



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 2 – ANNEXES I et II
LIVRET METHODOLOGIQUE**

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 2

<u>ANNEXE I : Guides d’entretiens</u>	4
<u>ANNEXE I.1 : Guide d’entretien n° 1</u>	6
I – Rapport au métier d’enseignant	6
II – Du rapport à la formation	10
III – Une rhétorique de professionnalisation	13
IV – L’agir professionnel en situation de stage en responsabilité	15
V – Du rapport à l’analyse des pratiques	17
<u>ANNEXE I.2 : Guide d’entretien n° 2</u>	19
I – Les débuts dans l’enseignement	19
II – Des représentations en mouvement	22
III – Une complexité inhérente à l’agir professionnel	23
IV – Des compétences professionnelles	24
V – Retour sur la formation	25
VI – Continuer à se construire professionnellement	26
<u>ANNEXE II : Canevas d’une analyse des données</u>	29
I – Du rapport à la complexité : l’épreuve du réel	31
II – Du rapport à la complexité de l’agir au rapport à la formation initiale.....	32
III – Du rapport aux ressources professionnelles : de l’appropriation à l’actualisation	33
IV – Du rapport à une agir réfléchi et réflexif	34

V – Du rapport à autrui	35
VI – Eléments d’analyse du discours.....	36

ANNEXE I

Guides d'entretiens

Précisions méthodologiques

Les entretiens sont mobilisés dans cette recherche comme des outils permettant de créer un espace d'interaction verbale, au service de notre objet.

Les deux guides d'entretien présentés dans les pages suivantes correspondent à :

- l'entretien individuel qui a eu lieu auprès des stagiaires (PE2) au cours de leur deuxième année de formation au professorat des écoles, à l'IUFM d'Epinal (guide d'entretien n° 1);
- l'entretien individuel réalisé auprès de ces mêmes personnes (PE3), quelques mois après leur prise de fonctions dans un établissement scolaire (guide d'entretien n° 2).

Les entretiens n°1 et n°2 étant de type semi-directif, ils ne sont pas canalisés par un grand nombre de questions précises. Les guides d'entretiens ne représentent donc pas un carcan rigide. Les questions-guides, relativement ouvertes, doivent être abordées dans l'ordre que la dynamique d'entretien suggère. En effet, il convient autant que possible, de laisser notre interlocuteur parler ouvertement, dans les mots qu'il souhaite et dans l'ordre qui lui convient.

Notre posture d'écoute est celle d'un interlocuteur, doctorant, inscrit dans un principe de neutralité. Lors de l'entretien collectif, nous avons précisé à nos interlocuteurs, notre statut d'enseignant du premier degré. Il n'est donc pas exclu que notre neutralité soit mise à l'épreuve par les interviewés, notamment s'ils cherchent un point d'appui à leurs jugements de valeur.

L'objectif est le même pour les entretiens n° 1 et n° 2 : recueillir suffisamment de données, nous permettant d'analyser et tenter de comprendre : leurs représentations, leurs valeurs, le sens qu'ils donnent à cette expérience de construction d'une professionnalité ; leurs

repères, leurs interprétations de certaines situations vécues durant leur parcours ; leurs mises en mouvement à travers des démarches d'appropriation ou d'actualisation.

A l'occasion de la première rencontre collective, précédant le premier entretien individuel, il a été demandé aux stagiaires en deuxième année de formation au professorat des écoles, de fournir certains renseignements :

- Nom, prénom ;
- Coursus universitaire ;
- Expérience professionnelle ;
- Sujet du mémoire professionnel.

ANNEXE I.1

Guide d'entretien n° 1

Le fil conducteur de ce recueil de données s'exprime en termes de « *rapport à* », que nous avons préalablement délimité¹ dans cette recherche, comme un ensemble de : **représentations, valeurs, opinions, attitudes, affects**, évolutifs et orientant une mise en mouvement de soi et de ses ressources.

C'est à travers cette mise en mouvement que nous tenterons de faire émerger, par l'intermédiaire du discours, des éléments de compréhension d'un parcours de formation professionnelle, en tant qu'expérience singulière, subjective et sociale.

Le guide d'entretien est donc structuré ainsi :

- Thème I : rapport au métier² d'enseignant ;
- Thème II : rapport à la formation professionnelle initiale ;
- Thème III : rapport au discours institutionnel, notamment les savoirs et compétences tels qu'ils émergent dans le Rapport Bancel et dans le Référentiel de compétences ;
- Thème IV : rapport à l'agir professionnel, entendu provisoirement comme transfert des acquis de la formation, en situation de travail durant les stages en responsabilité ;
- Thème V : rapport à l'analyse des pratiques.

I – Rapport au métier d'enseignant

La possibilité nous est donnée de choisir le thème par lequel nous allons démarrer l'entretien, il nous semble alors pertinent de tenter d'articuler un projet professionnel avec des représentations sur le métier, sur sa pratique.

¹ En nous référant à la fois aux entretiens exploratoire et aux travaux relatifs au rapport à la formation, rapport au savoir : Cf. notamment chapitre VII.

² Nous avons retenu le terme « métier » plutôt que « profession » parce qu'il est apparu de manière récurrente durant les entretiens exploratoires. La notion de « profession » n'apparaît pratiquement jamais dans le discours, de manière spontanée.

Toutes les rubriques qui suivent sont étroitement liées. Il est indispensable, pour favoriser leur articulation dans la construction du discours, de ne procéder que par relances.

I.1 – Le parcours universitaire

Depuis la rénovation de la formation professionnelle, les enseignants du premier degré sont recrutés au niveau licence. Nous faisons le choix de ne pas négliger ce facteur dans une perspective d'analyse du rapport à la formation.

Débuter l'entretien en demandant aux stagiaires d'évoquer leur parcours universitaire, nous semble être une entrée en matière peu contraignante pour notre interlocuteur. Il s'agit d'installer un climat de confiance.

I.1.1 – cursus et niveau d'étude

La diversité des publics entrant en formation professionnelle à l'IUFM, se dessine en premier lieu, pour l'institution qui les forme, par rapport à leur cursus universitaire.

La connaissance du cursus universitaire de nos interlocuteurs présente plusieurs enjeux :

- articulation du parcours universitaire avec le projet professionnel ;
- articulation du parcours avec les représentations sur le métier ;
- influence éventuelle de la formation universitaire sur le discours lors de l'entretien.

I.1.2 – L'attachement disciplinaire

En fonction de la formation universitaire (scientifique, littéraire, langues étrangères, etc.), l'attachement à une discipline, articulée aux représentations sur le métier, peut permettre de faire émerger des éléments de compréhension du rapport aux savoirs théoriques pour enseigner et aux savoirs à enseigner.

Si les stagiaires n'évoquent pas spontanément leur rapport aux savoirs construits à l'Université, nous l'introduisons en relance.

I.2 – Le projet professionnel

Cette question est délicate à introduire. Il s'agit d'éviter l'écueil d'un discours banal du type « j'aime les enfants », ou « je fais ce métier pour les vacances ». Cette question n'a d'intérêt que si elle articulée au cursus et aux représentations.

Il s'agit de faire émerger une ou plusieurs étapes significatives dans la construction d'un projet professionnel.

Nous allons éviter la question sur les motivations. Nous pouvons alors parler de « choix » ou de « projet professionnel ».

I.2.1 – Le choix : un acte de conscience ?

La prise de conscience d'un choix professionnel suppose-t-elle l'identification d'un moment clé, de donation de sens dans l'histoire de vie, ayant influencé une orientation vers le métier d'enseignant ? Nous retenons les critères provisoires suivants pour identifier un moment clé éventuel :

- expériences significatives durant scolarité ou à un autre moment dans le parcours de vie (événements, rencontres, etc.) ;
- La présence dans l'entourage familial ou proche, d'un enseignant.

I.2.2 – Les moyens de sa réussite

Quels ont été les moyens mis en œuvre, notamment à travers la formation universitaire pour mener à bien ce projet ?

Nous allons inviter nos interlocuteurs, s'ils ne le font pas spontanément dans présentation de leur cursus, à décrire comment s'est structuré, orienté leur parcours. Le projet de devenir enseignant a-t-il eu une influence

I.3 – Les représentations sur le métier

Un des enjeux de notre objet de recherche est de comprendre la construction et l'évolution durant un parcours de formation, de représentations, de convictions, de valeurs sur

la professionnalité enseignante, sur son exercice. La compréhension d'une professionnalité anthropologique, telle que ces futurs enseignants la vivent et la formalisent, est l'une des axes essentiels de notre objet de recherche.

I.3.1 – L'image de l'instituteur

L'image de l'instituteur rencontré durant l'enfance est-elle présente, intègre-t-elle un « déjà-là » chez ces jeunes enseignants bénéficiant d'une formation renouvelée, d'une professionnalité rationalisée ? L'évoquent-ils ?

Pour comprendre leur rapport à une rhétorique et une logique de professionnalisation, il peut s'avérer utile d'interroger cette présence de l'image de l'instituteur dans la construction des représentations sur le métier qu'ils ont choisi d'exercer.

Nous avons déjà constaté, lors des premiers entretiens que nous avons mené, que la notion d'« image » peut parfois s'avérer davantage évocatrice que celle de « représentations », même s'il s'agit de conduire les interlocuteurs à verbaliser leurs représentations.

I.3.2 – Valeurs et convictions

Y a-t-il une dimension éthique dans leurs représentations sur le métier d'enseignant ? Associent-ils certaines qualités ou valeurs au métier d'enseignant ?

I.3.3 – L'exercice du métier d'enseignant

A la période où nous débutons les entretiens individuels, les PE2 ont déjà effectué leur premier stage en responsabilité. Perçoivent-ils un décalage entre les représentations qu'ils avaient construites au cours de leurs diverses expériences, et l'exercice du métier tel qu'ils l'ont rencontré ? Certains critères peuvent être retenus :

- la vie d'un groupe-classe ;
- les postures de l'enseignant et l'acte d'enseigner ;
- les postures de l'apprenant et l'acte d'apprendre.

Cette question pourra s'intégrer naturellement dans le discours lorsque les stagiaires évoqueront leur expérience de stage.

II – Du rapport à la formation

Pour aborder ce thème du rapport à la formation, il nous faut éviter l'écueil d'un discours exutoire pour nous centrer sur la mise en mouvement de soi, dans un cadre potentiel, pour s'approprier une pré-forme et construire sa professionnalité.

II.1 – Se positionner dans un système institutionnellement cadré

Nos interlocuteurs sont stagiaires en seconde année de formation à l'IUFM. Après avoir réussi le concours de fin de première année, ils intègrent le cadre d'une formation professionnalisante avec leur projet de formation, leurs représentations. Qu'en est-il de l'articulation entre le projet de construction de soi et les attentes de l'institution qui certifie ?

Nous n'allons pas demander ici aux stagiaires de porter immédiatement un jugement sur l'offre de formation, l'évaluation qualitative ou axiologique apparaîtra sans doute dans le discours. Il s'agit de comprendre comment se construisent, au fil des expériences significatives durant le parcours de formation, des représentations, des attentes, des besoins, un projet de formation. Nous allons introduire dans la discussion la notion de « parcours personnalisé » et proposer aux stagiaires de réagir par rapport à leur vécu.

II.1.1 – Un projet de formation, projet de soi

Le rapport à la formation se structure, évolue à partir d'interactions entre des composantes personnelles, subjectives et un environnement. Nous introduisons ces composantes personnelles, dans un premier temps, en nous intéressant aux points suivants :

- des représentations sur une offre de formation, en concordance avec leur image du métier ;
- des évaluations du curriculum prescrit par rapport à des attentes personnelles ;

- un questionnement identitaire, c'est-à-dire « qui suis-je ? » en tant que PE2 dans ce cadre de formation institutionnellement délimité.

II.1.2 – Des besoins et des attentes évoluant durant le parcours de formation

Qu'en est-il de la prise en compte de ces besoins, attentes émergeant au fil de l'expérience vécue ? Sont-ils verbalisés par les stagiaires ? Comment les stagiaires situent-ils leur parcours personnel dans ce cadre potentiel, par rapport à la notion de « parcours personnalisé » ?

II.2 – Des postures pour s'approprier une offre de formation

Le parcours de formation se construit dans l'entremêlement d'une histoire antérieure et d'expériences vécues. Le cheminement est-il linéaire, programmé, dans l'appropriation de l'offre institutionnelle ou bien les stagiaires adoptent diverses postures en fonction du sens qu'ils donnent aux expériences ?

II.2.1 – Une quête d'expériences significatives

Des expériences significatives émergent comme acte de conscience, à travers une donation de sens, un acte de langage. Nous proposons d'explorer l'angle d'expériences significatives orientant la construction d'un parcours de formation.

II.2.2 – Des postures diverses pour s'approprier une offre de formation

Le rapport à la formation doit être analysé également au travers de conduites, d'attitudes du stagiaire tentant de se construire professionnellement. En fonction de représentations, d'expériences significatives, quelles sont les différentes postures destinées à s'approprier cette offre de formation en fonction de besoins personnels, en tension avec des attentes institutionnelles ? Peut-on considérer que certaines de ces postures sont de l'ordre de manœuvres stratégiques destinées à s'adapter, à contourner, à déformer la pré-forme ?

Pour faire apparaître dans le discours des démarches d'appropriation, nous aborderons l'articulation entre des besoins, des attentes personnelles et une logique

institutionnelle de certification, de validation des compétences de l'enseignant débutant. Comment situent-ils leur parcours de formation par rapport à cette logique de certification : en adéquation, en tension ?

II.3 – L'appropriation de l'offre de formation : une construction de ressources ?

Le curriculum formel de formation est constitué de modules d'enseignement, d'ateliers, proposant une approche de modèles théoriques, de méthodes d'enseignement, d'outils didactiques, destinés à la fois à apprendre le métier et à apprendre à réfléchir sur l'exercice du métier.

II.3.1 – Des enseignements reçus

Qu'en est-il du rapport aux enseignements reçus, aux savoirs, aux modèles théoriques, aux méthodes proposés par l'institution. Quel est le discours des stagiaires sur cet itinéraire ? Comment situent-ils ces enseignements par rapport à leur professionnalité en construction ?

II.3.2 – Une construction de ressources professionnelles

Ces enseignements reçus en formation initiale, durant la seconde année de formation sont-elles appropriées par les stagiaires en tant que ressources à mobiliser en situation d'agir professionnel ?

Cette question est en lien avec le thème suivant du guide d'entretien concernant les représentations des stagiaires sur la forme des ressources nécessaires pour enseigner.

II.4 – Un éventail de relations possibles

Qu'en est-il du rapport aux pairs et aux différents acteurs, notamment des formateurs de statuts différents, présents dans le cadre potentiel ?

II.4.1 – Le groupe des pairs

Quel statut accorder, durant le parcours de formation, aux discussions informelles entre PE2, aux échanges de représentations et d'expériences ? Comment se mettent en place ces échanges ? Quels en sont les enjeux formatifs pour les stagiaires ?

La notion d'«échanges» entre PE2 nous semble devoir être retenue. Elle est suffisamment ouverte pour permettre à nos interlocuteurs, d'évoquer des situations informelles d'interactions, et d'en situer les enjeux (à introduire si nécessaire) pour leur parcours de construction d'une professionnalité.

II.4.2 – Des intervenants aux statuts différents

Quel est le rapport des PE2 à des enseignants aux statuts différents, présents dans le cadre potentiel ? Comment se construit la complémentarité entre les apports de ces différents intervenants à travers l'acte d'appropriation par les stagiaires ?

III – Une rhétorique de professionnalisation

La professionnalité globale des enseignants du premier degré a été délimitée à travers le rapport du Recteur Bancel. Le processus de rationalisation s'est accentué à travers le référentiel de compétences de 1995. L'un des enjeux de notre objet de recherche est de situer une professionnalité anthropologique par rapport à cette professionnalité délimitée institutionnellement.

Le référentiel de compétences étant présent dans le livret de formation de l'IUFM de Lorraine, distribué aux stagiaires, nous avons fait le choix de l'introduire dans l'entretien pour approcher cette question du rapport au discours institutionnel sur la professionnalité enseignante.

III.1 – Connaissance et statut accordé à une professionnalité de référence durant le parcours de formation

Dans ce parcours de construction de leur professionnalité, quels rapports entretiennent ces stagiaires à une professionnalité délimitée par l'institution, à des savoirs formalisés, des compétences référencées, notamment dans le rapport Bancel et le référentiel de compétences ?

Qu'en est-il de leur appropriation d'un référentiel listé sur un livret de formation ?

Pour explorer ces questions, nous retenons provisoirement les critères suivants :

- Niveau de connaissance du référentiel de compétences ;
- Reconnaissance de cette professionnalité comme référence ou modèle durant le parcours de formation
- Rôle et influence de cette définition institutionnelle, sur le parcours de construction d'une professionnalité singulière et subjective.

Nous n'excluons pas d'introduire le référentiel de compétences durant l'entretien en le présentant aux stagiaires par l'intermédiaire du livret de formation qui nous a été remis préalablement.

III.2 – D'une liste de compétences à des compétences incarnées

Au-delà d'un référentiel de compétences, quelles sont les représentations des stagiaires sur cette professionnalité qu'ils construisent, en termes de compétences ?

III.2.1 – Autour de la compétence

Comment se situe la notion même de « compétence » dans le discours des stagiaires verbalisant leurs représentations sur une professionnalité enseignante embrayée à la pratique ?

Nous allons proposer cette notion de « compétence » aux stagiaires à travers une question pouvant paraître a priori déstabilisante, mais destinée avant tout à préciser la place qu'elle occupe dans leur discours sur la professionnalité : « quelles sont selon vous, les principales compétences professionnelles de l'enseignant ? »

III.2.2 – Des représentations sur une professionnalité échappant à une logique de rationalisation ?

Nous tenterons de faire émerger du discours des stagiaires des dimensions plus personnelles, subjectives, destinées à nous fournir des éléments de compréhension d'une professionnalité anthropologique, telle qu'elle se vit et se construit en formation initiale, par rapport à un modèle théorique.

Il s'agit ici d'amener nos interlocuteurs – s'il s'avère nécessaire de les accompagner dans cette voie – à sortir du cadre d'un discours de référence pour évoquer une dimension de la professionnalité qui n'a d'existence qu'à travers une démarche d'appropriation. Pour changer de registre de discours, nous introduirons notamment la notion de vocation.

IV – L'agir professionnel en situation de stage en responsabilité

Lors de la deuxième année de formation à l'IUFM, les stagiaires effectuent des stages en responsabilité. Ils se trouvent en situation d'autonomie et de responsabilité professionnelle, dans une classe, avec des élèves qu'il s'agit de faire entrer dans des apprentissages. Ils découvrent la complexité inhérente à un agir professionnel enseignant.

L'enjeu est de conduire les PE2 à se positionner en tant que sujet des expériences vécues en stage. Nous tenterons de faire apparaître, dans le discours construit durant l'entretien, le sens donné à ces expériences.

IV.1 – L'articulation entre les différents espaces-temps de formation

Le sens donné aux expériences de stage en responsabilité est à interroger dans le cadre d'une formation en alternance, c'est-à-dire dans l'articulation entre la formation suivie à l'IUFM, et la formation suivie sur le terrain.

IV.1.1 – Statut des rencontres avec la pratique professionnelle dans le parcours de construction d’une professionnalité

Quelles sont les représentations des stagiaires sur les enjeux formatifs de ces rencontres avec l’exercice du métier et comment les articulent-ils avec l’ensemble de la formation initiale ? Quel rapport établissent les stagiaires entre les deux espaces-temps : continuité, rupture, complémentarité, etc.

IV.1.2 – Le transfert des ressources construites en formation à l’IUFM

Durant ces stages en responsabilité, quelles sont les ressources, construites à l’IUFM, mobilisées pour agir professionnellement ? Comment ces ressources sont-elles utilisées ?

Nous proposerons aux stagiaires la notion de « transfert » pour exprimer cette mobilisation de ressources.

IV.2 – Rapport à la complexité en situation de stage

Les stages en responsabilité sont également l’occasion d’une rencontre avec la complexité d’une situation d’enseignement/apprentissage.

Nous n’allons pas proposer aux stagiaires de réagir en les exposant à cette notion de « complexité » pour ne pas risquer de les orienter vers un discours qui ne serait pas empreint d’expériences vécues. Nous allons leur demander d’évoquer d’éventuelles difficultés rencontrées en stage en « situation pédagogique » avec un groupe-classe

IV.2.1 – Lecture de la complexité :

Les stagiaires s’engagent-ils dans une démarche de lecture et de compréhension de cette complexité ? Quelles sont alors les ressources mobilisées pour construire un diagnostic en situation permettant d’orienter l’action ?

IV.2.2 – Agir professionnellement face à la complexité

La formation professionnelle en alternance permet à des enseignants encore en formation initiale d'être confrontés à des situations professionnelles réelles. Quelles sont les démarches formatives adoptées en stage ? Les stagiaires expérimentent-ils les ressources construites à l'IUFM ?

Notre objectif est de faire émerger du discours des éléments de compréhension du rapport à la complexité et de l'articulation entre les différents espaces-temps de formation. En continuité avec ce thème, nous allons introduire dans la discussion la problématique de l'analyse des pratiques.

V – Du rapport à l'analyse des pratiques

La thématique de l'analyse des pratiques est devenue incontournable pour définir un professionnel réfléchi. Elle apparaît dans le rapport Bancel, elle intègre le cursus de formation initiale des futurs Professeurs des écoles. Nous privilégions provisoirement deux pistes pour aborder empiriquement l'analyse des pratiques en formation des enseignants : le mémoire professionnel et les ateliers post-stage.

V.1 – Analyse des pratiques et parcours de formation

Quel est le rapport de ces PE2 à l'analyse des pratiques ? Quel sens lui donnent-ils durant leur parcours de formation ? Apparaît-elle comme une démarche permettant de construire des ressources professionnelles ? Quelle place occupe-t-elle dans le cadre potentiel proposé par l'institution ?

La notion « analyse des pratiques » est présente dans le livret de formation de l'IUFM de Lorraine. Nous supposons donc que les stagiaires en deuxième année ont déjà structuré certaines représentations, évaluations sur des démarches de retour sur sa pratique. Le thème sera donc introduit sans détour, dans la discussion.

V.2 – le mémoire professionnel

Le mémoire professionnel, à la fois outil de formation à une démarche d'analyse des pratiques professionnelles, et outil d'évaluation finale des PE2 en vue d'une certification, semble a priori, constitué un élément essentiel du curriculum de formation. Outre l'évaluation, quel est l'engagement des stagiaires dans la réalisation de ce travail ? Quel sens lui donnent-ils dans leur parcours de formation ?

En abordant le thème de l'analyse des pratiques, si les stagiaires n'évoquent pas spontanément le mémoire professionnel, nous le proposerons à titre d'exemple, comme un outil, proposé par l'institution, permettant de se former à une démarche de retour réflexif sur sa pratique. Nous recueillerons alors leurs réactions.

V.3 – Les ateliers post-stage

Lorsqu'ils reviennent de stage, les stagiaires se regroupent en ateliers pour effectuer un retour sur leur expérience de rencontre avec la pratique du métier d'enseignant. Nous formulons l'hypothèse que ces ateliers favorisant la mise en mots du vécu, permettent d'embrayer sur une démarche groupale d'analyse des pratiques, et qu'ils constituent un espace-temps privilégié d'émergence de ressources professionnelles. Qu'en est-il de l'exploitation de ces ateliers et de leur appropriation par les stagiaires ?

L'intérêt que nous portons à ces ateliers post-stage par rapport notre objet de recherche est basé sur une hypothèse qu'il nous faut confronter au discours des PE2. Nous allons leur demander, dans un premier temps, de décrire le fonctionnement de ces ateliers puis nous leur proposerons de réagir à notre hypothèse concernant l'articulation entre : la mise en mots des expériences et l'analyse des pratiques.

ANNEXE I.2

Guide d'entretien n° 2

Ce second guide est construit à partir des entretiens menés l'année précédente. Nous rencontrons pour la seconde fois nos interlocuteurs sous la forme d'un entretien individuel, ils ont quitté l'IUFM et pris leurs fonctions au sein d'un établissement scolaire depuis quelques mois. Le mouvement de la professionnalité est abordé tout d'abord en terme d'évolution dans le temps. Comment cette professionnalité a-t-elle continué à se structurer, à se stabiliser depuis la sortie de la formation initiale ? Cette approche de l'évolution doit s'affiner en proposant à ces jeunes enseignants de s'engager dans une discussion sur deux dimensions de la professionnalité en mouvement, étroitement liées : l'appropriation des expériences vécues et l'agir professionnel en situation.

Certains thèmes abordés lors du premier entretien réapparaissent ici, ils seront moins développés dans le guide. D'autres thèmes ont émergé de la pré-analyse des entretiens menés l'année précédente. Le second guide est cadré ainsi :

- Thème I : Les débuts dans l'enseignement ;
- Thème II : Des représentations en mouvement ;
- Thème III : Une complexité inhérente à l'agir professionnel ;
- Thème IV : Enoncer des compétences professionnelles ;
- Thème V : Retour sur la formation initiale ;
- Thème VI : Continuer à se construire professionnellement.

I – Les débuts dans l'enseignement

Après une description rapide de l'établissement dans lequel ils ont été nommés, nous allons inviter nos interlocuteurs à revenir sur ce moment unique dans une carrière professionnelle, leurs débuts en tant que Professeurs de écoles titulaires.

I.1 – La nomination

Nous allons débiter l'entretien en demandant à nos interlocuteurs quels renseignements concernant leur prise de fonctions :

- Date de la nomination (deuxième ou troisième mouvement) ;
- Type d'établissement (en milieu rural ou urbain) ;
- Cycle et classe dont il a la responsabilité (classe unique ou à niveau multiple) ;
- Nombre de classes et d'enseignants dans l'établissement.

Ces renseignements – outre qu'ils nous permettent d'introduire la discussion – nous éclairent préalablement sur les thèmes à aborder ultérieurement dans l'entretien.

I.2 – Débuter dans de bonnes conditions

Comment a été vécue l'intégration au sein, d'un établissement scolaire, et d'une équipe de praticiens ?

Nous allons introduire cette question en proposant aux enseignants de débiter par une réflexion générale sur la prise de fonctions, à travers la question suivante : « comment s'est passée la prise de fonctions ? ». En fonction du discours, nous introduirons des relances sur les des thématiques plus précises.

I.2.1 – L'accueil par les collègues

Quel a été l'accueil pour ces débutants, de la part des collègues ? Quels sont les facteurs ayant contribué, selon eux, à l'intégration au sein d'une équipe ou inversement, l'ayant rendu plus délicate ?

I.2.2 – Nature des relations instaurées avec les collègues

Ces jeunes enseignants ont-ils exprimé le besoin d'être épaulés par leurs collègues ? Se sentent-ils soutenus, aidés par les autres praticiens, au sein de l'école ou bien ont-ils vécu

une certaine solitude ? Quelle est alors la nature du soutien, de l'aide qu'ils attendent de la part de collègues plus expérimentés ?

I.3 – Des appréhensions concernant la prise de fonctions ?

Lors du premier entretien, plusieurs de nos interlocuteurs avaient manifesté certaines inquiétudes face à la perspective de prendre en charge une classe à temps complet à la rentrée suivante. Ces inquiétudes se sont-elles manifestées en début d'année scolaire ?

Nous avons retenu des thématiques préliminaires, issues de la lecture des premiers entretiens, qui seront introduites ici et qui seront développées au fil de la discussion.

Nous tenterons de susciter des réactions chez nos interlocuteurs en mobilisant, en fonction de la discussion engagée jusque là, les notions d' « appréhension », de « doutes », ou encore d' « inquiétudes ».

I.3.1 – La discipline

La discipline au sein de la classe est-elle une source d'appréhension pour ces enseignants débutants ?

Le rapport à la discipline peut s'avérer particulièrement pertinent pour nous permettre d'embrayer sur les représentations concernant la relation pédagogique, le rapport à l'élève en situation d'apprentissage.

I.3.2 – Les contenus à enseigner

De nombreuses doléances exprimées lors des premiers entretiens concernaient l'inquiétude concernant la maîtrise des contenus à enseigner, soit parce que la formation initiale n'assurait pas de « remise à niveau », soit encore parce qu'elle ne fournissait pas d'outils didactiques pour construire des séquences d'apprentissage. Ces inquiétudes se sont-elles manifestées en début d'année ? Se sont-elles avérées justifiées ensuite ?

II – Des représentations en mouvement

Nous avons fait le choix de suivre le mouvement d'un parcours de formation après la sortie de la formation. Nous allons donc à nouveau introduire le thème des représentations sur le métier comme nous l'avions fait lors du premier entretien. L'objectif se situe dans la continuité par rapport à l'année précédente : interroger la construction d'une professionnalité à travers l'évolution de représentations, de convictions, sur la professionnalité enseignante. Après quelques mois de pratique, l'image de l'instituteur de l'enfance s'avère sans doute moins pertinente pour interroger les représentations de ces enseignants. Pour aborder une éventuelle évolution des représentations depuis la prise de fonctions, nous reprenons les mêmes questions que l'année précédente.

II.1 – Valeurs et convictions

Qu'en est-il de l'évolution, depuis le début de l'année, des convictions, des représentations sur la mission de l'enseignant par rapport à ce que les jeunes enseignants avaient verbalisé l'année précédente ?

II.2 – L'exercice du métier d'enseignant

Pour approcher l'évolution d'une professionnalité dans le temps, en terme de représentations, là encore, nous reprenons les thèmes-clés proposés l'année précédente :

- La vie d'un groupe-classe ;
- Les postures de l'enseignant et l'acte d'enseigner ;
- Les postures de l'apprenant et l'acte d'apprendre.

Pour suggérer à nos interlocuteurs de s'inscrire immédiatement dans une réflexion sur un éventuel mouvement des représentations depuis la prise de fonctions, nous allons introduire dans la discussion, la notion d' « évolution » par rapport à l'année précédente.

III – Une complexité inhérente à l’agir professionnel

Lors des premiers entretiens, un discours négatif (« je ne sais pas », « je n’y arrive pas », etc.) était apparu de manière récurrente lorsque les stagiaires évoquaient les difficultés rencontrées en stage. Quel est le rapport de ces jeunes enseignants, à la complexité, aux difficultés inhérentes à l’agir professionnel ? Le discours révélateur d’un constat d’impuissance a-t-il évolué ?

Nous reprenons préalablement des thèmes sur lesquels les stagiaires avaient insisté l’année précédente. Ces thèmes nous serviront de relances après avoir abordé la complexité inhérente à l’agir professionnel. Pourtant nous faisons encore le choix de ne pas introduire la notion de « complexité » dans la discussion. Nous allons proposer à nos interlocuteurs d’évoquer « les difficultés » rencontrées dans la pratique depuis le début de l’année.

III.1 – L’élève et les apprentissages

Accompagner l’engagement des élèves dans l’apprentissage représente l’une des dimensions de la complexité inhérente à l’acte d’enseigner. Comment les enseignants débutants vivent-ils ces situations pédagogiques ? Les difficultés rencontrées l’année précédente en stage sont-elles toujours aussi présentes ? Au-delà de l’engagement dans l’apprentissage, la « gestion » – terme très présent dans le discours – des situations d’enseignement/apprentissage, et plus précisément les difficultés pour conduire l’élève à construire son savoir apparaissent-elles à nouveau, révèlent-elle une évolution d’une professionnalité en construction ?

Nous tenterons d’influencer le moins possible le discours de nos interlocuteurs en leur permettant de mettre en mots les difficultés rencontrées sans intervenir dans un premier temps.

III.2 – Prise en compte de l’hétérogénéité des publics scolaires

Cette dimension de la complexité n’apparaissait pas toujours de manière explicite dans le discours des stagiaires en seconde année de formation à l’IUFM. Pourtant, après une lecture

des entretiens, elle nous a semblé pouvoir constituer une piste intéressante pour étudier les difficultés rencontrées et le sentiment exprimé, d'être « démuni ». Qu'en est-il de la prise en compte des différences entre les élèves, par ces jeunes enseignants ? Quelles sont les postures professionnelles adoptées pour « gérer » l'hétérogénéité, en termes de diagnostic, de stratégies mises en place, d'expérimentation et d'invention de « solutions » ?

III.3 – La transposition didactique

En mobilisant un certain nombre d'arguments (contraintes de temps, absence de « bases » pour pouvoir « innover » en début de carrière, etc.), les PE2 évoquaient leurs inquiétudes concernant la structuration des contenus, la construction d'outils didactiques. Quel est leur rapport à la préparation des contenus à enseigner depuis leur titularisation ?

Nous préciserons cette question en prenant appui sur les données issues du premier entretien : le temps de préparation, la part de créativité dans la structuration des contenus, le rapport aux manuels scolaires.

IV – Des compétences professionnelles

Pour étudier le mouvement d'une professionnalité, nous reprenons le thème des compétences professionnelles avec une nuance par rapport au premier entretien : les jeunes enseignants ayant quitté le cadre de la formation initiale, nous n'allons pas revenir sur le référentiel de compétences afin de tenter de faire immédiatement émerger du discours, une professionnalité anthropologique issue du sens donné au vécu depuis la prise de fonctions.

IV.1 – Des compétences incarnées

Quelles sont les représentations de ces enseignants débutants, sur les compétences échappant à des modèles de rationalité technique, qu'ils mobilisent au quotidien en situation d'agir professionnel, et sur cette professionnalité qu'ils continuent à construire au fil des expériences vécues ?

Nous introduirons la notion de compétence dans la discussion en la « contextualisant » par rapport au contexte et à la situation de classe pour inviter nos interlocuteurs à se référer à leur propre expérience, à ce qu'ils ont construit. Nous proposerons éventuellement, si nécessaire, la notion de « compétences pédagogiques » pour placer la discussion au niveau de la pratique.

IV.2 – Se situer professionnellement en termes de compétences

Même si nous avons fait le choix de ne pas revenir sur le référentiel de compétences, comment ces enseignants débutants situent-ils leur professionnalité par rapport à l'idée « d'être compétent ». Pour certains d'entre eux, l'identité professionnelle en construction s'était trouvée déstabilisée durant la formation initiale, entraînant une remise en question, une « impression » d'incompétence par rapport à la complexité de l'exercice du métier.

En demandant à nos interlocuteurs s'ils se sentent compétents, il ne s'agit pas pour nous d'évaluer leur niveau de compétence, mais plutôt de leur proposer de se positionner dans un discours leur permettant de porter un regard sur leur professionnalité en construction.

V – Retour sur la formation

Pour ce second entretien, l'approche du rapport à la formation sera différente. Il s'agit ici de faire un bilan de la formation initiale quelques mois après la prise de fonctions. Le discours contestataire portait sur certaines composantes de l'offre de formation. Les évaluations axiologiques vis-à-vis de l'offre de formation ont-elles évoluées ?

V.1 – Des ressources pour prendre en charge une classe

Les jeunes enseignants peuvent-ils, à ce niveau de leur parcours professionnel, identifier des ressources construites en formation initiale, mobilisées dans le quotidien de l'agir professionnel ?

V.1.1 – Le « bagage minimum »

Cette notion de « bagage minimum » a émergé des premiers entretiens. Elle semblait avoir un sens pour les PE2. Elle va nous servir de point d'appui pour revenir sur les deux années vécues à l'IUFM, et plus précisément sur les ressources professionnelles construites durant ce parcours.

Nous n'allons pas suggérer à nos interlocuteurs de reproduire le même discours que l'année précédente sur la formation initiale. La tension entre une des commandes de l'institution et des besoins de formation exprimée lors des premiers entretiens, n'a plus lieu d'être après la titularisation, nous allons donc proposer aux enseignants de réfléchir sur le « bagage minimum » que la formation leur a permis de construire.

V.1.2 – La mobilisation des ressources dans l'agir professionnel

Le thème du transfert des ressources acquises en formation initiale est sollicité à nouveau pour ce second entretien. Il n'intervient qu'en fonction du discours des enseignants sur le « bagage minimum ». Comment sont mobilisées ces ressources en situation professionnelle ?

V.2 – Le mémoire professionnel

La démarche mise en œuvre en formation initiale, pour réaliser un mémoire professionnel, a-t-elle un sens pour ces jeunes enseignants, notamment pour analyser, pour se positionner à côté de leurs pratiques professionnelles ?

Que reste-t-il de cette démarche dans l'agir professionnel des PE3 ?

VI – Continuer à se construire professionnellement

Dans la construction de notre objet de recherche, nous avons délimité le parcours de construction d'une professionnalité entre la seconde année de formation à l'IUFM et la

première année de titularisation³. Comment se poursuit la formation professionnelle pour ces enseignants débutants ?

Nous allons tout d'abord demander à nos interlocuteurs comment ils continuent à se former professionnellement, depuis qu'ils ont quitté l'IUFM. Nous embrayerons ensuite, en fonctions de leur discours, sur des relances assez proches des thèmes présentés ci-dessous.

VI.1 – Un interlocuteur privilégié pour mettre en mots l'expérience vécue

A la lecture des premiers entretiens, nous avons provisoirement retenu la notion d'« interlocuteur privilégié » pour formaliser le besoin exprimé par les stagiaires de trouver une personne parmi les formateurs, pour exprimer une expérience vécue, pour obtenir des « réponses » aux difficultés rencontrées en stage. Qu'en est-il du rapport à autrui après la prise de fonctions ? Les stagiaires ont-ils toujours ce besoin de partager leur expérience ? Qui peut être cet interlocuteur privilégié ?

VI.2 – De l'analyse des pratiques

Les discours, lors des premiers entretiens, avaient révélé certaines difficultés pour s'inscrire dans des démarches de retour sur sa pratique, un manque d'outils. Plusieurs stagiaires n'accordaient pas nécessairement de valeur formative à des postures réflexives dans l'espace-temps de la formation initiale.

Comment a évolué le rapport à l'analyse des pratiques, d'une année à l'autre ? Ces jeunes enseignants se positionnent-ils dans des postures de retour sur leur pratique ?

Notons préalablement comme enjeux possibles de ces postures réflexives :

- l'analyse d'un réel complexe sur lequel l'enseignant agit professionnellement ;
- la construction de nouvelles ressources professionnelles.

³ Notre hypothèse de parcours de formation ne signifie pas pour autant que tout se construit durant ces deux années. Au-delà des interviewés sollicités, nous avons dû délimiter un terrain pour notre recherche, dans l'espace et dans le temps.

VI.3 – Les stages

Les PE3 effectuent six jours de stages durant la première année de prise de fonctions. Quel sens donnent-ils à ces moments de rencontres et d'échanges avec d'autres nouveaux titulaires, dans un cadre proposé par l'institution qui les emploie ? Comment s'intègrent ces stages dans le parcours de construction d'une professionnalité ?

ANNEXE II

Canevas pour une analyse des données

Précisions méthodologiques

Pour favoriser la découverte, l'émergence d'un sens au travers de l'analyse qualitative, nous nous appuyons sur les formes, précisées ensuite en catégories, que nous avons pu établir à l'issue des premières lectures de l'ensemble du corpus. En suivant l'éclairage d'un « rapport à », ces formes étroitement liées entre elles et s'inscrivant dans le mouvement d'un parcours de formation, vont guider l'analyse et permettre progressivement, par couches successives, notre démarche de compréhension et d'interprétation.

Notre démarche constitue un mixte regroupant certains principes d'une analyse thématique et des éléments d'une analyse qualitative à l'aide des catégories conceptualisantes⁴. Cette démarche a pour point départ une approche par questionnement analytique. La plupart des questions ont été formulées dans la première partie de notre travail.

L'exploitation des données exploratoire a orienté notre cheminement de construction d'un univers interprétatif. En puisant dans cet univers ouvert, concomitamment à la lecture du corpus, l'enjeu est pour nous de dépasser un découpage des discours puis une codification descriptive par rubrique, en tentant dans un premier temps de nommer en catégories, certains phénomènes – tels qu'une situation vécue, un état, une action, un processus, une logique – traversant l'expérience. Ces catégories ne sont donc pas une reconduction des notions mobilisées en première partie de notre travail, elles doivent proposer une signification, être évocatrices et empiriquement fondées.

Le niveau d'inférence varie sans doute d'une catégorie à l'autre. Nous n'avons pas cherché à produire systématiquement des catégories conceptuellement « fortes » qui auraient pu risquer de nous enfermer dans un univers clos. En effet, nous n'avons pas

⁴ Cf. PAILLE P. MUCCHIELLI A., *L'analyse qualitative en Sciences humaines et sociales*, Armand Colin, p. 147.

exclu l'émergence de nouveaux phénomènes, prenant sens à un moment plus avancé de l'analyse. Nous ne revendiquons pas non plus des catégories « justes » : elles représentent une donation de sens – et en aucun cas une pleine donation de sens – par l'analyste, à un moment donné de la recherche.

Les catégories guident l'analyse qualitative du matériau empirique et constituent des embrayeurs d'interprétation. Nous les mobilisons donc comme un outil dynamique, indexé sur l'affinement progressif de l'analyse. Le canevas alimente donc davantage l'analyse, qu'il ne l'encadre.

L'analyse du discours est articulée à l'analyse de contenu. En effet, pour tenter de comprendre certains éléments d'un parcours singulier et subjectif de formation professionnelle, à travers le discours, nous avons considéré qu'une approche de l'acte d'énonciation s'avérerait nécessaire. Comment le locuteur se positionne-t-il en tant que sujet dans le discours ? Quels sont les marqueurs d'une subjectivité linguistique ?

En complément du canevas d'analyse de contenu, nous présentons dans cette annexe, une grille d'analyse du discours précisant les indices et critères retenus.

I – Du rapport à la complexité : l'épreuve du réel

A la lecture des entretiens, le « terrain » de la pratique professionnelle, rencontré en stage, semble apparaître, pour les PE2, comme un environnement particulièrement significatif durant le parcours de formation, même s'il révèle une professionnalité encore instable. Quels sont les indices permettant d'identifier une expérience significative ? Comment s'intègre cette épreuve du réel dans le cheminement singulier et subjectif du stagiaire ? Comment évolue le rapport à la complexité d'une situation professionnelle, d'une année à l'autre ?

Catégories d'analyse	Analyse qualitative du matériel empirique	Nouvelles pistes interprétatives. Inductions théorisantes
Des représentations à l'épreuve d'un réel vécu : les stages en responsabilité	PE2 • Etat des lieux des représentations sur un métier de l'humain • Stage en responsabilité et représentations sur la vie d'un groupe classe • Stage en responsabilité et représentations sur l'action de l'enseignant : les compétences professionnelles	<i>Cette colonne du canevas d'analyse est rédigée dans la seconde partie de notre travail.</i>
Agir professionnellement en situation complexe	PE2 et PE3 • Lecture de la complexité d'une situation pédagogique • La discipline dans la classe • Statut et activités de l'élève-apprenant • Agir professionnel et postures de l'enseignant • Diagnostic a posteriori : des difficultés identifiées	
Epreuve du réel et donation de sens	PE2 • Une identité professionnelle en construction interrogée • Un environnement significatif • Une valeur formative	

II – Du rapport à la complexité de l’agir au rapport à la formation initiale

Lors du premier entretien individuel, les PE2 ont déjà vécu des stages en responsabilité. Que nous révèle le discours sur les postures mentales de ces stagiaires concernant le rapport à la formation, à ce moment de leur parcours ? Comment s’articulent projet, parcours et offre de formation à travers des démarches d’appropriation ?

Catégories d’analyse	Analyse qualitative du matériau empirique	Nouvelles pistes interprétatives. Inductions théorisantes
Des postures mentales pour une lecture du cadre potentiel : l’IUFM embrayé à un réel complexe	PE2 • De l’alternance : rapport entre théorie et pratique • Appropriation d’un univers lexical : le discours institutionnel • Le temps des cours	
Appropriation d’un cadre potentiel pour mettre en mots le vécu	PE2 • Du rapport aux ateliers post-stage • La mise en mots : forme d’un discours sur l’expérience vécue • Représentations sur un espace de mise en mots pourvoyeur d’effets de formation • Mise en mots et posture réflexive	
Le parcours singulier et subjectif : vivification du cadre potentiel et appropriation de l’offre institutionnelle de formation	PE2 • De l’offre institutionnelle au parcours singulier : état des lieux d’une tension • Projet personnel et logique institutionnelle de certification • appropriation de l’offre institutionnelle : stratégies d’acteurs	

III – Du rapport aux ressources professionnelles : de l'appropriation à l'actualisation

Lors des stages en responsabilité, puis après la titularisation, les enseignants débutants mobilisent des ressources pour agir professionnellement en situation complexe, notamment pour s'inscrire dans la logique de polyvalence des Professeurs des écoles. Quels sont les différents statuts de ces ressources ? Comment sont-elles construites en formation initiale ? Comment sont-elles actualisées en situation professionnelle ?

Catégories d'analyse	Analyse qualitative du matériau empirique	Nouvelles pistes interprétatives. Inductions théorisantes
Représentations sur les ressources professionnelles de l'enseignant	PE2 et PE3 • Statuts épistémologiques des ressources professionnelles • Polyvalence et professionnalité • Une démarche de projet	
Parcours de formation initiale et construction de ressources professionnelles	PE2 • Rapport à des savoirs formalisés en amont d'une expérience singulière • Tension entre démarche personnelle d'appropriation et commande institutionnelle • Une quête praxéologique : le bagage minimum	
Actualisation des ressources en situation d'agir professionnel	PE2 et PE3 • Articulation théorie/pratique : le transfert des ressources en situation professionnelle • Temps diachronique : des ressources à inventer pour un agir	

IV – Du rapport à une agir réfléchi et réflexif

Au-delà d'une mobilisation, en situation professionnelle, de savoirs formalisés, de recettes ou d'outils, d'autres dimensions d'une professionnalité en mouvement, non formalisées en amont, émergent-elles dans le discours de ces jeunes enseignants ? C'est en analysant leur rapport à la réflexion en action, et à l'analyse des pratiques que nous interrogerons les mouvements croisés d'un processus habitus, de dépôt appropriatif des expériences vécues, et d'actualisation à travers un agir réfléchi et inventif. Le cadre potentiel en formation initiale, favorise-t-il diverses postures réfléchies et réflexives ? Comment les stagiaires en formation, puis les enseignants débutants l'année suivante, s'approprient-ils différentes démarches d'analyse des pratiques, notamment le mémoire professionnel ? Comment se construit un agir réfléchi en situation professionnelle ?

Catégories d'analyse	Analyse qualitative du matériau empirique	Nouvelles pistes interprétatives. Inductions théorisantes
Pour un agir professionnel réfléchi	PE2 et PE3 • L'expérimentation en situation : formes et enjeux d'une démarche de tâtonnement • Réflexion en action et adaptation à la complexité • Emergence de ressources professionnelles en situation : l'expérience acquise	
Analyse des pratiques et construction d'une professionnalité	PE2 et PE3 • Sens de l'analyse des pratiques durant le parcours de formation • postures de retour sur l'expérience vécue en situation professionnelle • Savoirs mobilisés pour lire et analyser ses pratiques • Mémoire professionnel et postures réflexives	

V – Du rapport à autrui

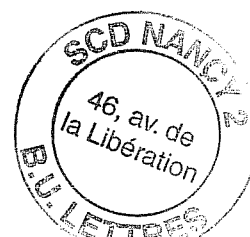
Les discours recueillis ont révélé une présence continue d'actants, occupant des positions et des fonctions diverses, durant le parcours singulier de formation. Quel est le rapport du l'enseignant débutant à ses différents actants, durant la formation initiale puis après la prise de fonctions ? Selon quels critères un actant devient autrui significatif durant le parcours ? Qu'en est-il de l'accompagnement en formation professionnelle ?

Catégories d'analyse	Analyse qualitative du matériau empirique	Nouvelles pistes interprétatives. Inductions théorisantes
Des actants divers	PE2 et PE3 • Des actants porteurs d'un discours • Des actants porteurs d'une identité professionnelle • Des actants porteurs de composantes diverses d'une professionnalité à s'approprier • Tension entre les différents actants durant le parcours de formation	
De l'autrui significatif	PE2 et PE3 • Le visage de l'autrui significatif • Attentes vis-à-vis de l'autrui significatif • Impact de l'autrui significatif sur le parcours de formation	
L'accompagnement durant le parcours de construction d'une professionnalité	PE2 et PE3 • L'accompagnement : espaces-temps de l'expression d'un besoin • Représentations sur le tutorat durant un parcours singulier • Des formes d'accompagnement	

VI – Eléments d'analyse du discours

L'introduction d'éléments d'analyse du discours, assez tard dans notre cheminement, est venue compléter, parfois réorienter l'analyse de contenu. Nous avons retenu certains d'analyse en fonction de leur pertinence : pour suivre les mouvements d'une professionnalité au travers du discours ; pour comprendre certaines positions de l'actant-sujet se formant, par rapport à une professionnalité à construire telle qu'elle apparaît dans le discours ; pour identifier des marqueurs de subjectivité dans ce discours sur un parcours singulier de formation ; pour analyser le rapport à d'autres actants.

Eléments retenus	Mobilisation dans l'analyse du discours
Référenciation/énonciation	Il s'agit d'analyser comment s'articulent ces deux pôles dans un discours sur une professionnalité en construction, vécue ou projetée
Fonctions actantielles et positions épistémiques du locuteur dans le discours	Nous analyserons l'apparition ou le retrait d'un sujet « je » dans le discours, pour préciser une situation d'énonciation, pour identifier une disposition du sujet épistémique à un moment donné, pour délimiter des fonctions actantielles dans lesquelles s'inscrit le locuteur
Les actants fonctionnels présents dans le discours	Après avoir identifié les différents actants apparaissant dans le discours, nous interrogerons, leur rapport à l'actant, sujet du discours, leurs fonctions dans le cheminement discursif
Marqueurs d'embrayage et de débrayage	En complément de l'analyse des fonctions actantielles, nous étudierons les fonctions dans le discours de débrayages ou embrayages temporels, spatiaux dans une perspective de compréhension du rapport, à une expérience vécue, ou à un objet à s'approprier
Autres marqueurs de subjectivité : Les adjectifs subjectifs évaluatifs, axiologiques, affectifs ; les adverbes modalisateurs d'énoncés	Pour analyser des représentations, le rapport à la formation, le rapport aux expériences vécues, le rapport à autrui, le rapport à soi, il est essentiel de relever ces marqueurs de subjectivité et leurs fonctions dans le discours
Redondances et récurrences	Nous rechercherons les régularités dans les discours de nos interlocuteurs ainsi que des répétitions dont nous tenterons d'identifier les enjeux pour le locuteur



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