

Parcours de formation et auto-construction professionnelle des enseignants débutants du premier degré

Christophe Hoff



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/335>

DOI : 10.4000/rechercheformation.335

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2010

Pagination : 135-146

ISBN : 978-2-7342-1178-5

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Christophe Hoff, « Parcours de formation et auto-construction professionnelle des enseignants débutants du premier degré », *Recherche et formation* [En ligne], 63 | 2010, mis en ligne le 01 mars 2012, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/335> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.335

Parcours de formation et auto-construction professionnelle des enseignants débutants du premier degré

> **Christophe HOFF**

Université Nancy 2

RÉSUMÉ • Cet article rend compte d'une recherche menée pendant trois ans portant sur le développement professionnel des professeurs des écoles débutants durant leurs deux premières années d'enseignement. L'étude questionne et analyse ce que représente, pour les praticiens novices, l'expérience de l'entrée dans le métier. Privilégiant une démarche compréhensive, nous avons suivi huit maîtres d'école depuis leur prise de fonction jusqu'à la fin de leur seconde année d'enseignement. Confrontant l'objet d'étude à la théorie tri-polaire de l'auto-formation (Pineau, 1989), cette recherche vise à rendre intelligibles les voies par lesquelles la professionnalité des jeunes enseignants se construit et se consolide progressivement.

MOTS-CLÉS • professeur des écoles, développement professionnel, apprentissage expérientiel, auto-formation, accompagnement.

Depuis quelques années maintenant, les réflexions portant sur l'insertion professionnelle des professeurs (débutants) font apparaître la nécessité de porter une attention toute particulière aux personnes qui débutent dans le métier d'enseignant. Fort de ce constat, le ministère de l'Éducation nationale publiait, en septembre 2001, une circulaire (*Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, 2001, n° 32) qui institutionnalise, en France, un plan d'accompagnement de l'entrée dans le métier d'enseignant. Plus récemment, le « Cahier des charges de la formation des maîtres » (*Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, 2007, n° 1) renforce le dispositif d'aide à la prise de fonction en augmentant très sensiblement le temps de formation accordé aux professeurs des écoles débutants pendant les deux premières années d'enseignement. Ces derniers bénéficient maintenant d'une formation collective équivalente à quatre semaines au cours de la première année d'exercice, et à deux semaines durant la seconde année. En complément de ces stages, les maîtres débutants font aussi l'objet d'un accompagnement individuel sous la forme de visites de classe effectuées par les conseillers pédagogiques.

Mais qu'en est-il des effets de ces actions de formation sur le développement professionnel des jeunes maîtres ? En quoi ces initiatives les ont-elles aidés, enrichis, éprouvés ?

1. Hypothèses de recherche et références théoriques

Depuis environ vingt ans, le métier de professeur des écoles a beaucoup évolué et semble plus difficile à exercer. Parallèlement, sont apparues dans le champ scientifique des questions devenues plus cruciales en raison de la demande sociale et institutionnelle de professionnalisme :

- quelles sont les compétences essentielles requises pour être enseignant aujourd'hui ?
- comment ces compétences se construisent-elles ?
- comment former les enseignants à ces compétences, et les accompagner après leur formation ?

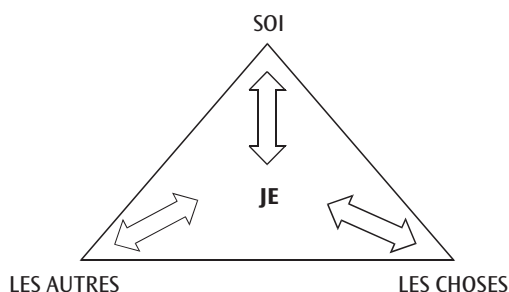
Une perspective cognitiviste considère qu'il existe une pratique professionnelle de référence que les débutants doivent le plus rapidement possible s'approprier. Ces recherches visent à décrypter le « savoir enseignant », essentiellement dans un souci de transposition vers la formation des maîtres. L'expérience enseignante est considérée dans sa rationalité et son exemplarité. Mais l'activité novice n'est-elle qu'une version inférieure ou insuffisante de l'activité experte considérée comme une norme, ou bien possède-t-elle une organisation et une signification propres qu'il est nécessaire de rendre intelligibles ?

La transformation des pratiques et des représentations est un processus développemental complexe où la construction des compétences et l'élaboration identitaire se renforcent mutuellement, à partir d'un socle de premières expériences, de réflexions, du rapport à la formation et des relations avec les pairs. Tout cela constitue des points d'appui pour un véritable développement professionnel qui, selon Blin, est l'« ensemble des transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles » (1997, p. 211).

Pour comprendre comment la professionnalité des maîtres se constitue et évolue, nous avons d'abord sollicité le paradigme réflexif issu des travaux de Schön et Argyris (1974), repris et approfondi par Perrenoud (2001). C'est un premier cadre possible de compréhension de l'agir et du développement professionnel des novices. Les recherches sur l'éducation conduisent à reconnaître la complexité du métier d'enseignant et l'impossibilité, pour le maître, de se préparer à toutes les situations possibles par l'apprentissage de recettes ou le simple recours à des références théoriques. L'enseignement est une profession « impossible », selon les mots de Freud, la réussite n'y est pas garantie et son projet peut rencontrer des résistances, voire des refus de la part des élèves. Comme tout enseignant l'a vécu, même une

séquence minutieusement préparée peut prendre un tour surprenant et imprévu dès que l'action pédagogique est lancée. La réflexion est un outil puissant pour tenter de saisir et de gérer cette complexité.

Nous avons également ouvert la problématique à une autre référence émanant de la formation des adultes, qui pouvait constituer une seconde clé de lecture des parcours de formation des jeunes maîtres : l'auto-formation expérientielle (Pineau, 1989). Il s'agit d'un processus de formation qui repose sur les transactions entre soi, les autres et les choses. Le « je » est alors le « foyer organisateur » (Carré, Moisan, Poisson, 1997) des transactions entre la formation de soi par soi (auto-), la formation de soi par les autres (co-), et la formation de soi par les choses (éco-).



Le « je » et les trois transactions (d'après Poisson, 1997, 213)

La conjonction des concepts de réflexivité et d'auto-formation nous a amenés à utiliser le concept d'auto-construction professionnelle qui pose les différentes influences à l'œuvre, étudie leur jeu, et permet de rendre compte de la construction des complémentarités entre les différentes ressources de formation disponibles.

La recherche qui visait la description, c'est-à-dire l'identification des différentes dimensions d'un phénomène, et la compréhension de l'objet étudié, c'est-à-dire la reconnaissance des relations que les composantes d'un phénomène développent, entretiennent ou rompent, s'inscrit dans le courant phénoménologique. À aucun moment, nous ne cherchions à établir une relation unique de cause à effet, pas plus qu'il ne s'agit pour nous de *falsifier* des hypothèses préalablement définies. Nous voulions surtout apporter un éclairage sur la manière dont les jeunes maîtres vivent le métier d'enseignant et développent leurs savoirs, leurs compétences durant les deux premières années professionnelles : ce sont les hypothèses *orientatives* sur lesquelles elle s'appuie.

2. La démarche méthodologique

Pour identifier et comprendre la dynamique d'apprentissage et de changement, il nous a semblé que l'entretien biographique portant sur l'entrée dans le métier, avec certains moments d'explicitation, était l'outil le plus pertinent pour accéder au sens que les jeunes maîtres donnaient à leur expérience. Nous avons rencontré

huit enseignants débutants¹ et conduit, avec chacun, deux ou trois entretiens selon les cas. Le premier s'est déroulé durant la première année d'exercice (entre avril et mai 2005), le second un an plus tard (de mai à juin 2006) et le troisième au mois de juin 2007. Au total, dix-neuf entretiens ont constitué notre corpus de recherche.

Nous souhaitions d'abord savoir quels étaient, pour les personnes interrogées, les enjeux de l'entrée dans le métier de professeur des écoles. Notre investigation portait également sur le développement professionnel à l'œuvre durant cette période. Comment la professionnalité naissante des maîtres se consolide-t-elle et quelles sont les ressources que mobilisent les jeunes praticiens pour enrichir leurs gestes professionnels ?

Les matériaux dont nous disposons à l'issue du recueil des données nous ont permis de mener une analyse longitudinale visant à dégager le sens que chacun des sujets attribuait à son parcours de formation, et à identifier le mouvement d'auto-construction professionnelle propre à chaque individu. Dans le même temps, nous avons conduit une analyse comparative inter-entretiens, transversale, à travers laquelle nous avons essayé de repérer des similitudes, des récurrences, mais également de souligner certaines singularités dans la configuration des traits de cette auto-construction.

Le choix des participants à la recherche a été établi selon des critères de significativité, c'est-à-dire en prenant garde à ce que nos interlocuteurs soient suffisamment diversifiés pour que l'on puisse accéder à un spectre suffisamment large d'expériences et de situations. Nous avons donc sélectionné des personnes exerçant leurs fonctions à des niveaux d'enseignement différents (écoles maternelles et élémentaires), dans des lieux présentant des profils culturels et sociaux variés (écoles semi-rurales et urbaines, certaines situées en zone sensible, en zone d'éducation prioritaire ou dans le réseau ambition réussite).

3. Une professionnalité en mouvement

Tout au long des deux années d'enseignement, les personnes interrogées ont su identifier des éléments de leur pratique professionnelle qu'ils ont vu se développer et s'affiner. C'est bien en cela que nous évoquons une professionnalité en mouvement, qui évolue et s'enrichit essentiellement à partir de la pratique et des expériences vécues. Deux éléments apparaissent de manière récurrente. Les premiers mois d'enseignement se caractérisent notamment par un sentiment de doute, et surtout d'insécurité, qui habite presque en permanence les débutants dans tout ce qu'ils mettent en œuvre avec les élèves. Vers la fin de la première année, les enseignants affirment déjà ressentir davantage d'assurance quant à la pertinence de

1 Un tableau récapitulant les caractéristiques des huit enseignants, leur niveau d'enseignement, le profil de l'école ainsi qu'un code permettant de référencer les données figure en annexe.

leur pratique professionnelle, et ce processus s'amplifie considérablement durant la seconde année : « *J'ai pris de l'assurance en me disant que l'année dernière ça c'était bien passé, donc que je pouvais faire classe, que j'arrivais à tenir un programme, une classe. [...] J'ai moins peur de faire la classe* » (E15). Plus sûrs de la qualité de leurs gestes professionnels, les praticiens ont acquis une sérénité et une certaine assurance qui sont autant de signes d'une réelle confortation du soi professionnel. Après maintes incertitudes et remises en question, les maîtres ont su (se) confirmer leurs capacités à enseigner.

Lors de ses premiers pas professionnels, le praticien débutant guide son action en se référant essentiellement aux deux éléments du triangle pédagogique que constituent le savoir à enseigner et l'enseignant à travers ses préparations de classe : « *Au départ, on est dans notre fiche de prép qu'on a préparée avec beaucoup de soin, on veut pas trop en sortir. On se rend compte que quand on en sort, ça nous perturbe. [...] On est vraiment beaucoup sur ce qu'on a préparé, sur les programmes* » (E19). Responsables de l'avancée des apprentissages, les maîtres ressentent assez fortement la « pression » des programmes scolaires et tous se fixent comme objectif de « terminer le programme ». Ainsi, le rythme d'apprentissage imposé aux apprenants s'avère bien souvent trop rapide, avec pour conséquence de mettre en difficulté un certain nombre d'entre eux, les plus fragiles, pour qui le temps d'étude et de structuration des notions s'avère trop bref pour qu'ils puissent se les approprier pleinement. En outre, dans les situations d'enseignement qu'ils mettent en œuvre, les maîtres novices occupent souvent la place de l'acteur principal : « *Au début, on veut plus cadrer les choses. On a peur de ne pas avoir tout prévu* » (E19). Ils donnent les consignes, posent les questions, expliquent les problèmes. Progressivement, les maîtres débutants en prennent conscience, ce qui entraîne dans leurs pratiques, une prise en compte accrue du troisième sommet du triangle que constituent les élèves. Se détachant des programmations qu'ils ont établies, diversifiant leurs actions didactiques en atténuant la seule fonction transmissive, les praticiens ne considèrent plus seulement les enfants comme des sujets épistémiques, mais ils les prennent en compte tels qu'ils sont, dans leur diversité, avec des savoirs déjà acquis et des insuffisances à dépasser : « *Toujours par rapport à cette première année où on a envie de bien faire, on a notre préparation et on veut à tout prix la suivre. On fait tout pour que ça avance. Du coup, on fait plus attention à notre préparation qu'aux élèves. Est-ce qu'ils comprennent réellement? Est-ce qu'ils suivent réellement? Après, avec les années, on prend de plus en plus en compte le facteur humain, l'élève, par l'observation. On est moins le nez dans le guidon, on a plus tendance à se détacher de sa préparation pour être plus attentif aux élèves* » (E18). Ce mouvement de décentration, cette plus grande attention portée aux élèves et à la réalité de la classe, modifie sensiblement leur pratique professionnelle. Elle entraîne un enseignement plus fin et mieux adapté aux compétences effectives des élèves, telles qu'elles se manifestent à ce moment-là de leur scolarité.

4. L'auto-construction professionnelle

Les huit personnes interrogées évoquent la pratique quotidienne de classe comme source essentielle de construction et de consolidation de leur professionnalité naissante. Puisqu'il apparaît que cet apprentissage par l'expérience constitue un processus essentiel d'apprentissage du métier pour les praticiens débutants, il nous faut poser la question du passage, de la transition, entre la pratique quotidienne et l'expérience féconde. Comment ces pratiques non instituées de formation peuvent-elles produire de la formation ?

Il existe aujourd'hui une certaine convergence d'opinions pour affirmer que l'autonomie et la construction de l'expertise ne vont pas sans la forte capacité qu'à l'individu de réfléchir dans et sur son action professionnelle. Les entretiens ont mis en lumière différents moments d'exercice de cette réflexion. La réflexion prospective des maîtres concernant la conception et l'élaboration des séquences d'enseignement est particulièrement importante. Tous passent beaucoup de temps à imaginer, structurer et formaliser des situations didactiques afin de favoriser les progrès des élèves. Concernant la réflexion dans l'action, il semble que, durant les premiers mois d'enseignement, l'ensemble considérable de tâches à conduire simultanément et la complexité du métier d'enseignant que découvrent les praticiens débutants restreignent d'abord les modalités de l'adaptation à la situation de classe. Donner les consignes, questionner les élèves et solliciter leur attention, organiser les différentes phases d'apprentissage, constituent autant de tâches à coordonner, et cette situation entraîne une importante charge cognitive : « *Au début, on est submergé par beaucoup de choses* » (E19). La régulation intellectuelle, dans l'action pédagogique engagée, s'avère assez difficile pour les enseignants novices. Mais, progressivement, par une plus grande maîtrise des phases d'enseignement, les maîtres parviennent plus facilement à se distancier des situations, et leurs capacités de régulation, de réajustement par rapport à ce qu'ils observent dans la classe, s'en trouvent renforcées : « *L'année dernière quand ça ne marchait pas, je voyais pas du tout comment faire différemment. Alors que cette année, déjà dans la situation, j'arrive à voir que les choses ne vont pas comme ça devrait et à réajuster directement* » (E16). Réflexion dans l'action et réflexion sur l'action s'intègrent mieux dans le déroulement même des activités mises en place.

Les praticiens débutants peuvent aussi développer leurs gestes professionnels par une réflexion rétrospective sur les actions passées. Celle-ci n'est pas systématique, ni véritablement organisée. Sitôt la journée d'enseignement achevée, les maîtres se projettent déjà dans la suivante. Le temps scolaire est planifié, organisé selon des cycles répétitifs. L'emploi du temps, les progressions, les programmes, constituent autant d'éléments contraignants qui poussent constamment les maîtres à aller de l'avant : « *On est aspiré par l'avant, ça s'est sûr, c'est indéniable. On avance toujours. [...] On n'a pas le temps, on ne se prend pas le temps de regarder en arrière sur ce qu'on a fait, de faire un bilan* » (E18). Le temps professionnel de l'enseignant est

« forcé », et cette perpétuelle fuite en avant lui rend difficile de se poser, de prendre son temps afin de réfléchir à ses initiatives passées, de les évaluer. La réflexion sur l'action apparaît pourtant fondamentale dans le processus de développement des compétences. Elle permet la transformation de la pratique en expérience formative, car nous comprenons mieux le vécu après-coup, lorsqu'il est transformé en histoire, c'est-à-dire que l'on passe d'une relation de succession des événements à une relation d'enchaînement (Ricoeur, 1986), ce qui facilite la construction du sens. Pour sept des huit maîtres interrogés, les premiers mois d'enseignement s'inscrivent essentiellement dans une dimension épisodique, car les personnes ne rencontrent pas, à ce moment-là, des conditions et des situations qui leur permettraient de configurer l'ensemble des épisodes souvent mouvementés, parfois éprouvants, qui constituent l'exercice du métier d'enseignant. Les professeurs débutants reconnaissent agir souvent trop tard, à contretemps. L'analyse menée après l'action peut constituer l'occasion de reconfigurer les épisodes, de donner un sens à ce qui s'est passé, et d'identifier, par exemple, les raisons qui peuvent expliquer pourquoi telle situation ne s'est pas déroulée comme l'enseignant l'avait imaginée.

La loi d'orientation sur l'Éducation de 1989 a introduit dans l'exercice du métier une dimension sociale et collaborative qui n'existait pas, ou peu, jusque-là. Ce mouvement a donné lieu à des incitations, voire des injonctions, visant à entraîner des pratiques collaboratives entre pairs au cours des différents conseils de l'école primaire. Notre étude montre que ces situations collectives ne sont pas vécues comme particulièrement aidantes par les maîtres débutants. Par rapport à ces temps de concertation instituée, les praticiens privilégient les relations interindividuelles non formalisées se déroulant en dehors du temps d'enseignement. Tous nous ont fait part de l'aide et du soutien dont ils ont bénéficié à travers les collaborations et les dialogues qui se sont établis avec certains de leurs pairs : « *Cette année, on est trois CM1 dans l'école, on s'entend très bien, donc on fait un gros travail en commun. C'est comme s'il y avait un réseau d'aide en fait* » (E19). Les jeunes maîtres considèrent ces relations comme particulièrement utiles pour et dans l'exercice de leur métier. Les praticiens débutants ont, la plupart du temps, l'initiative des échanges, et ils sollicitent, en priorité, un collègue exerçant dans le même cycle, voire dans le même niveau de classe lorsque la taille et les caractéristiques de l'établissement le permettent. Ils se nourrissent essentiellement des idées et des conseils qui leur sont proposés, et le terme de « collègues-formateurs » (Marcel, 2005, p. 120) semble approprié pour souligner le caractère formatif de ces relations qui se déroulent presque exclusivement sur un mode binaire : « *J'ai eu une collègue qui m'a appris énormément de choses sur la manière de travailler. C'était vraiment une tutrice pour moi. [...] Parce que c'est du long terme. C'est du tous les jours. [...] C'est quelqu'un qu'on a à côté de soi* » (E16). Les professeurs débutants ont une considération toute particulière pour l'expérience professionnelle acquise par leurs interlocuteurs, qu'ils valorisent fortement. L'enseignant chevronné dispose auprès des novices d'un

statut symbolique, il est celui qui peut les aider à acquérir une certaine maîtrise professionnelle : « *C'est beaucoup en discutant notamment avec une collègue qui a pas mal d'expérience [...] C'est beaucoup de discussions avec des gens qui ont plus d'expérience* » (E8). L'analyse montre que les apprentissages effectués dans ces démarches co-formatives ne consistent pas en une simple opération technique de « copier-coller », mais ces savoirs nouveaux sont le résultat d'une transformation, d'une appropriation par les jeunes maîtres de ce qui leur est dit, montré, ou de ce qu'ils ont observé : « *Personnellement, je n'arrive pas à reprendre quelque chose que quelqu'un a fait. Souvent on m'a donné des projets, je prends des idées, mais j'arrive pas à y rentrer complètement. Mon projet Afrique, il y a quinze millions de personnes qui en ont fait, mais je peux pas l'imprimer sur internet et basta. J'arrive pas. Il faut que je fasse mon projet, que je l'écrive* » (E17). La théorie de la vicariance (Bandura, 1977) souligne un processus de « modelage cognitif » à partir de l'imitation d'un pair, à condition que celle-ci soit active et transformatrice. Cet auteur a montré que chacun peut apprendre des autres en les écoutant, en les observant, et en reproduisant leurs gestes professionnels pour peu qu'il ne s'agisse pas d'une simple reproduction mécanique, mais bien d'une appropriation personnelle. Les entretiens soulignent nettement l'apport formatif de ce processus de co-formation qui permet à la fois de réduire la complexité et d'élargir le champ des possibles. Il semble vraiment important que tous les maîtres débutants puissent vivre une telle collaboration.

Nous percevons aussi combien le dispositif d'accompagnement de l'entrée dans le métier peut être utile, si les différentes actions de formation s'en réclamant créent les conditions qui permettent à chacun de nouvelles transformations. Les enseignants nous ont dit les « bénéfiques » qu'ils ont pu ou su tirer de certaines de ces actions : « *En vivre ensemble, [...] on a vu des cas de comportements qu'on a étudiés, les intégrer dans une pratique de classe avec des règlements, des cas concrets, que du concret en fait, c'était bien. C'était ce qu'on attendait en fait, je pense aussi* » (E1), « *Là, on avait des réponses, vraiment on a présenté des choses concrètes, des choses qui ont été faites en classe. [...] Là, je vais faire une représentation de fin d'année avec les parents, et je m'étais dit que ça serait bien de faire de la danse avec les enfants, mais comment je vais le faire? Donc d'avoir vu des petits exercices, des petites choses à faire* » (E8).

Les propos soulignent leur quête praxéologique et l'attente d'éléments concrets liés à la situation professionnelle spécifique de chacun est extrêmement forte. Nous avons évoqué précédemment la réflexion sur la pratique qui constitue un élément moteur du développement professionnel des enseignants, et ce plus encore dans la période de l'entrée dans le métier où la construction des savoirs professionnels est la plus dense. Mais les discours montrent que l'entraînement à cette compétence professionnelle essentielle ne correspond pas, dans cette période, aux attentes des maîtres : « *Il y a des moments où on est fatigué, où on aurait plutôt tendance à vouloir souffler, à rester sur ses positions parce que c'est quelque chose qu'on connaît, qu'on*

maîtrise. Même qu'on maîtrise pas trop bien, mais au moins on connaît. C'est vrai que c'est fatigant de chaque fois remettre en cause ce qui a été fait. De modifier à chaque fois, ça c'est fatigant » (E18).

Les praticiens novices se situent dans une phase professionnelle où l'installation de routines et la réduction pragmatique de la complexité sont importantes pour trouver un premier équilibre, et l'analyse de la pratique, avec ce qu'elle peut comporter d'interrogations personnelles, de remises en question, d'incertitudes, n'est souvent pas perçue, par eux, comme une activité pouvant les aider à enrichir leurs compétences. Le processus de formation de l'individu se nourrit de déplacements, mais chacun ressent, à certains moments de sa vie, l'envie, le besoin d'en rester à ce qu'il sait, de répéter ce qu'il maîtrise enfin. Ces moments d'immobilisme apparent peuvent être nécessaires à la consolidation des compétences, mais ils peuvent également constituer une force de résistance au développement professionnel. Il semble pourtant important que la formation professionnelle s'attache à favoriser un habitus réflexif des maîtres débutants afin que la pratique quotidienne puisse se muer plus efficacement en expérience formative. Si le travail d'initiation et d'accompagnement à ce modèle professionnel n'est pas initié dès l'entrée dans le métier, quand le sera-t-il ?

La recherche montre que les entretiens consécutifs aux visites de classe effectuées par les conseillers pédagogiques participent à la consolidation des savoirs professionnels : « *La première visite de la conseillère pédagogique m'a beaucoup aidée, elle m'a aidée à organiser ces documents, le cahier-journal, les fiches de préparation, pour que ça m'aide le plus possible. [...] C'est vrai que après ça a roulé vraiment bien* » (E1). Les discours recueillis montrent que les professeurs débutants apprécient l'attitude de « décision » (Porter, 1973) du formateur. Dans cette relation où le conseiller est considéré comme un enseignant expert, les maîtres souhaitent d'abord un discours prescriptif nourri de conseils, de pistes de travail, de « solutions » susceptibles de les aider à enrichir leurs pratiques et à dépasser certaines difficultés : « *Elle m'a dit que les rituels n'allaient pas et elle m'a montré, elle m'a dit : vous faites l'enfant, je fais la maîtresse pour me montrer réellement comment il fallait vivre les rituels* » (E6). Les enseignants débutants voient assez peu l'intérêt de l'analyse réflexive dans le cadre des entretiens post-visite puisqu'ils privilégient d'abord le court terme. Dans ce type d'exercices, il n'est pas rare d'assister à un jeu d'attentes croisées, le formateur attendant du professeur qu'il mène une réflexion sur les séquences observées, et ce dernier sollicitant des réponses concrètes aux problèmes rencontrés. Si, comme nous l'avons dit, il semble essentiel que les praticiens sachent analyser la manière dont ils pratiquent leur enseignement afin de poursuivre leur évolution professionnelle, les formateurs doivent pouvoir les aider à conduire ce travail. L'analyse révèle des différences notables dans la teneur des échanges, selon qu'ils se déroulent dans le cadre institutionnalisé avec un formateur ou de manière informelle avec un pair. Nous avons vu que le

processus collaboratif se développe très souvent à l'initiative du jeune maître qui sollicite un aîné. L'expérience acquise par ce dernier n'entraîne pas un rapport d'inégalité entre les interlocuteurs, ils sont et demeurent collègues, et de cette co-formation ne découle pas un sentiment d'infériorité de celui qui « apprend ». Il apparaît aussi que la nature des échanges ne déstabilise pas le novice. On lui donne des précisions sur un élève, des pistes pédagogiques, des outils de travail, toute une batterie d'éléments qui lui sont inconnus et qui vont l'aider dans son activité quotidienne. La situation d'entretien avec le conseiller pédagogique est différente. Elle se déroule au sein d'une démarche officielle et les deux personnes ne se situent pas sur le même plan, tant par la fonction exercée que par le « statut ». Les entretiens post-visite constituent parfois une forme d'analyse de la pratique où le questionnement, les divergences de point de vue, les confrontations d'idées ne sont pas absents. Cette démarche critique peut aussi avoir pour conséquence d'insécuriser encore davantage le professeur novice, qui est déjà, à ce moment de l'insertion professionnelle, en proie au doute et aux incertitudes, mais nous savons aussi que ces remises en question, ces déséquilibres, constituent des leviers de changement qui sont parfois nécessaires pour accompagner une évolution des pratiques, à la condition qu'ils soient eux-mêmes « accompagnés ».

Conclusion et perspectives

Une des originalités de la recherche est d'avoir suivi des enseignants débutants depuis leur prise de fonction jusqu'à l'issue de la seconde année, voire de la troisième année d'exercice pour certains. Elle révèle ce que l'entrée dans le métier peut comporter d'« épreuve initiatique » avec ses effets d'assurance et de confortation identitaires et la dynamique d'une professionnalité en mouvement signifiée par une diversité et une souplesse accrue des schèmes d'action. Contrairement à ce qu'indique Berliner (1986), les maîtres débutants ne font pas qu'appliquer des procédures. La réflexion accompagne la pratique professionnelle dès la première année où s'installe progressivement une décentration en direction des élèves qui ne fait que s'amplifier durant la seconde année. Pour consolider et enrichir leur professionnalité, les professeurs s'appuient essentiellement sur leur expérience naissante, demandent des conseils auprès de leurs pairs et investissent les actions institutionnelles de formation pour progresser. L'analyse des entretiens montre combien il apparaît important de développer, dès la formation initiale et durant la formation continue, le savoir-analyser (Altet, 1996), afin d'armer le regard, l'observation des praticiens débutants, et d'outiller la réflexion sur les pratiques professionnelles.

Cependant, il apparaît que le *savoir-apprendre* ne constitue pas une condition suffisante pour se former à partir de ses expériences. La pratique réflexive est une démarche qui s'inscrit dans la prise en charge de son développement personnel par la personne elle-même. Il s'agit aussi, et peut-être d'abord, de *vouloir* apprendre,

c'est-à-dire de disposer d'une force endogène, d'une « motivation autodéterminée » (Carré, 2006, p. 26) qui donne au sujet l'envie ou le besoin de progresser. Et il semble bien que le parcours d'auto-construction professionnelle des maîtres soit étroitement lié à ce que ce chercheur nomme une « posture d'apprenance », définie comme « un ensemble stable de dispositions affectives, cognitives et conatives favorables à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite » (ibid., p. 23).

Dans le contexte souvent difficile de l'insertion professionnelle où les jeunes enseignants ont parfois le sentiment d'être submergés par la multitude et la complexité des tâches à accomplir, il apparaît également essentiel de donner aux novices les possibilités de *pouvoir* apprendre. Se pose ici la question de l'environnement professionnel, des collègues, des opportunités, ou des expériences d'apprentissage que l'*éco*-formation propose afin de favoriser le déploiement de l'auto-construction professionnelle. Ceci souligne l'intérêt qu'il y a à poursuivre la réflexion afin d'optimiser la complémentarité entre les différentes ressources de l'auto-construction professionnelle que sont l'apprentissage expérientiel, la transmission professionnelle entre pairs, et les expériences de formation (stages et visites de classe) mises en œuvre dans le cadre de l'accompagnement de l'entrée dans le métier.

Christophe HOFF

christophe.hoff@ac-nancy-metz.fr

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (1996). « Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir-analyser », in E. CHARLIER, L. PAQUAY, P. PERRENOUD *et al.*, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, Bruxelles : De Boeck, p. 27-40.
- ARGYRIS C., SCHÖN D.A. (1974). *Theory in practice: increasing professional effectiveness*, San Francisco (États-Unis) : Jossey-Bass.
- BANDURA A. (1977). *Social learning theory*, Englewoods Cliffs : NJ Prentice-Hall.
- BERLINER D.C. (1986). « In pursuit of the expert pedagogy », *Educational researcher*, p. 5-12.
- BLIN J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris : L'Harmattan.
- CARRE P., MOISAN A., POISSON D. (1997). *L'autoformation : psychopédagogie, ingénierie, sociologie*, Paris : PUF.
- CARRE P. (2006). « Portée et limites de l'autoformation dans une culture de l'apprenance », *Éducation Permanente*, n° 168, p. 19-29.

- CHARLIER E., PAQUAY L., PERRENOUD P., *et al.* (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, Bruxelles : De Boeck.
- MARCEL J.-F. (2005). « Les “collègues-formateurs” dans le métier d’enseignant », *Éducation Permanente*, n° 164, p. 119-130.
- PERRENOUD P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d’enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*, Paris : ESF.
- PINEAU G. (1989). « La formation expérientielle en auto, éco et co-formation », *Éducation Permanente*, n° 100-101, p. 23-30.
- PORTER E.H. (1973). *Relationship awareness theory. Manual of administration and interprétation*, Carlsbad (États-Unis) : personal strenghts publishing, inc.
- RICOEUR P. (1986). *Du texte à l’action : essai d’herméneutique, II*, Paris : Seuil.

ANNEXE • Tableau de renseignements

Prénom, âge, situation familiale, titre universitaire à la prise de fonction	Lieu d’exercice durant la première année d’enseignement	Lieu d’exercice durant la deuxième année d’enseignement	Codage et date des entretiens		
			E1	E9	E17
Manuella, 24 ans, un enfant, licence en arts plastiques	Grande section, école urbaine à deux classes	Moyenne-grande section, école urbaine à deux classes	E1 6/3/2005	E9 6/6/2006	E17 4/6/2007
Carmen, 50 ans, trois enfants	Grande section, école en zone sensible à trois classes	Fonction de maître E	E2 14/3/2005	E10 30/5/2006	
Jessica, 25 ans, licence pluridisciplinaire	CM1-2, école en zone sensible à sept classes	CM2, école en zone sensible à sept classes	E3 1/4/2005	E11 16/5/2006	
Jérôme, 24 ans, licence pluridisciplinaire	CE2, école en ZEP à dix classes	CM1, école urbaine à huit classes	E4 15/4/2005	E12 22/6/2006	E18 11/6/2007
Frédérique, 33 ans, un enfant, licence en histoire	CE1-2, école semi-rurale à quatre classes	Grande section-CP, école semi-rurale à quatre classes. Fonction de directrice	E5 13/5/2005	E13 11/5/2006	
Hélène, 24 ans, licence en sciences physiques	Petite moyenne-grande section, école en zone sensible à cinq classes	Titulaire remplaçante	E6 30/5/2005	E14 2/6/2006	
Aurélië, 24 ans, maîtrise en histoire médiévale	CM1, école semi-urbaine à neuf classes	Fonction de maître E	E7 6/6/2005	E15 19/5/2006	
Anne-Marie, 24 ans, licence pluridisciplinaire	CE1, école en zone sensible à huit classes	CE2, école en RAR à treize classes	E8 9/6/2005	E16 29/5/2006	E19 19/6/2007