "Mettre la pratique réflexive au centre de projet de formation", *Les cahiers pédagogiques* n° 390, janvier 2001.

PERRENOUD P., *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF éditeur, 2001.

PERRENOUD P., « De la pratique réflexive au travail sur l'habitus », *Recherche et Formation*, N° 36, 2001, p. 131-162.

PERRENOUD P., « Mobiliser les savoirs », *Les cahiers pédagogiques*, n° 408, nov 2002, dossier, « Savoir, c'est pouvoir transférer ? ».

PEYRONIE H., *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école*, Paris, PUF, 1998.

PEYRONIE H., « Maintien ou réduction de la distance symbolique professeurs-instituteurs : des effets inattendus dans le procès de socialisation des nouveaux enseignants ? », in BOURDONCLE R. et DEMAILLY L., *Les métiers de l'éducation et de la formation*, Paris, Presse Universitaire du Septentrion, 1998, p. 301-308.

PEYRONIE H., « Une sociologie des instituteurs et de leur « manière d'être au métier », un chercheur entre ethos universitaire et ethos du « primaire » », *Perspectives Documentaires en Education*, N° 46/47, 1999.

PINEAU G., SALLABERRY J.-C., « La perspective de l'alternance », *Revue Française de Pédagogie*, n° 128, juillet-août-septembre 1999, p. 5-6.

PINEAU G., *Temporalités en formation*, Paris, Anthropos, 2000.

PINEAU G., « L'accompagnement en formation : de l'avant-naissance à l'après-mort. Entre solidarité et professionnalité », *Education Permanente*, « L'accompagnement dans tous ses états », n° 153, 2003.

PIOT T., "Les représentations des enseignants débutants sur leurs pratiques", *Recherche et formation* N° 25, 1997.

PIOT T., « La formation par la recherche, vecteur de professionnalité », *Perspectives documentaires en Education*, 46-47, 1999.

PLATONE F., « Transformer les pratiques pour démocratiser l'enseignement », *Perspectives Documentaires en Education*, N° 46/47, 1999.

POPKEWITZ T., « La professionnalité dans l'enseignement et la formation des enseignants : Notes sur son histoire, son idéologie et son potentiel », *Recherche et Formation*, n° 16, juin 1994.

POPKEWITZ T., « Reconstituer l'enseignant et sa formation. Imaginaires nationaux et différences dans les pratiques pédagogiques. », *Recherche et formation*, n° 38, 2001.

POPKEWITZ T., NOVOA A., « La fabrication de l'enseignant professionnel. La raison du savoir. », *Recherche et formation*, Editorial, n° 38, 2001.

PORCHER L. et ABDALLAH-PRETCEILLE M., *Ethique de la diversité et éducation*, Paris, PUF, 1998.

POUPART J., GROULX L.-H., DESLAURIERS J.-P., LAPERRIERE A., MAYER R., PIRES A. P., *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Québec, Gaëtan Morin éditeur, 1997.

PRAIRAT E., RETORNAZ A., « La polyvalence des maîtres en France : une question en débat », *Revue des Sciences de l'éducation*, Vol. XXVIII, n° 3, 2002, p. 589-618.

PRESSE M.-C., « Décrire pour analyser », *Cahiers Pédagogiques*, n°346, septembre 1996.

PROST A., "L'évolution de la formation des enseignants de 1960 à 1990", *recherche et formation* n° 32 - 1999.

QUERE L., « Singularité et intelligibilité de l'action », in CNAM, *L'analyse de la singularité de l'action*, Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du CNAM, PUF, Paris, 2000, p. 147-170.

QUIVY R., VAN CAMPENHOUDT L., *Manuel de recherche en Sciences Sociales*, Paris, Bordas, 1988.

RASTIER F., « Problématique du sens et de la signification », in BARBIER J.-M., GALATANU O., (Dir), *Signification, sens, formation*, Paris, PUF, 2000, p. 5-24.

RAYMOND D. et LENOIR Y., *Enseignants de métier et formation initiale*, Bruxelles, De Boeck, 1998.

RAYOU P., « Chemins vers l'enfance. Sociologie de l'enfant acteur », *Perspectives Documentaires en Education*, N° 46-47, 1999.

REBOUL O., *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, Que sais-je ?, 1989.

REBOUL A. et MOESCHLER J., *La pragmatique aujourd'hui. Une nouvelle science de la communication*, éditions du Seuil, 1998.

RESWEBER J.-P., « Disciplinarité, transdisciplinarité et postures du sujet »

- RESWEBER J.-P., *La méthode interdisciplinaire*, Paris, PUF, 1981.
- RIKOEUR P., *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990.
- RIDEL L., "Le sujet en formation ", *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, « Le sujet en questions », 32, 1, 1999.
- RIEUNIER A., *Préparer un cours. 1- Applications pratiques*, Paris, ESF éditeur, 2000.
- ROBERT A. et TERRAL H., « La formation commune en IUFM : entre mythe fondateur et mise en œuvre effective », *recherche et formation* n° 13, 1993.
- ROCHE J., « La dialectique qualification-compétence : état de la question », *Education Permanente*, n°141/1999-4.
- ROCHE J., « Que faut-il entendre par professionnalisation ? », *Education permanente*, « La logique de la compétence. 1^{ère} partie », n° 140/1999-3.
- ROSE J., *L'organisation de la transition professionnelle continue*, Cahier du Gree, 1994.
- SAINT-ARNAUD Y., « La réflexion dans l'action. Un changement de paradigme », *Recherche et Formation*, n° 36, 2001.
- SALLABERRY J.-C., "La représentation en questions", *Spirale*, « Les représentations en formation », HS n°2, janvier 1998.
- SALLABERRY J.-C., « Représentation et articulation individuel-collectif », *Spirale*, « Les représentations en formation », HS n° 2, janvier 1998.
- SANNER M., « Conditions de l'émergence des représentations d'un point de vue didactique », *Spirale*, « Les représentations en formation », H S n° 2, janvier 1998.
- SARFATI G.E., *Eléments d'analyse du discours*, Paris, Nathan Université, 1997.
- SARTRE J.-P., *L'existentialisme est un humanisme*, Paris, Gallimard, 1996.
- SAUJAT F., « Coanalyse de l'activité enseignante et développement de l'expérience : du travail de chacun au travail de tous et retour », *Education Permanente*, n° 146, 2000.
- SAUSSEZ F., EWEN N., GIRARD J., « Au cœur de la pratique réflexive, la conceptualisation ? Réflexions à partir d'un dispositif de formation au Grand-Duché de Luxembourg », *Recherche et Formation*, N° 36, 2001, p. 69-87.
- SCHÖN D. A., « A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes », in BARBIER J.-M., *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 1996, p.201-222.
- SCHÖN D. A., *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, traduit et adapté par J. Heynemand et D. Gagnon, Québec, Les éditions Logiques, 1994.

SCHWARTZ Y., « Les ingrédients de la compétence : un exercice nécessaire pour une question insoluble », *Education Permanente*, n°133/1997-4, pp. 9-34.

SNOECKX M., « Construction des identités professionnelles en formation initiale : approche expérientielle de direction de mémoires », in ALIN C., GOHIER C., *Enseignant-Formateur*, Paris, L'Harmattan, 2001.

SNYDERS G., *Pédagogie progressiste*, Paris, PUF, 1971.

SOULA DESROCHE M., « L'identité professionnelle en travail. L'analyse de situation dans la formation des praticiens », in BLANCHARD-LAVILLE C., FABLET D., (coord), *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 1996.

STROOBANTS M., *Sociologie du travail*, Paris, Nathan Université, 1993.

STROOBANTS M., *Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*, Bruxelles, Editions de l'Université de Bruxelles, 1993.

STROOBANTS M., « Former et évaluer des compétences : des objectifs contradictoires ? », in BOURDONCLE R. et DEMAILLY L., *Les métiers de l'éducation et de la formation*, Paris, Presse Universitaire du Septentrion, 1998, p. 215-224.

SULZER E., « Objectiver les compétences d'interaction. Critique sociale du savoir-être », *Education permanente*, « La logique de la compétence. 1^{ère} partie », n° 140/1999-3.

TARDIF M., LESSARD C. et GAUTHIER C., *Formation des maîtres et contextes sociaux*, Paris, PUF, Education et Formation, 1998.

TARDIF J., « Faut-il réactualiser le concept ? », *Les cahiers pédagogiques*, n° 408, nov 2002, « Savoir, c'est pouvoir transférer ? »

TERRAL H., « De l'homo docens à l'homo didacticus : les avatars de l'expertise », in BOURDONCLE R. et DEMAILLY L., *Les métiers de l'éducation et de la formation*, Paris, Presse Universitaire du Septentrion, 1998, p. 257-265.

TERSSAC DE G., « Savoirs, compétences et travail », in BARBIER J.-M., *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 1996, p.223-247.

TERRIEN J., « Expérience professionnelle et savoir enseignant : la formation des enseignants mise en question », in TARDIF M., LESSARD C. et GAUTHIER C., *Formation des maîtres et contextes sociaux*, Paris, PUF, Education et Formation, 1998, p. 231-259.

TOCHON F.-V., *L'enseignant expert*, Paris, Nathan, 1993.

TOCHON F.-V., « Grammaire de l'expérience et savoirs-objets : le savoir focal dans la construction de nouveaux modèles de formation », in BARBIER J.-M., *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 1996, p.249-273.

TOURNIER F., « Le projet et la demande. Une dialectique », in BAILLAUQUES S., DUPUIS P.-A., FERRY G., KEMPF M., TOURNIER F., *La personnalisation de la formation : le cas des professeurs des écoles*, Paris, INRP, 2001, p. 235-236.

TOURNIER F., « Les demandes en formation et leur destin », in BAILLAUQUES S., DUPUIS P.-A., FERRY G., KEMPF M., TOURNIER F., *La personnalisation de la formation : le cas des professeurs des écoles*, Paris, INRP, 2001, p. 147-162.

TOURNIER F., « Le principe officiel de personnalisation », in BAILLAUQUES S., DUPUIS P.-A., FERRY G., KEMPF M., TOURNIER F., *La personnalisation de la formation : le cas des professeurs des écoles*, Paris, INRP, 2001, p. 45-54.

TOURNIER F., « Individualisation et système modulaire », in BAILLAUQUES S., DUPUIS P.-A., FERRY G., KEMPF M., TOURNIER F., *La personnalisation de la formation : le cas des professeurs des écoles*, Paris, INRP, 2001, p. 55-68.

TOZZI M., « Trois questions pour un débat », *Cahiers Pédagogiques*, « Les sciences de l'éducation : quel intérêt pour le praticien ? », n° 334, Mai 1995.

TOZZI M., "Un dossier sur l'analyse des pratiques", *cahiers pédagogiques* n° 346, septembre 1996.

TREPOS J.Y., *Sociologie de la compétence professionnelle*, Presses Universitaires de Nancy, 1992.

TRESSOL J.-F., « Entre concept flou et présupposé opératoire », *Les cahiers pédagogiques*, n° 408, nov 2002, « Savoir, c'est pouvoir transférer ? »

TROUSSON A., *De l'artisan à l'expert. La formation des enseignants en question*, Paris, Hachette Education.

UNDURRAGA C., « Un cadre pour appréhender l'apprentissage chez des adultes en formation », in BOURGEOIS E., (dir), *L'adulte en formation. Regards pluriels*, De Boeck et Larcier, Bruxelles, 1996, p. 73-82.

VAN DER HEIJDEN B., BARBIER G., « La compétence, sa nature et son développement. Une approche anglo-saxonne », *Education Permanente* n°141/1999-4.

VAN HAECHT A., *L'école à l'épreuve de la sociologie*, Bruxelles, Edition Universitaire DE BOECK, 1990.

VERGNAUD G., « Au fond de l'action, la conceptualisation », in BARBIER J.-M., *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 1996, p.275-292.

VIGARELLO G., « L'individu dans l'histoire de l'éducation », in BOUCHARD P., *La question du sujet en éducation et en formation*, Paris, L'Harmattan, 1996, p. 17-27.

VIGARELLO G., « Une spécificité épistémologique pour les sciences de l'éducation ? », *Les Sciences de l'éducation* 31, 1-2, 1998.

VILLERS D., « Des savoirs, des outils, des pratiques », in BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE C., MOSCONI N., *Pour une clinique du rapport au savoir*, L'Harmattan, Paris, 1996, p. 283-300.

VIOLET D., "La formation des professeurs d'école-alternance et pragmatique", *Recherche et formation* n° 33 - 2000.

WEISSER M., « Le savoir de la pratique. L'existence précède l'essence », *Recherche et formation*, n° 27, 1998.

« Autour du mot pratique », *Recherche et formation*, n° 27, 1998.

TABLE DES MATIERES - VOLUME 1

<u>INTRODUCTION</u>	5
<u>CHAPITRE I : PRELIMINAIRES</u>	8
I – Qu’en est-il des Sciences de l’Education ?	9
I.1 – Le cas du praticien comme support à l’expression d’une conviction.....	9
I.2 – Richesse d’une aventure dans la nébuleuse des sciences de l’éducation ...	10
I.3 – L’interdisciplinarité : une exigence ?	10
II - Orientations dans la construction de l’objet de recherche	12
II.1 – Les entretiens exploratoires	13
II.1.1 – La collecte des données dans la phase exploratoire.....	14
II.1.2 – L’exploitation des entretiens exploratoires	15
II.2 – La lecture : à la recherche des experts sur l’objet « professionnalité » des enseignants	16
II.3 – Des pré-requis aux choix épistémologiques	17
II.3.1 – Les bases : une culture nancéienne	17
II.3.2 – Une démarche compréhensive	18
III – Cadrage de la recherche : points de repères pour la lecture d’un cheminement	19
III.1 – Univers interprétatif : une certaine philosophie des Sciences Sociales.....	20
III.2 – Le cadrage de la recherche.....	22
<u>CHAPITRE II : LA RHETORIQUE DE PROFESSIONNALISATION</u>	24
I – Entrons dans la profession	25
II – La professionnalisation des enseignants en France : un axe de convergence	26

III – L’ « habit » du professionnel	29
Repères/questionnements	32
<u>CHAPITRE III : L’OFFRE INSTITUTIONNELLE DE FORMATION</u> ..	33
I – Paradigmes fondamentaux pour une formation des enseignants ..	34
I.1 – Des positions diverses pour le sujet « se formant ».....	35
I.2 – Former des professionnels réfléchis	36
II – La formation professionnelle des enseignants en France : quelques clés de lecture	38
II.1 – Compétences professionnelles et connaissances de référence	39
II.2 – Articulation logique ou modèle dichotomique ?	41
II.3 – L’analyse des pratiques : composante essentielle de la dynamique de professionnalisation	43
III – Point de départ d’un parcours de formation : le cadre potentiel d’une personnalisation	45
III.1 – La question du cadre	45
III.2 – Aménagement du cadre potentiel : <i>Individualisation et personnalisation</i>	47
Repères/questionnements	51
<u>CHAPITRE IV : ENTRE SAVOIRS ET COMPETENCES</u>	52
I – Essence d’une professionnalité : typologie des savoirs	53
I.1 – Le « savoir » : incontournable notion pour l’étude d’une professionnalité	53
I.2 – Les différents savoirs professionnels	55
II – Logique de la compétence	61
II.1 – La compétence n’est pas le savoir	61

II.2 – La compétence : une mise en mouvement	63
Repères/questionnements	67
CHAPITRE V : A LA RECHERCHE D'UNE SPECIFICITE DE LA PROFESSIONNALITE DES ENSEIGNANTS DU PREMIER DEGRE DANS L'AGIR PROFESSIONNEL	68
I – A l'épreuve de la complexité	68
I.1 – La formalisation : une décontextualisation paradoxale ?	68
I.2 – De la complexité à la singularité	72
I.2.1 – Des situations complexes	73
I.2.2 – Spécificité : métier impossible ?	74
I.2.3 – Emergence d'une dimension éthique de la professionnalité	76
II – Lecture d'une professionnalité en mouvement dans l' « agir » en situation	77
II.1 – Diagnostic a priori	78
II.2 – Diagnostic en situation	80
II.3 – Diagnostic a posteriori	81
II.4 – Les compétences sociales	82
III – Réfléchir la professionnalité enseignante : approche épistémologique complémentaire	82
III.1 – Incontournable polyvalence	83
III.1.1 – Un référentiel de polyvalence	84
III.1.2 – La polyvalence en question	85
III.2 – A la recherche d'une épistémologie de la pratique	86
III.2.1 – Le statut épistémologique	87
III.2.2 – L'enseignant et ses ressources : amorce d'une réorientation anthropologique.....	89
Repères/questionnements	92

CHAPITRE VI : POUR UNE AUTRE LECTURE DE LA PROFESSIONNALITE ENSEIGNANTE EN MOUVEMENT : L'HABITUS PROFESSIONNEL REFLECHI ET REFLEXIF	93
I – De l'habitus professionnel	94
I.1 – Habitus : une notion éclairante	95
I.2 – Habitus : une notion à reconstruire	96
II – Des ressources activées	98
II.1 - Les schèmes	98
II.2 – Les trois dimensions majeures de l'habitus	101
II.2.1 – Les dispositions corporelles	101
II.2.2 – Les dispositions morales	102
II.2.3 – Les dimensions cognitives (ou système de représentations)	104
III – Agir pour réfléchir – réfléchir pour agir	108
III.1 – Un habitus professionnel actualisé dans l'agir professionnel	108
III.2 – Dans le feu de l'action : une pratique réfléchie	109
III.3 – La construction d'un « habitus réflexif »	112
Repères/questionnements	116
CHAPITRE VII : POUR UNE LECTURE DU PARCOURS DE FORMATION : LE SUJET/ACTEUR DE SON EXPERIENCE	117
I – La perspective sujet	118
I.1 – Pas de sujet sans subjectivité	119
I.2 – Division interne de l'identité	122
I.3 – L'existence du sujet	124
II – Le sujet et le monde	126
II.1 – Du rapport à la formation	127
II.2 – Du rapport aux savoirs	129

II.3 – Du rapport à autrui	132
II.4 – Du rapport au langage	138
III – Le sujet de l’expérience singulière, subjective et sociale	141
III.1 – Unicité de l’expérience	141
III.2 – Entre expérience et expérimentation	143
III.3 – Le sens de l’expérience : regard philosophique	145
IV – Le sujet devenu acteur stratège	148
IV.1 – sujet et acteur	148
IV.2 – Un sujet/acteur autonome	149
IV.3 – Entre liberté et contrainte : le paradigme stratégique est à préciser	151
Repères/questionnements	154
Reformulation de l’objet de recherche	155
<u>CHAPITRE VIII : RELIMINAIRES</u> (2EME PARTIE)	156
I – Contrat de parole	156
I.1 – L’entrée en contact	157
I.2 – L’information sur le contenu de la demande	158
I.3 – Les règles tacitement postulées	159
I.4 – Cadre spatio-temporel des entretiens.	160
II- Les guides d’entretien	160
III – Les acteurs	161
III.1 – Précisions sur le corpus final	161
III.2 – Caroline	161

III.3 – Célia	162
III.4 – Katia	163
III.5 – Lindsay	163
III.6 – Marina	164
III.7 – Catherine	164
III.8 – Fabien	165
III.9 – Sabine	165
IV – Mise en œuvre de l'analyse des données	166
IV.1 – Une recherche de formes significatives	166
IV.2 – Canevas d'une analyse des données : la grille d'analyse.....	168
IV.3 – Éléments de compréhension de la rédaction finale	169
<u>CHAPITRE IX : A L'ÉPREUVE DU REEL</u>	170
I – La rencontre avec le terrain : un choc	171
I.1 – L'influence d'un parent enseignant	171
I.2 – Confirmation : le réel est plus complexe que les représentations	173
I.2.1 – L'enjeu des expériences significatives avant d'entrer en formation professionnelle	173
I.2.2 – Liste complémentaire : une expérience significative	176
I.3 – Enseigner : une mission	177
I.3.1 – Venir en aide à des « enfants en difficulté, en danger ».....	177
I.3.2 – Mission et choc du réel : interprétation complémentaire.....	180
II – L'épreuve : L'enseignant <i>face</i> à la classe	182
II.1 – Identification d'un rapport au terrain en tant qu'épreuve	183
II.1.1 – Le responsable, c'est l'autre	183
II.1.1.1 – « <i>juste le temps de s'habituer</i> »	183
II.1.1.2 – « Elle les laissait vraiment tout faire »	185
II.1.2 – Principale difficulté : les élèves en situation d'apprentissage	186

II.1.2.1 – Insurmontable absence d’ubiquité	186
II.1.2.2 – Entre transposition didactique et stratégie pédagogique : la découverte d’un élève « apprenant »	189
II.2 – Hypothèse d’interprétation des difficultés rencontrées : un habitus professionnel en construction	192
II.2.1 – Diagnostiquer « <i>dans l’hypothèse</i> »	192
II.2.2 - Du diagnostic à l’invention en cours d’action	193
II.2.3 – Diagnostiquer a posteriori : une nécessité.....	194
II.3 – La remise en question.....	196
II.3.1 – « <i>Apparemment beaucoup de personnes se posent des questions</i> »	196
II.3.2 – « <i>Prendre contact</i> » ou « <i>prendre du recul</i> » ?.....	197
III – Le stage : une expérience qui fait sens	198
III.1 – La frénésie de « réel » : davantage de stages	199
III.2 – Le terrain pour apprendre le métier	200
IV – Titulaire et autonome	202
IV.1 – Revenons sur la discipline	202
IV.2 – Nouvelle lecture de la complexité.....	204
IV.2.1 – L’élève au singulier.....	204
IV.2.2 – Une complexité émotionnellement insurmontable.....	207
IV.2.2.1 – « <i>Au début j’étais hyper motivée</i> ».....	207
IV.2.2.2 – « <i>Je sais pas du tout où me situer</i> »	208
IV.3 – De la gestion d’une nébuleuse à la gestion des différences	209
IV.3.1 – « <i>Il faut trouver d’autres manières d’expliquer</i> ».....	209
IV.3.2 – « <i>On essaie de découvrir les notions</i> ».....	212
IV.3.3 – « <i>Ils sont vraiment autonomes quoi</i> ».....	213
IV.3.4 – Commentaire : une logique de différenciation	215
Que comprenons-nous de cette professionnalité en mouvement ?	217
<u>CHAPITRE X : DU RAPPORT A LA FORMATION</u>	218
I – Le constat d’un décalage	218
I.1 – Décalage dans l’espace et dans le temps.....	219
I.1.1 – Une absence de solutions.....	219
I.1.2 – La théorie comme excès.....	220

I.1.3 – Et le temps passe... ..	221
I.1.4 – « Des mots comme ça ».....	223
I.1.5 – Commentaire : hypothèse d'interprétation intermédiaire du rapport conflictuel à la formation	225
I.2 – A la recherche d'une formation personnalisée	226
I.2.1 – Une formation trop académique ?.....	226
I.2.2 – Un espace pour s'exprimer	227
I.2.2.1 – « Exposer ses problèmes ».....	227
I.2.2.2 – Un espace de désillusion	228
I.2.2.2.1 – « <i>C'est très mal organisé</i> »	228
I.2.2.2.2 – « <i>On aurait aimé des réponses pratiques</i> »	230
I.2.2.3 – Commentaire : hypothèse d'interprétation d'une désillusion.....	231
I.2.3 – La question de la personnalisation	233
II – Logiques de formation et stratégies d'acteurs	234
II.1 – D'une logique à l'autre	235
II.1.1 – Logique de survie.....	235
II.1.2 – Logique de certification.....	236
II.1.3 – Logiques et dialectique	237
II.1.3.1 – Impact sur le rapport à la formation.....	237
II.1.3.2 – « <i>Évalué et pas forcément formé</i> ».....	238
II.2 – Un acteur <i>stratège</i> ?.....	240
II.2.1 – Un « <i>tri à faire</i> ».....	240
II.2.2 Commentaire : hypothèse provisoire d'interprétation d'une appropriation par le déni.....	242
Que comprenons-nous de cette professionnalité en mouvement ?	243
<u>CHAPITRE XI : RAPPORT AUX SAVOIRS PROFESSIONNELS</u>	244
I. – Malentendu d'un transfert : L'applicationnisme	245
I.1 – Ce qui n'est pas applicable sur le terrain	246
I.1.1 – Un « <i>truc complètement inadapté</i> »	246
I.1.2 – « <i>J'aurais aimé qu'on me laisse les tester</i> ».....	248
I.1.3 – Éléments complémentaires de compréhension : un an après.....	249
I.2 – Répondre à une commande parce qu'on est évalué.....	250
I.2.1 – « <i>Bien bosser en stage pour faire valider son année</i> ».....	250
I.2.2 – « <i>On essaie de deviner ce qu'attend la personne</i> ».....	252

II – Une quête praxéologique	255
II.1 – Le renoncement à l'invention poétique	256
II.1.1 – « <i>Ils voudraient qu'on révolutionne tout</i> ».....	256
II.1.2 – « <i>On doit produire des écrits pour une évaluation</i> ».....	258
II.1.3 – Un rapport au temps toujours conflictuel	259
II.1.3.1 – « <i>Moi je passe pas la nuit pour faire mes fiches de préparation</i> »...	259
II.1.3.2 – Le temps de préparation un an après : évolution ?.....	260
II.2 – Au-delà des principes et des méthodes : il y a les « trucs pratiques » et les « outils »	262
II.2.1 – Un répertoire d'actions reproductibles.....	262
II.2.1.1 – Différencier : « <i>mais comment on fait concrètement ?</i> ».....	262
II.2.1.2 – « <i>Des petits trucs pratiques</i> ».....	264
II.2.1.3 – « <i>Certaines attitudes pour avoir un meilleur contact</i> ».....	266
II.2.2 – Inquiétante polyvalence.....	267
II.2.2.1 – « <i>C'est synonyme du mot « professeur des écoles</i> ».....	268
II.2.2.2 – « <i>J'ai une vingtaine de séances qui sont prêtes là, à utiliser</i> ».....	270
II.2.3 – Détourner l'offre institutionnelle pour une logique de survie : une voie vers l'autonomisation ?.....	273
II.2.3.1 – « <i>ça prenait du temps et on ne trouvait pas que ça nous apportait grand-chose</i> » : un cadre potentiel inapproprié	273
II.2.3.2 - « <i>on sait à qui s'adresser</i> » : quête de tutelle ?.....	274
Que comprenons-nous de cette professionnalité en mouvement ?	277

CHAPITRE XII : VERS D'AUTRES POSTURES

D'APPROPRIATION

I – De l'application à l'expérimentation.....

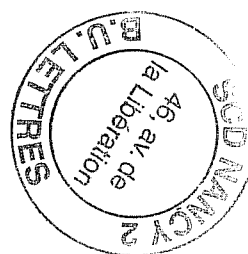
I.1 – La réponse : une notion à relativiser.....	279
I.1.1 – Caroline et l'acte de conscience.....	279
I.1.2 – Un clivage qui perdure ?.....	280
I.2 – une « re-formalisation formative ».....	283
I.2.1 – « <i>je l'essaie, je le tente</i> » : expérimenter tous azimuts	283
I.2.2 – Une évolution construite dans le temps: l'expérimentation un an après	285
I.2.3 – Une évolution du rapport au temps.....	287
I.2.4 – Commentaires : pistes d'interprétation	288

II – De l'expérimentation à l'adaptation

II.1 – Un habitus professionnel réfléchi : sous couvert d'un

quasi-anonymat	289
II.2 – Problématique de l’adaptation : vers une temporalité spécifique de l’expérimentation en situation	290
II.3 – Interprétation intermédiaire : émergence et devenir.....	292
II.4 – L’adaptation identifiée comme « <i>compétence</i> »	294
III – Le praticien réfléchi est-il un praticien réflexif ?	296
III.1 – Rapport à l’analyse des pratiques	296
III.1.1 – Analyser comment ?.....	296
III.1.2 – Pour une analyse plus fine : l’introduction de critères.....	298
III.1.3 – « <i>L’analyse elle est difficile</i> »	301
III.2 – Commentaire : Le sens de l’analyse	302
III.3 – « Les savoirs théoriques doivent permettre d’élaborer et d’analyser des pratiques » ¹	303
III.4 – Le mémoire professionnel et l’analyse des pratiques	305
III.4.1 – « <i>c’est quelque chose de complètement artificiel</i> ».....	306
III.4.2 « Je suis désolée, c’est pas un travail de recherche ».....	307
III.4.3 – Le mémoire : « <i>lieu</i> » « <i>d’individualisation</i> » ou « <i>d’évaluation</i> » ?.....	309
III.4.4 – « <i>Le tuteur qui s’est occupé de moi ne m’a pas du tout aidé</i> »	311
III.4.5 – Synthèse : Du mémoire à l’analyse des pratiques, un cheminement pas si évident	312
Que comprenons-nous de cette professionnalité en mouvement ?.....	314
<u>CHAPITRE XIII : LE SUJET ET L’ALTERITE</u>.....	315
I – Le sens d’une dissonance.....	315
I.1 – Un monobloc fantasmé qui rend anxiogène la diversité.....	315
I.2 – L’IMF comme médiateur ?.....	317
I.3 – Des conseillers appréciés.....	319
II – De l’autrui significatif.....	321
II.1 – Le choix de l’autrui significatif durant le parcours de formation.....	321
II.1.1 – « <i>Heureusement qu’il y a les IMF</i> » : le visage du praticien.....	321
II.1.2 – Théorie/pratique : un clivage actantiel ?.....	323
II.1.3 – Des IMF initiatiques ?.....	325

II.1.4 – Pourquoi pas une complémentarité des actants ?.....	326
II.2 – Commentaire : la quête identitaire, une piste d'interprétation à explorer.....	328
II.3 – L' <i>autrui significatif</i> après la titularisation.....	330
II.3.1 – Venir et dire : le conseiller pédagogique.....	330
II.3.2 – Les collègues.....	332
III – Analyse complémentaire de ces relations qui ont un sens	334
III.1 – Des <i>autrui significatifs</i> à l'esprit d'équipe.....	335
III.1.1 – Un actant collectif : l'équipe.....	335
III.1.2 – « Manque de relation avec les collègues ».....	337
III.1.3 – Une génération d'enseignants à l'esprit d'équipe ?.....	339
III.2 – Etre accompagné durant le parcours de formation.....	341
III.2.1 – « <i>On a plein de tuteurs</i> ».....	341
III.2.2 – Des représentations diverses sur l'accompagnateur.....	343
III.2.3 – Commentaire : hypothèse d'interprétation.....	346
Que comprenons-nous de cette professionnalité en mouvement ?	348
<u>CONCLUSION</u>	349
<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	354
<u>TABLES DES MATIERES</u>	379



Résumé :

Depuis 1991, les enseignants sont formés dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM). Selon le titre du rapport du Recteur Bancel, il s'agissait alors de « créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres » en délimitant les contours d'une professionnalité, en termes de savoirs et compétences. La rénovation du statut de la formation des enseignants s'inscrit dans une dynamique de professionnalisation du métier. Dans une démarche compréhensive, ce travail de recherche questionne, analyse le discours de quelques cas singuliers de professeurs des écoles, sur leur parcours de construction d'une professionnalité entre la seconde année de formation à l'IUFM de Lorraine et la première année de prise de fonction.

Dans son rapport au monde, le sujet d'un parcours de formation est considéré dans sa complexité et dans sa subjectivité. Même lorsqu'il est l'acteur engagé dans un environnement social qu'il s'approprie et sur lequel il tente d'agir, il demeure ce sujet porteur de représentations, d'opinions, de valeurs, de besoins, d'affects orientant la mise en mouvement de soi, aussi bien dans la dynamique d'appropriation de l'offre de formation que dans une logique d'actualisation en situation d'agir professionnel. Entre questionnement sur soi et projection de soi, identification, tâtonnement, stratégies et tactiques d'appropriation, manipulation et conciliation de logiques en tension, démarches réflexives, la diversité des postures du sujet se formant est cœur de cette expérience singulière et subjective de construction d'une professionnalité.

FROM BEING TOUGHT AT THE IUFM TO TAKING UP ONE'S DUTIES. DEALING WITH THE ISSUE THE OWN EXPERIENCES OF SOME SCHOOL TEACHERS**Abstract:**

Since 1991, teachers have been trained in University Training Institutes for Teachers. According to the title of the rapport by Mr Bancel, rector of educational district, the aim was to "go on a new drive for the training teachers", by outlining the building of such a profession through its skills and knowledges. Changing the status and the training of young teachers is a part of a process allowing them to see their work as a profession in itself. Trying to understand as clearly as possible the issue, our work questions and analyses what some young school teachers think about their peculiar experiences led between the second training year and the first year they took up their duties, and the way they see the building of their profession.

One's relationship to the world, when experiencing a training period, is seen both in its complexity and subjectivity. Even when acting in a social environment that he is trying to make its own and on which he is attempting to have an impact, one remains the bearer of representations, ideas, values, needs and affects overwhelming him both during the learning process of his training period and in the way he tried to act professionally. Either asking questions about oneself, projecting oneself, identifying oneself, groping, developing tactics and strategies of appropriation, manipulating and conciliating strained logics or waving reflexive attitudes, the variety of behaviours one adopts during training period is at the heart of the peculiar and subjective building of one's profession.

SCIENCES DE L'EDUCATION

Mots-clés : Professeurs des écoles, professionnalité, parcours de formation, discours, sujet, réflexivité, expérience, habitus

Key words : school-teachers, building one's profession, training period, speech, reflexivity experience, habitus